

Kooperative Praktikumsformate: Flexible Rollengestaltung im Arbeitsbündnis zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden

Marcel Bühlmann, Cornelia Dinsleder und Annette Tettenborn

Zusammenfassung In kooperativen Praktikumsformaten führten Studierende und Praxislehrpersonen aus acht Primarschulen in ausgewählten Lektionen den Unterricht gemeinsam durch. In der Evaluation des Pilotprojekts der berufspraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Luzern wurde die Frage gestellt, wie die Praxislehrpersonen und die Studierenden im prinzipiell asymmetrischen Ausbildungssetting mit Möglichkeiten der flexiblen Rollengestaltung im kooperativen Arbeitsbündnis umgehen. Sowohl auf der Seite der Studierenden als auch auf der Seite der Praxislehrpersonen zeigt sich eine dynamisierte Rollengestaltung, die zwischen Sicheinbringen und Sichzurücknehmen oszilliert und eine Anerkennung von Kompetenzunterschieden erfordert.

Schlagwörter berufspraktische Ausbildung – Kooperation – Praktikum – Rollengestaltung

Cooperative internship formats: Flexible role design in the working alliance between practice teachers and student teachers

Abstract In cooperative internship formats, student teachers and practice teachers from eight Swiss primary schools taught together in selected lessons. In the evaluation of the pilot project of the practical training at the University of Teacher Education Lucerne, the question was raised how the practice teachers and the student teachers in the basically asymmetrical training setting deal with the possibilities of flexible role design in the cooperative working alliance. On the part of both the student teachers and the practice teachers, a dynamic role design becomes evident that oscillates between contributing and withdrawing and requires recognition of differences in competence.

Keywords internships – practical training – cooperation – traineeship – role design

1 Einleitung

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewinnen kooperativ angelegte Praktikumsformate zunehmend an Bedeutung (vgl. Fraefel, 2011, 2012, 2018; Seel & Wohlhart, 2020). Reusser und Fraefel (2017, S. 22–23) empfehlen, studentische Berufsfelderfahrungen und das Hineinwachsen in berufspraktisches Handeln grundlegend neu zu denken, und fordern die Einrichtung «ko-konstruktiver schulpraktischer Ausbildungsformate» als Leitorientierung. Auch Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes und Richiger (2016, S. 92) erwähnen, dass «[d]as partnerschaftliche Co-Teaching ...

zum bevorzugten Handlungsfeld für die erfolgsorientierte Zusammenarbeit zwischen zukünftigen und erfahrenen Lehrpersonen» werde. Die bloße Auftragserteilung an Studierende ohne ko-konstruktive Planungsprozesse kann gemäss Reusser und Fraefel (2017) in den wenigsten Fällen zielführend sein. Die Autoren berichten von der Gefahr einer Überforderung der Studierenden durch die Rekonstruktion fachdidaktischen Wissens für eine konkrete Unterrichtssituation. Studierende greifen «nicht selten ... auf simplifizierende Handlungsmuster zurück, um auf der Sichtebeine die erwartete Performanz abliefern zu können, statt sich mit anspruchsvollen Fragen bezüglich der Tiefe der Lernprozesse auseinanderzusetzen» (Reusser & Fraefel, 2017, S. 23).

Der Aufbau und die Gestaltung eines produktiven Arbeitsbündnisses zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden, das ko-konstruktive Unterrichtsplanungen und gemeinsam verantwortetes Unterrichten unterstützt, stellt beide Seiten vor Herausforderungen: Wechselseitige Rollenerwartungen müssen geklärt und neu justiert werden. Die eher passive Rolle des Beobachtens und Beurteilens von Studierenden im Unterrichtspraktikum wird in Richtung einer aktiven Involvierung der Praxislehrperson, bezogen auf eine gemeinsame Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, erweitert und verändert: «Das Beibringen normativ «richtigen» Handelns tritt in den Hintergrund, während das gemeinsame Erfüllen der beruflichen Aufgaben ins Zentrum rückt» (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2016, S. 196). Das Konzept der flexiblen Rollengestaltung knüpft an einen interaktionsbezogenen Zugang an, bei dem «Interpretations- und Zuordnungsprozesse» (Weil, 2020, S. 92) im Zentrum stehen, welche zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden ausgehandelt werden.¹ Kompetenzunterschiede zwischen Praxislehrperson und Studierenden erfordern im kooperativ angelegten Arbeitsbündnis somit adäquate Handlungsweisen auf beiden Seiten, um die Professionalisierungsprozesse der Studierenden zu stützen sowie die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu befördern.

An der Pädagogischen Hochschule Luzern wurden in einem Entwicklungsprojekt im Herbstsemester 2019 erstmals Formen der Kooperation zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen als Weiterentwicklung eines «traditionellen Muster[s] im Schulpraktikum» (Fraefel et al., 2016, S. 204) eingeführt. In miteinander vereinbarten Lektionen sollten die Studierenden und die Praxislehrpersonen den Unterricht gemeinsam planen und diesen in geteilter Verantwortung auch durchführen. Der Vorstellung und dem Erleben der Lehrperson als «Einzelkämpferin» oder «Einzelkämpfer» (vgl. de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2017) sollte mit der Möglichkeit einer alternativen Erfahrung in kooperativen Praktikumsformaten begegnet werden. War der Fokus insbesondere auf das Lernen und den (Planungs-)Kompetenzaufbau der Studierenden gerichtet, konnten auch die Praxislehrpersonen von der Kooperation profitieren und ihre

¹ Weil (2020, S. 84) beschreibt die Rollengestaltung in der Hochschullehre und bringt dabei die *Rollengestaltung* als handlungsorientierten Begriff ein. Auch für die Entwicklung von kooperativen Praktikumsformaten in der Ausbildung von Lehrpersonen eignet sich der im Beitrag differenziert ausgearbeitete Begriff.

Rolle im Praktikumssetting neu definieren und erproben. Sie waren explizit legitimiert, die Rolle der passiv Beobachtenden im Unterricht zu verlassen, diesen als Mitwirkende aktiv zu gestalten und so eigene Ressourcen – sowohl geplant als auch ad hoc – in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern und zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag legt einen Fokus auf den Aufbau und die Gestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen in kooperativen Praktikumsformaten, wobei nicht die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Studierenden im Teampraktikum, sondern die spezifische Kooperation von Praxislehrperson und Studentin bzw. Student im Einzelpraktikum analysiert wird. Eingebracht und diskutiert werden die Ergebnisse eines Teilprojekts des Strategieprojekts «Ausbau der gemeinsamen Lehr- und Forschungsräume von Hochschule und Schule» der Pädagogischen Hochschule Luzern. In der begleitenden Evaluation an acht Primarschulen mit insgesamt zwanzig Praxislehrpersonen und zwanzig Studierenden im zweiten Studienjahr wird schriftliches Material aus Fragebögen, Lernberichten und Gruppendiskussionen analysiert. Im Zentrum steht die Frage, wie Praxislehrpersonen und Studierende in kooperativen Praktikumsformaten ein konstruktives Arbeitsbündnis aufbauen. Spezifisch werden Erkenntnisse in Bezug auf die im Evaluationsprozess weiter fokussierte Fragestellung dargestellt: Wie gehen Praxislehrpersonen und Studierende im prinzipiell asymmetrischen Ausbildungssetting mit Möglichkeiten der flexiblen Rollengestaltung im kooperativ zu gestaltenden Arbeitsbündnis um?

Im Folgenden bringen wir einige Grundannahmen und Erkenntnisse zu kooperativen Praktikumsformaten ein (Abschnitt 2) und beschreiben das entsprechende Entwicklungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Abschnitt 3). Anschliessend werden das forschungsmethodische Vorgehen (Abschnitt 4) und die Erkenntnisse zum Aufbau eines Arbeitsbündnisses im kooperativen Praktikumsformat (Abschnitt 5) vorgestellt. In der Diskussion reflektieren wir die empirischen Ergebnisse der explorativen Studie und geben einen Ausblick auf Zielsetzungen der Weiterentwicklung der kooperativen Praktikumsformate an der eigenen Hochschule (Abschnitt 6).

2 Kooperative Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung im Praktikum

Im Rahmen einer an der Ausbildung von Professionskompetenzen ausgerichteten Konzeption von Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die berufspraktischen Ausbildungsanteile als Orte der Erprobung und der Reflexion des begleiteten Probehandelns im Berufsfeld von besonderer Bedeutung. Führer und Cramer (2021) beschreiben in ihrer Übersicht zum Mentoring und zur Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die klassische Beziehung in der berufspraktischen Ausbildung als ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis, wobei die

Praxislehrpersonen eine Vorbildrolle übernehmen und insbesondere Ratschläge erteilen, während Studierende (Mentees) «eher eine rezeptive, nachahmende Rolle einnehmen» (Führer & Cramer, 2021, S. 115). In den in unserem Beitrag fokussierten kooperativ angelegten Praktikumsformaten bleibt die Asymmetrie eines Ausbildungssettings zwar grundsätzlich bestehen. Im Vordergrund steht jedoch ein auf einen gemeinsam geplanten und durchgeführten Unterricht hin ausgerichtetes Arbeitsbündnis zwischen Praxislehrperson und Studierenden – ein Arbeitsbündnis, das sich in flexiblen Rollenübernahmen dynamisch gestalten kann.

Kooperative Praktikumsformate scheinen überwiegend positive Effekte auf die Professionalisierung der Studierenden bis hin zum Lernen der Schülerinnen und Schüler zu zeigen (Hoffmann et al., 2015; McCombie & Guldemann, 2022). So basieren etwa die Partnerschulkonzepte der Pädagogischen Hochschule FHNW (Fraefel, 2018) sowie der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau (Seel & Wohlhart, 2020) auf kooperativen Praktikumsformen. Mehr Kooperation im Praktikum verbessert allerdings noch nicht per se die Ausbildung von Professionskompetenzen der Studierenden, denn sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Studierenden müssen sich in stärker kooperativ angelegten Ausbildungssettings in ihren Rollen erst finden, verschiedene Rollenanteile ausbalancieren und lernen, diese individuell sowie situativ auszugestalten (Leineweber, 2021). In gemeinsam vorbereiteten und verantworteten Unterrichtssequenzen agieren Praxislehrpersonen im Gegensatz zum eher hierarchisch-restriktiven Ausbildungsverständnis des Meister-Lehrlings-Verhältnisses sowohl in der Rolle von Kolleginnen und Kollegen als auch in der Rolle von Beratenden (Coaches). Während die Studierenden einerseits von dem Berufswissen und der Erfahrung der Praxislehrperson profitieren, sind sie andererseits zugleich aufgefordert, eigene Ideen einzubringen und in einer stärker symmetrischen Kommunikation aktiv zur Entwicklung eines lernförderlichen und lernwirksamen Unterrichts beizutragen (Leineweber, 2021).

Eine kompetente Begleitung durch die Praxislehrperson, die eine reflektierte, wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit den Praktikumserfahrungen fördert, begünstigt die Kompetenzentwicklung der Studierenden (Gröschner & Hascher, 2019). Das Lernen der Studierenden wird angeregt und angestossen, wenn Feedback zu Planungsüberlegungen und Planungsbegründungen zielgerichtet und nicht nur als allgemeine Rückmeldung formuliert wird (vgl. Greiten, 2019). Als besonders lernwirksam erwiesen sich sowohl in den Unterrichtsvorbesprechungen als auch in den Unterrichtsnachbesprechungen dialogische Interaktionsformen, die den Studierenden Möglichkeiten eines gezielten weiteren (Nach-)Denkens eröffnen (Futter, 2017). Bedeutsam scheint, dass Praxislehrpersonen Unsicherheiten und Irritationen der Studierenden zulassen und so eine Weiterentwicklung der Studierenden entlang von subjektiv relevanten Anforderungen begünstigen. Damit Studierende anforderungsreiche Situationen bewältigen und individuelle Entwicklungsprozesse stattfinden können, müssen sie sich aktiv einbringen und selbst handelnd und reflektierend tätig werden. So steuern nicht nur die Praxislehrpersonen den Kompetenzaufbau der Studierenden im Praktikum, sondern die

Studierenden übernehmen aktiv (Mit-)Verantwortung für ihren eigenen Kompetenzaufbau. Kooperativ angelegte Praktikumsformate bieten hier grössere Gestaltungs- und Erfahrungsräume als herkömmliche Praktikumsformate.

In der Begleitung Studierender zeigt sich grundsätzlich ein Spannungsfeld mit den Polen «Unterstützung» und «Herausforderung» (Führer & Cramer, 2021). Das unterstützende Verhalten der Praxislehrperson reicht allein nicht aus, um professionalisierende Effekte zu bewirken. Die Studierenden müssen mit herausfordernden Lerngelegenheiten konfrontiert werden, die sich unter anderem in Vor- und Nachbesprechungen etablieren lassen (Führer & Cramer, 2021). Ertragreich für den Professionalisierungsprozess scheint eine angemessene Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung zu sein. So kann eine Konfrontation mit (zu) vielen Herausforderungen bei gleichzeitig (zu) geringer Unterstützung eine Überforderung der Studierenden auslösen und einen konstruktiven Umgang mit Erfahrungen des Scheiterns behindern.

Persönliche Werte, Haltungen und Einstellungen der Praxislehrperson beeinflussen die konkrete Ausgestaltung des Mentorings (Caruso & Goller, 2021). An die Stelle einer betont hierarchischen Beziehungsstruktur tritt in kooperativen Praktikumsformaten ein «dynamische[s] ... reziprok[es] und komplementär[es]» Praxislehrperson-Studierenden-Verhältnis (Boecker, 2017, S. 66), welches sich durch ko-konstruktives Gesprächshandeln und dialogisches Problematisieren von Unterrichtshandlungen und Beobachtungen auszeichnet, obwohl die Asymmetrie gleichwohl bestehen bleibt. Gemäss Futter (2017) tragen Praxislehrpersonen und Studierende in dialogischen Gesprächssequenzen mit ko-konstruktiven Anteilen aktiv dazu bei, dass potenzielle Lerngelegenheiten auch tatsächlich zum Lernen genutzt werden, und auch Kreis (2012) schätzt eine dialogische, ko-konstruktive Elaboration der Unterrichtsplanung als förderlich für das Lernen von Studierenden ein.

In der Auswertung der qualitativen Daten zur Evaluation des Entwicklungsprojekts «Kooperative Praktikumsformate» der Pädagogischen Hochschule Luzern werden die Erfahrungen beider Seiten – das heisst diejenigen der Praxislehrpersonen *und* diejenigen der Studierenden – in der an sich asymmetrischen Beziehung einer Ausbildungssituation näher beleuchtet.

3 Das Entwicklungsprojekt «Kooperative Praktikumsformate» an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Das Entwicklungsprojekt «Kooperative Praktikumsformate» entstand im Kontext des hochschulinternen Strategiprojekts «Ausbau der gemeinsamen Lehr- und Forschungsräume von Hochschule und Schule». In Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen und der Pädagogischen Hochschule Luzern wurden hybride Räume geschaffen (vgl.

Fraefel, 2018; Grüning & Hascher, 2019; Seel & Wohllhart, 2020, S. 234–235), die mit Fragen, Problemstellungen und Bedürfnissen der jeweils beteiligten Institutionen und ihrer Akteurinnen und Akteure mit dem Ziel einer gemeinsamen projektbezogenen Bearbeitung gefüllt werden sollten. Es zeigte sich schnell, dass der Bereich der berufspraktischen Ausbildung als bereits bestehendes «Kontaktfeld» in besonderer Weise für eine Erprobung neuer Formen der Zusammenarbeit geeignet ist. In einem Teilprojekt konnten acht Primarschulen für die Erprobung kooperativer Praktikumsformate gewonnen werden. Über die Ausrichtung der Praktikumsgestaltung mit Anteilen von kooperativen Formen und über mögliche Formen und die Intensität der Zusammenarbeit in gemeinsam verantworteten Unterrichtssequenzen wurden die Praxislehrpersonen im Rahmen einer Impulsveranstaltung und die Studierenden in einer Seminarveranstaltung informiert. Beide Gruppen wurden zudem mit Begleitmaterialien und Orientierungshilfen (Abbildungen zum kooperativen Planungszyklus, Beschreibung zu Formen der Zusammenarbeit, Leitfragen zur Unterrichtsvorbesprechung) ausgestattet. Die fachdidaktischen Perspektiven wurden nicht explizit eingebracht. Es gab danach keine weiteren zeitlich festgelegten Kontakt- oder Austauschgefässe, sondern eine Möglichkeit für punktuelle Beratungen während der Praktikumszeit. Die Teilnehmenden konnten autonom über den Einsatz von Kooperationsformen im Praktikum entscheiden.

In kooperativen Praktikumsformaten planen die Praxislehrpersonen und die Studierenden den Unterricht gemeinsam von Grund auf, führen ihn gemeinsam durch, übernehmen geteilte Verantwortung und analysieren den durchgeführten Unterricht auch gemeinsam (vgl. Reusser & Fraefel, 2017; Ausrichtung an den drei Phasen des Co-Planings, des Co-Teachings und der Co-Reflection, vgl. zum Vorgehen Abbildung 1). Im Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Luzern vereinbarten Studierende im zweiten Studienjahr des Studiengangs «Primarstufe» und ihre Praxislehrpersonen vor Beginn des fünfwöchigen Blockpraktikums (Einzelpraktikum), in welchen Teilen des Unterrichts (in mindestens einem Fach) sie Formen der Kooperation erproben, das heisst den Unterricht gemeinsam planen und verantworten, Lernprozesse initiieren und diese reflektieren möchten. In bestimmten Fächern bzw. in abgesprochenen Teilen des Unterrichts plant und gestaltet die Studentin oder der Student den Unterricht ohne Kooperation mit der Praxislehrperson, wobei sie bzw. er den Unterricht grundsätzlich allein verantwortet und durchführt, die Praxislehrperson aber auch in diesen Sequenzen unterstützend zur Verfügung steht.

In den kooperativen Teilen stellt die Studentin oder der Student in Anlehnung an das fachspezifische Unterrichtscoaching (Staub, 2015; Staub & Kreis, 2013; Staub, West & Bickel, 2003) in der gemeinsamen Unterrichtsvorbesprechung zuerst eine vorbereitete Unterrichtsskizze vor, wobei noch nicht vollständig ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe einen grösseren Gestaltungsspielraum für Ko-Konstruktion ermöglichen. Diese Skizzen sollten aber ausführlicher sein, wenn «eine wenig erfahrene Lehrperson, die nicht schon über ein breites Repertoire an Handlungsrouninen verfügt, durch eine erfahrene Lehrperson gecoacht wird» (Kreis & Staub, 2017, S. 45). Die Praxislehrperson und die

Studentin oder der Student klären ihre Rollen im Co-Teaching, wobei sie in Anlehnung an de Zordo et al. (2017) je nach Unterrichtsarrangement verschiedene Varianten der Zusammenarbeit und Begleitung fokussieren (vgl. zum Vorgehen Abbildung 1). Die Praxislehrpersonen verlassen in den vereinbarten kooperativen Phasen der Planung und des gemeinsamen Unterrichtens zeitweilig die klar definierten Rollen des Beurteilens und Förderns und werden selbst ein Stück weit zu (Mit-)Lernenden. Die Anzahl gemeinsam verantworteter Unterrichtssequenzen wurde im Entwicklungsprojekt nicht vorgeschrieben. Sie bewegte sich im fünfwöchigen Einzelpraktikum zwischen 25 und 60 Lektionen; das bedeutet, dass circa eine bis zwei Lektion(en) pro Tag von Praxislehrperson und Studierender bzw. Studierendem gemeinsam geplant und durchgeführt wurde(n). Auch die Wahl der Form der Zusammenarbeit und der Begleitung (vgl. Abbildung 1) wurde nicht eingeschränkt.

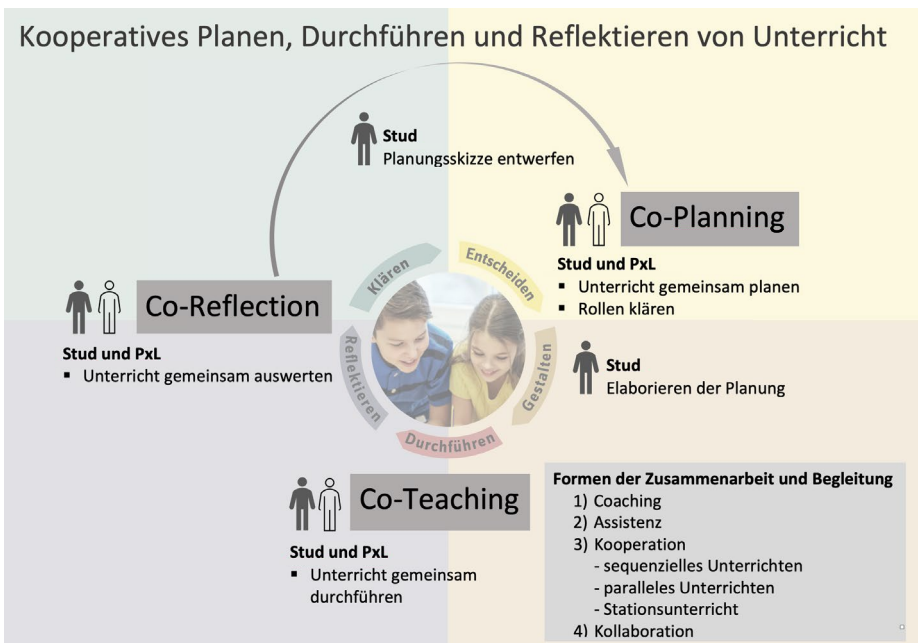


Abbildung 1: Kooperatives Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht (Modell Pädagogische Hochschule Luzern; Stud = Studierende, PxL = Praxislehrperson).

Die Planungsprozesse und die gemeinsame Durchführung des Unterrichts in den kooperativen Praktikumsformaten gehen mit teilweise veränderten Rollendefinitionen zwischen der Praxislehrperson und den Studierenden einher. Kommunikation und Vertrauensaufbau werden bedeutsame Dimensionen der Zusammenarbeit. Durch den Fokus der gemeinsamen Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler kann eine Reduktion des hierarchischen (Ausbildungs-)Verhältnisses zwischen Studie-

renden und Praxislehrperson resultieren. In ihren Praktikumsberichten bzw. Interviewaussagen bedienen sich Studierende und Praxislehrpersonen jeweils der Metapher «auf Augenhöhe», um ein besonderes Gelingen der Kooperation in der Praxis zum Ausdruck zu bringen. Diese empirisch vorfindbare Idealisierung entspricht jedoch nicht einer normativen Vorgabe des Entwicklungsprojekts.

Das Entwicklungsprojekt «Kooperative Praktikumsformate» wurde durch eine Evaluation begleitet. Die Erhebungsinstrumente, das Datenmaterial und das methodische Vorgehen der Forschungsstrategie werden im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

4 Methodisches Vorgehen

Im Entwicklungsprojekt wurde die Forschungsstrategie der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) gewählt, um in der Erprobung des neuen Ausbildungssettings praxisnahe theoretische Perspektiven zu entwickeln, die einerseits der Weiterentwicklung der Praxis dienen und andererseits auch systematische Forschungsprozesse vorbereiten. Das transkribierte bzw. schriftlich vorhandene Datenmaterial wurde nach der Grounded Theory codiert und kategorisiert.

Zur Fokussierung des Erkenntnisinteresses wurde eine mehrstufige Datenerhebung («theoretical sampling») angewendet. In einer ersten Phase des Entwicklungsprojekts wurden drei Praxislehrpersonen und die ihnen zugeteilten drei Primarstudierenden des zweiten Studienjahrs über mögliche Formen der Zusammenarbeit in gemeinsam verantworteten Unterrichtssequenzen informiert, wobei insbesondere die Phasen des gemeinsamen Planens (Co-Planning) und der gemeinsamen Durchführung von Unterricht (Co-Teaching) im Fokus standen. Interviewbasierte Erhebungen in Form von Gruppeninterviews mit den drei Praxislehrpersonen bzw. den drei Studierenden sowie deren Auswertungen waren ein erster Schritt der Weiterentwicklung der kooperativen Praktikumsformate und bildeten die Grundlage für die zweite umfassendere Datenerhebungsphase mit 17 Praxislehrpersonen und 17 Primarstudierenden im Folgejahr, die ebenfalls im Rahmen eines fünfwöchigen Einzelblockpraktikums stattfand.

In der zweiten Phase des Entwicklungsprojekts fand keine umfassende institutionelle Schulung statt, da es sich um erste Erprobungen (Umsetzungen in mindestens einem Fach) handelte. Die Instruktionen und das zur Verfügung gestellte Begleitmaterial stützten sich unter anderem auf die Erkenntnisse aus dem ersten Durchgang mit drei Praxislehrpersonen und drei Studierenden. Das Datenmaterial der zweiten Phase umfasste teilstandardisierte Fragebögen, die von den 17 am Pilotprojekt beteiligten Praxislehrpersonen nach dem Praktikumsende ausgefüllt worden waren, und ebenso viele nach dem Praktikum verfasste Lernberichte der Studierenden. Zusätzlich wurden im Anschluss an das fünfwöchige Einzelpraktikum wie in der ersten Phase leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Praxislehrpersonen und mit Studierenden durchgeführt.

Die Sammlung und die Auswertung der in den beiden Datenerhebungsphasen gewonnenen Daten folgten keiner vorab konzipierten Forschungsfrage. Vielmehr wurde diese erst basierend auf der iterativ angelegten Datenauswertung der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) eingegrenzt. Die Fragestellung konkretisierte sich folgendermaßen: Wir fragten zunächst allgemein nach dem Umgang mit Herausforderungen bei der Umsetzung von kooperativen Praktikumsformaten. Nach einer ersten Phase der Auswertung, die das offene und das axiale Codieren der transkribierten Daten, unterstützt durch die Software MAXQDA, beinhaltete, kristallisierte sich die folgende fokussierte Fragestellung heraus: *Wie gehen Praxislehrpersonen und Studierende mit Möglichkeiten der flexiblen Rollengestaltung im prinzipiell asymmetrischen Ausbildungssetting um?*

Praxislehrpersonen und Studierende berichteten in den schriftlichen Rückmeldungen von (Rollen-)Erfahrungen, Chancen und Herausforderungen im Umgang mit der Erprobung der kooperativen Praktikumsformate. In den Gruppendiskussionen wurden insbesondere die Veränderungen im Vergleich zu bisherigen traditionellen Praktikumssettings ohne kooperative Anteile und deren Auswirkungen thematisiert. Die Auswertung der explorativen Untersuchung zur Umsetzung von kooperativen Praktikumsformaten fokussierte unter anderem die flexible Rollengestaltung als eine wesentliche Kernkategorie im Aufbau eines professionellen Arbeitsbündnisses aus der Perspektive von Praxislehrpersonen und Studierenden. Weitere zentrale Kategorien sind ebenfalls aus einem Theoriebildungsprozess mit mittlerer Reichweite entstanden, der sich auf die Daten des kooperativen Praktikumsformats stützt. Die Auswertung in der dreiköpfigen Forschungsgruppe erhöhte die Reflexivität in der Kategorienbildung: Die Kernkategorien wurden durch die Verdichtung des offen und axial codierten Datenmaterials (Interviews, Lernberichte, Fragebögen) gewonnen. In einem erneuten Prozess des «ständigen Vergleichs» wurden die Kernkategorien auf ihre konkrete Verankerung in den Daten überprüft und herausgearbeitet. Nachfolgend werden ein daraus abgeleitetes heuristisches Modell (vgl. Abbildung 2) sowie die empirischen Ergebnisse dargestellt.

5 Aufbau eines Arbeitsbündnisses in kooperativen Praktikumsformaten

Der Aufbau eines kooperativen Arbeitsbündnisses im prinzipiell asymmetrischen Ausbildungssetting wurde nach den Datenauswertungen entlang von drei Kernkategorien – der flexiblen Rollengestaltung, der Kommunikation und dem Anerkennen von Kompetenzunterschieden – beschreibbar: Alle drei Kernkategorien verorten sich im Spannungsfeld zwischen «Einbringen» und «Zurücknahme» (vgl. Abbildung 2). Sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Studierenden finden situativ ein passendes Mass an aktiver Involvierung und Zurücknahme in der Kommunikation und gestalten ihre Rollen dabei flexibel. Die Praxislehrpersonen sind einerseits dazu aufgefordert, auf die Studierenden einzugehen und ihnen eine individuelle Begleitung und Unterstützung

anzubieten, was die Anerkennung der Kompetenzunterschiede voraussetzt. Andererseits sind auch die Studierenden gefordert, indem sie aktiv Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen und so Verantwortung im Aufbau ihrer eigenen Kompetenzen übernehmen. Unsere Überlegungen führten zu einer Modelldarstellung, die die Dynamiken im Aufbau des Arbeitsbündnisses visualisiert (vgl. Abbildung 2).

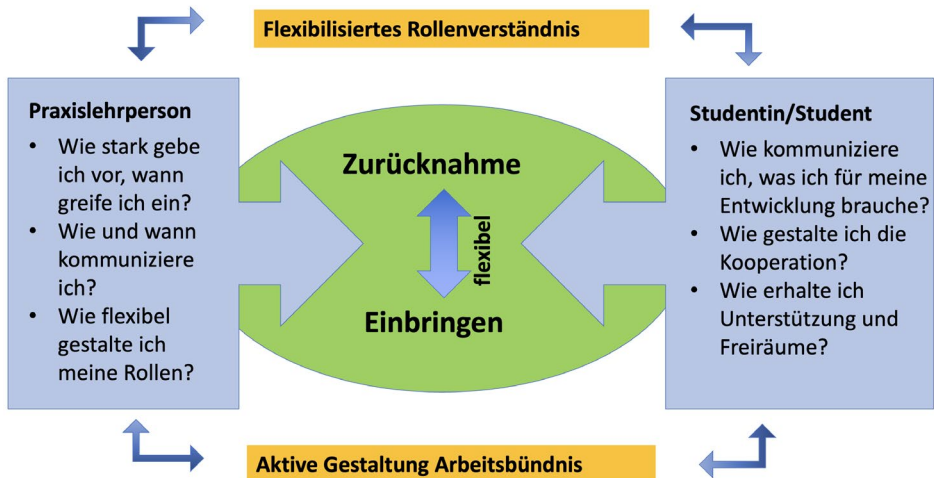


Abbildung 2: Dynamiken beim Aufbau eines Arbeitsbündnisses in kooperativen Praktikumsformaten (heuristisches Modell).

5.1 Flexible Rollengestaltung

In kooperativen Praktikumsformaten ist eine flexible Rollengestaltung ein Kennzeichen des veränderten Ausbildungsverhältnisses. Nachfolgend werden anhand von exemplarischen Situationen zuerst Vorteile und Herausforderungen des kooperativen Praktikumssettings verdeutlicht. In einem zweiten Schritt werden zentrale Formen der Gestaltung des professionellen Arbeitsbündnisses eingebracht.

Der folgende Interviewausschnitt zeigt, dass der ausbildungsbedingte Hierarchieunterschied zwischen Praxislehrpersonen (PxL) und Studierenden (Stud) an den Schulen (S) zeitweise weniger offensichtlich ist. Dies wiederum kann zu einer besseren Einbindung in das Schulteam führen:

[Ich fühlte] mich sehr in das Unterrichtsgeschehen und die Arbeit rundherum eingebunden. Ich hatte das Gefühl, ein Teil des Teams zu sein, und konnte Anliegen, Meinungen und Forderungen aussprechen. Diese wurden auch vollumfänglich wahrgenommen. Das Gefühl «nur» Praktikantin zu sein, legte sich und ich fühlte mich als vollständiger Teil der Klasse und des Lehrpersonenteams. (Stud 11, S 6)

Im Berufsfeld werden Studierende auch als «Praktikantinnen und Praktikanten» bezeichnet. In der Sequenz aus dem Gruppeninterview wird jedoch deutlich, dass in der Wahrnehmung der Studentin die Überschreitung ihres Status einer «Praktikantin» im Sinne einer noch nicht vollwertigen Lehrperson als überwindungswürdiges Ziel aufscheint. Da die betreffende Studentin die Legitimation, sich im Unterricht und im Schulteam einzubringen, als erhöht wahrnimmt, kann sie beispielsweise *«Anliegen, Meinungen und Forderungen»* einbringen und so einen grösseren Handlungsspielraum zum Aufbau ihrer eigenen Professionalität erfahren.

Eine andere Studierende nimmt im kooperativen Praktikumsformat einen reduzierten Druck wahr, da die Praxislehrperson weniger in ihrer Bewertungsfunktion wahrgenommen wird: Das Unterrichten als professionelle Tätigkeit, die gemeinsam mit der Praxislehrperson durchgeführt wird, tritt in den Vordergrund:

Das Projekt «Co-Teaching» hat mir persönlich etwas Druck weggenommen, da ich meine Praxislehrerin nun nicht mehr nur als Bewertungsperson wahrgenommen habe, sondern als Lehrerin, die gemeinsam mit mir während den fünf Wochen unterrichtet. (Stud 4, S 3)

Hierarchische Positionierungen zwischen Praxislehrpersonen, die nur die Rolle des Beobachtens und Beurteilens einnehmen, und Studierenden, die ihre Fähigkeiten vor der Praxislehrperson beweisen müssen, können abgebaut werden. Die Studierenden erlebten eine starke Ressourcenorientierung in Bezug auf die gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts: *«Ich habe mich als Lehrperson gefühlt und eigentlich nicht wirklich als Praktikantin. Ich konnte zeigen, was ich kann»* (Stud 18, S 8). In dieser von der Studentin angesprochenen Relativierung des asymmetrischen Ausbildungsverhältnisses kommt ein gewachsenes Zutrauen in das eigene Handeln zum Ausdruck. Inwiefern ihre Sicherheit im Handeln «als Lehrperson» auch Möglichkeiten für eine Reflexion eröffnet, die wiederum Lernen anstösst, ist hier offen. Aus der Perspektive der Praxislehrperson wird die veränderte Praktikumsituation durch kooperative Praktikumsformate exemplarisch folgendermassen beschrieben:

Ich fand die Zusammenarbeit auf diese Art und Weise sehr wertvoll. Es war eher so, wie wenn einfach eine Lehrperson mehr im Zimmer wäre als eine Praktikantin, die noch lernen muss, und eine Praxislehrperson, die sagt, wie es geht. (PxL 9, S 6)

Mit den kooperativen Praktikumsformaten wird begünstigt, dass die Studierenden den Status von möglichst gleichwertigen Lehrpersonen einnehmen können und sich in einem grundsätzlich von gegenseitigem Vertrauen und Wertschätzung geprägten Klima flexibel auf weitreichende Professionalisierungsprozesse einlassen. Die Freiheit der flexiblen Rollengestaltung kann aber auch zur Herausforderung führen, dass die Praxislehrpersonen aufgrund des mangelnden Einbringens der Studierenden den kooperativ angelegten Unterricht mehr steuern, als sie es beabsichtigen.

Vor diesem Hintergrund führen wir nun zwei zentrale Formen der Gestaltung des professionellen Arbeitsbündnisses hinsichtlich der flexiblen Rollengestaltung an, die in den kooperativen Praktikumsformaten in den Schulen umgesetzt wurden. In der einen Form übergeben Praxislehrpersonen den Studierenden zu Beginn des Praktikums die (Führungs-)Verantwortung; sie nehmen sich zurück und geben den Studierenden Raum und Zeit, um Beziehungen aufzubauen und wichtige Grundlagen für das Classroom-Management zu legen:

Es braucht so eine Woche, um einfach anzukommen, sich auch den Respekt der Kinder zu erarbeiten oder je nachdem dann zu reagieren. Also ich habe schon nicht die erste Woche gar nicht eingegriffen, aber habe sie schon eher selbst machen lassen. (PxL 14, S 7)

Der Studentin oder dem Studenten wird in der Klasse so weit wie möglich die Hauptverantwortung gegeben, um den Status als verantwortliche Lehrperson installieren zu können. Eine zwischenzeitliche «Erhöhung» der Position der Studierenden im Klassenzimmer findet statt. In einer anderen Form der Gestaltung des professionellen Arbeitsbündnisses bauen Praxislehrpersonen gemeinsam mit den Studierenden von Anfang an einen kooperativen, den Unterricht gemeinsam entwickelnden und durchführenden Arbeitsmodus auf:

Während den Mathematikstunden standen wir immer gemeinsam vor der Klasse und haben uns gegenseitig ergänzt und unterstützt. Es gab auch Lektionen, in welchen wir die Form des «gleichberechtigten Unterrichts» angewendet haben. Der Stationsunterricht oder auch die Form des «parallelen Unterrichts» haben wir als sehr positiv erlebt, da wir dadurch in kleineren Gruppen arbeiten konnten. (Stud 4, S 3)

Dieses Beispiel zeigt, wie sich gemeinsames Unterrichten positiv auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Die Studentin oder der Student wird von den Lernenden als vollwertige Lehrperson wahrgenommen: «... die SuS [Schülerinnen und Schüler] haben die Praktikantin sofort auch als Hauptlehrperson angesehen» (PxL 9, S 6). Diese Form der Zusammenarbeit kann die Position der Studierenden gegenüber den Schülerinnen und Schülern sogar noch stärken, weil sie eben nicht so deutlich als Praktikantin oder Praktikant gekennzeichnet werden. Die Rolle der Praxislehrperson wird dabei in die Richtung von «Mitverantwortung beim Unterrichten» (PxL 16, S 7) verschoben und somit nochmals als «gleichwertiger» (PxL 16, S 7) beschrieben. Dies gelingt jedoch nicht, wenn Studierende die ihnen zuge dachte, weitgehend gleichberechtigte Rolle nicht übernehmen oder ausfüllen können:

Mir ist jetzt einfach aufgefallen, wenn man einen Studenten oder eine Studentin hat, wo es nicht so einfach geht, ist es eigentlich sehr gefährlich. Dass man dann plötzlich selbst ganz viele Dinge macht und sie nicht mehr die tragende Rolle hat oder man zu fest eingreift. (PxL 10, S 6)

Eine Positionierung von «im Hintergrund stehenden Praktikantinnen bzw. Praktikanten» könnte die Differenzen hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzlevels eher zementieren, als dass Lerngelegenheiten für die Studierenden entstehen.

Praxislehrpersonen sowie Studierende schätzen auch das Lernen am Modell als bedeutsam ein: *«Wo ich es ihr eins zu eins vorgezeigt habe, weil ich habe gemerkt, dass es nicht ankommt mit Erklären»* (PxL 16, S 7). In einer aktiven, situationsgerechten Gestaltung des Arbeitsbündnisses kann auch einmal die Modellfunktion der Praxislehrperson zum Tragen kommen; Studierende profitieren von der Beobachtung professionellen Unterrichtshandelns der Praxislehrperson. Aus den Beobachtungen generieren Studierende Ideen, Hinweise oder Alternativen für ihre eigene Berufspraxis und akzentuieren und schärfen ihre Rolle als Lehrperson.

Es gibt somit unterschiedliche Möglichkeiten aufseiten der Praxislehrpersonen wie auch aufseiten der Studierenden, das Arbeitsbündnis im kooperativen Praktikumsformat aufzubauen und adaptiv umzusetzen. Es kann zu einer Verringerung des hierarchischen Verhältnisses zwischen Praxislehrperson und Studierenden kommen, was wiederum eine mögliche ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung mitunterstützt. Eine flexible Rollengestaltung erweitert die Handlungsmöglichkeiten in der Ausbildungssituation: Erstens kann die Praxislehrperson nicht nur mit der Studentin bzw. dem Studenten gemeinsam den Unterricht planen, sondern es ist auch ein Co-Teaching möglich. Zweitens verschwindet die wichtige Modellfunktion nicht. Die Praxislehrperson kann der Studentin bzw. dem Studenten situativ vorzeigen, wie sie unterrichtet, erzieht und reflektiert, sie legt ihre Unterrichtsprinzipien und Unterrichtstheorien transparent dar und begründet diese. Drittens können die Studierenden eine aktive Rolle wahrnehmen, um Bedürfnisse für ihre eigene professionelle Entwicklung zu kommunizieren.

5.2 Kommunikation

Durch das Zusammenarbeiten und die damit einhergehende Aushandlung der Rollengestaltung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden wird mehr Kommunikation notwendig. In der Planung wiegen Praxislehrpersonen ab, wie stark sie sich einbringen sollen, um den Kompetenzaufbau bei den Studierenden zu befördern. In der gemeinsamen Durchführung des Unterrichts werden die Interventionen der Praxislehrperson zwischen Unterstützungsleistungen und unerwünschtem «Einmischen» ausgelotet: *«Da habe ich sie von Anfang an gefragt, ob sie es nicht gerne hat, wenn ich spontan eingreife, oder ob das für sie kein Problem ist»* (PxL 14, S 7). Wichtig sind auch hier eine offene und vertrauensvolle Gesprächskultur, das Kommunizieren von Bedürfnissen sowie das Ansprechen und gemeinsame Klären von Situationen. Die hohe Sensibilität bezüglich des Eingreifens verweist auf die wahrgenommene Wichtigkeit, den Studierenden den Status einer für den Unterricht nicht weniger verantwortlichen Lehrperson zu geben.

In kooperativen Praktikumsformaten haben die Studierenden mehr Handlungsspielraum und sind geradezu dazu aufgefordert, ihre Rolle im gemeinsam verantworteten Unterricht zu gestalten. Eine Studentin beschreibt die Zunahme der Kommunikation beispielsweise folgendermassen: *«Wir standen in regem Austausch und ich konnte viel profitieren vom gemeinsamen Austausch»* (Stud 14, S 7). Studierende, die ihr Praktikum in derselben Schule (S 8) absolviert hatten, beschreiben es explizit als ein *«Miteinander»* (Stud 18, Stud 19 und Stud 20). Aus der Position der Studentin bzw. des Studenten ist es jedoch auch eine Herausforderung, gegenüber der Praxislehrperson etwas anzusprechen, das im gemeinsam gestalteten Unterricht nicht gut läuft. Die aktive Kommunikation von Bedürfnissen und Unterrichtsvorschlägen wird aber als essenziell für den eigenen Kompetenzaufbau erachtet. Bei den Praxislehrpersonen ziehen die kooperativen Praktikumsformate ebenfalls eine Aktivierung nach sich:

Ich habe mich aktiver gefühlt in diesem Praktikum als das, was ich vorhin einmal gemacht habe. Da habe ich mich rausgenommen aus dem Unterricht und habe die Praktikantin allein machen lassen. (PxL 19, S 8)

Die Praxislehrpersonen oszillieren im kooperativen Praktikumsformat zwischen Zurücknahme und einer aktiven Beteiligung am «gemeinsamen Unterricht». Sie selbst probieren sich auf diese Weise in neuen Unterrichtsformen aus, wenn sie sich zum Beispiel auf unterschiedliche Co-Teaching-Formen einlassen. Bei der Auswertung der Interviews mit den Studierenden wird insgesamt deutlich, dass eine Umstellung von einer stärker hierarchisch strukturierten Ausbildungssituation hin zu einem kooperativen Praktikumsformat von den Studierenden überwiegend positiv wahrgenommen wird.

5.3 Kompetenzunterschiede anerkennen

Die Kooperation konnte im Praktikum in unterschiedlichen Zusammenarbeitsformen umgesetzt werden. Es konnte sich um eine Assistenz der Praxislehrperson oder der Studierenden im gemeinsam verantworteten Unterricht handeln oder man arbeitete durch Arbeitsteilung zusammen bis hin zur fließend flexiblen Zusammenarbeit in Form einer Kollaboration:

Und dann, als sie das erste Mal dabei war, habe ich gesagt, schau, ich führe das an und dann siehst du mal, wie wir das immer machen. Ich mache die Einführung und nachher machen wir miteinander. Und das nächste Mal kannst dann du die Einführung machen, den Start, den es gemeinsam braucht. (PxL 19, S 8)

Bei einem gemeinsam verantworteten Unterricht hat das Sichzurücknehmen insofern Grenzen, als weder starke Verunsicherungen aufseiten der Studierenden angestrebt werden noch die Schülerinnen und Schüler zu Versuchspersonen von misslingendem Unterricht werden dürfen. Das Spannungsfeld beschreibt eine Praxislehrperson bereits in der Phase der Unterrichtsplanung folgendermassen:

Auf eine Art ist es ja auch gut, wenn eine Praktikantin ihre eigenen Ideen miteinbringen kann und dann auch erlebt, wie es rauskommt. Es ist auch ein Lernen aus Fehlern. Man soll ja auch nicht alles im Vorhinein abfedern, weil sonst wäre es genau der Unterricht, wie ich es mache. Es stellte sich für mich auch die Frage: Wie soll ich mich schon bei der Vorbesprechung eingeben? (PxL 2, S 1)

Dieses Austarieren des Sicheinbringens und der Zurücknahme stimmen die Praxislehrpersonen bei den jeweiligen Studierenden individuell ab. Hier wird die gemeinsame Sorge um einen gelingenden Unterricht deutlich. Einen (lern)förderlichen Umgang mit Kompetenzunterschieden bzw. das Ermöglichen und das Unterstützen studentischer Kompetenzentwicklung durch die Praxislehrperson thematisieren auch die Studierenden:

Klar merkte man, dass sie [die Praxislehrpersonen] mehr Erfahrungen haben, wäre ja auch nicht gut, wenn nicht. Aber ich hatte nie das Gefühl, dass sie [die Praxislehrperson] auf mich herunterschaut oder mir Dinge auszureden versucht. Sondern sie hat mich auch ausprobieren lassen. (Stud 2, S 1)

Eine andere Praxislehrperson beschreibt auf der Ebene der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung die Herausforderung, dass die Studierende ausreichend die Klassenführung übernimmt, wenn Co-Teaching stattfindet: *«Und auch wenn ich mich stark rausgenommen habe, waren die Kinder noch sehr stark auf mich fixiert, weil sie die Rolle nicht eingenommen hat»* (PxL 8, S 6). Die Konsequenz war, dass die Praxislehrperson manchmal das Klassenzimmer verlassen hat, um der Studierenden die Lerngelegenheiten zu offerieren. Hier wird deutlich, wie die Praxislehrperson die Aufgaben des Kompetenzaufbaus der Studierenden berücksichtigt. Es gibt aber auch Praktikums-situationen, in denen der Kompetenzunterschied wenig thematisch wird: *«[E]s war ein gemeinsames Steuern und Führen von der Klasse. Und das ging so fließend»* (PxL 11, S 6). Hier wird weder die Zurücknahme noch das aktive Vorzeigen und Steuern des Unterrichts vonseiten der Praxislehrperson als primäre Handlungsstrategie verfolgt, sondern es kommt zu einem intuitiven Oszillieren zwischen Zurücknahme und Sich-aktiv-Einbringen von Studierender und Praxislehrperson.

Neben der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts ist die Praxislehrperson nach wie vor zuständig dafür, die Studierenden im Kompetenzaufbau zu fördern und sie gleichzeitig auch zu bewerten. Das Spannungsfeld zwischen Kooperation und (einseitiger) Bewertung wurde von den Praxislehrpersonen überwiegend als unproblematisch beschrieben. Nur eine Praxislehrperson erwähnte, dass ihr der Umgang mit diesem Spannungsfeld nun schwerer gefallen sei.

6 Diskussion

Die flexible Rollengestaltung aufseiten der Praxislehrpersonen und Studierenden stand im Zentrum des explorativen Entwicklungsprojekts, um sowohl Ausbildungsziele, die die Studierenden betreffen, zu erreichen als auch gemeinsam an der Unterrichtsqualität zu arbeiten. Die Kommunikation von Bedürfnissen aufseiten der Studierenden wie auch aufseiten der Praxislehrpersonen kristallisierte sich als wichtiger Faktor für das Gelingen der kooperativen Praktikumsformate heraus. Die Daten aus dem Pilotprojekt zeigen, dass sich sowohl Praxislehrpersonen als auch Studierende im gemeinsam verantworteten Unterricht in einem steten Spannungsfeld von Zurücknahme und Sicheinbringen bewegen, in welchem beide Parteien ihre Rollen aktiv und flexibel aushandeln und austarieren müssen.

Eine Besonderheit der kooperativen Praktikumsformate ist, dass die Kooperation bezogen auf den Unterricht und den Kompetenzaufbau der Studierenden eine grosse Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten offenlässt: Die Intensität der Kooperation im Praktikumsverlauf kann dabei stark variieren und selbst Phasen des Modellerns als «Zurückeroberung» des Vorzeigens von professionellem Handeln im Unterricht durch die Praxislehrperson werden situationsbezogen durchgeführt. Während des fünfwöchigen Praktikums werden nicht in jeder Unterrichtseinheit Kooperationsformen angewendet: Dem Aufbau der Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Praxislehrpersonen und Studierenden wird die Freiheit eingeräumt, dass sowohl Unterrichtseinheiten in der alleinigen Verantwortung der Studierenden durchgeführt werden können als auch bestimmte Anteile des Unterrichts kooperativ gestaltet werden. Gesamthaft betrachtet wird den Studierenden in den kooperativen Praktikumsformaten weniger explizit die Rolle der noch Auszubildenden zuteil, sondern sie tragen die Verantwortung für den Unterricht und nehmen aktiv Gestaltungsmöglichkeiten im Aufbau ihrer eigenen Kompetenzen wahr.

Es gab auch einzelne Fälle, in denen Herausforderungen deutlich wurden, die eine Kooperation zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden gefährden können. Dies ist etwa der Fall, wenn sich Praxislehrpersonen nicht von bestehenden, stärker hierarchisch orientierten Positionierungen verabschieden können oder wollen oder wenn Studierende die Verantwortung für den gemeinsam verantworteten Unterricht nicht ausreichend übernehmen können oder wollen. In den überwiegenden Fällen gelang es den Praxislehrpersonen und Studierenden jedoch, die Rollen im kooperativen Planen und Unterrichten gewinnbringend auszuhandeln, indem sowohl für Studierende als auch für Praxislehrpersonen neue Handlungsspielräume entstanden sind, die Hinweise auf professionalisierende Effekte anzeigen. Die Aussagen beziehen sich jedoch auf eine kleine Stichprobe, die bei weiteren Untersuchungen entsprechend erweitert und durch eine strukturierte Befragung fokussiert werden könnte.

Bei der Umsetzung von kooperativen Praktikumsformaten wird das «Verständnis von Praxislehrpersonen als Evaluationspersonen» durchbrochen und eine gemeinsame, ex-

perimentierende Unterrichtsentwicklung erhält mehr Raum (Reusser & Fraefel, 2017, S. 15). Die ausgearbeiteten Kernkategorien zu den kooperativen Praktikumsformaten zeigen Ähnlichkeiten mit dem von Leineweber (2021) beschriebenen «Ausbalancieren» verschiedener Rollenanteile der Praxislehrpersonen sowie mit der von Führer und Cramer (2021) beschriebenen «Balance» zwischen Unterstützung und Herausforderung. Im Unterschied zu Führer und Cramer (2021) nahm das explorative Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Luzern jedoch nicht primär in den Blick, inwiefern ausreichend Lerngelegenheiten für die Studierenden durch herausfordernde Situationen geschaffen werden können. Im Fokus stand vielmehr die Frage, in welcher Weise sich Praxislehrperson und Studierende auf das Kooperieren einlassen und wo im Praxisfeld des Praktikums aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure die Herausforderungen liegen.

Die grundsätzlich positive Bewertung der kooperativen Praktikumsformate durch die Praxislehrpersonen und die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern hatte unter anderem zur Folge, dass sie auch auf andere Zielstufen ausgeweitet wurden. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Annahme dieses für manche Praxislehrpersonen (und Studierende) neuartigen Ausbildungssettings ist die Möglichkeit, dass in bestimmten Phasen auch weiterhin ein von den Studierenden allein verantworteter und von den Praxislehrpersonen beobachteter Unterricht durchgeführt wird. Offen bleibt die Frage, ob und inwiefern die Anteile an kooperativen Praktikumsformaten institutionell ausgedehnt werden sollen oder ob Praxislehrpersonen und Studierende weiterhin selbst über die Balance zwischen «traditionellen» und kooperativen Praktikumsanteilen entscheiden sollen. Es bleibt noch zu klären, ob eine Erhöhung von kooperativen Praktikumsanteilen mit Blick auf individuelle Entwicklungsschritte und Professionalisierungsvorhaben zukunftsweisend ist. Bedeutsam ist, Praxislehrpersonen und Studierende sorgfältig in die Planung und die Umsetzung von kooperativen Praktikumsformen einzuführen, das heisst, ihnen entsprechende Grundlagen und Konzepte zu vermitteln, sie zu sensibilisieren und zu ermutigen und sie bei der Erprobung zu unterstützen, um gemeinsame Lerngelegenheiten für alle Beteiligten zu ermöglichen.

Literatur

- Boecker, S. K.** (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Opladen: Budrich.
- Caruso, C. & Goller, M.** (2021). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 296–310.
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T.** (2017). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheit im kooperativen Praktikum. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierteren Ausbildung von Lehrpersonen* (S. 8–29). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 26–33.

- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika. Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Fraefel, U.** (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.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein K.** (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angelegender Lehrpersonen im Schulfeld. Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (3), 189–209.
- 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 LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, B. & Strauss, A.** (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Greiten, S.** (2019). Das «Co-Peer-Learning-Gespräch» als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (S. 209–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Hascher, T.** (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Grüning, M. & Hascher, T.** (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), 191–210.
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, E., DeJulio, S. & Khan Vlach, S.** (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Kreis, A.** (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), S. 252–260.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Kluwer.
- Leineweber, S.** (2021). Studierende im Praktikum qualifiziert begleiten. *Pädagogik*, 72 (2), 38–42.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Ch. & Richiger, B.** (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- 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.
- 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.
- Seel, A. & Wohlhart, D.** (2020). Kooperation und Ko-Konstruktion im Praxiskonzept der KPH Graz. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 225–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Staub, F. C.** (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Weinheim: Beltz.
- Staub, F. C. & Kreis, A.** (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 8–13.
- Staub, F. C., West, L. & Bickel, D.** (2003). What is content-focused coaching? In L. West & F. C. Staub (Hrsg.), *Content-focused coaching. Transforming mathematics lessons* (S. 1–17). Portsmouth: Heinemann.

Weil, M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education* (S. 83–108). Wiesbaden: Springer VS.

Autor und Autorinnen

Marcel Bühlmann, M.A., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, marcel.buehlmann@phlu.ch

Cornelia Dinsleder, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, cornelia.dinsleder@phlu.ch

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, annette.tettenborn@phlu.ch