

Leineweber, Sabine

Partnerschulen als Professionalisierungsraum für an gehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 2, S. 254-267



Quellenangabe/ Reference:

Leineweber, Sabine: Partnerschulen als Professionalisierungsraum für an gehende
Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und
Lehrerbildung 40 (2022) 2, S. 254-267 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-253780 - DOI:
10.25656/01:25378

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-253780>

<https://doi.org/10.25656/01:25378>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Klassenlehrperson und Klassenteam

40. Jahrgang Heft 2/2022

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 25 00, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beiträge einreichen» → «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Sandra Moroni, Kurt Reusser, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Markus Weil 145

Schwerpunkt**Klassenlehrperson und Klassenteam**

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre 147

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern 161

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet? 171

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW 177

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich 185

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern 192

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption 200

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen 213

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und ausserschulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem 230

Forum

- Sabine Leinweber** Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus 254
- Julia Košinár** Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie 268

Rubriken

Buchbesprechungen

- Wettstein, E. (2020). Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems (Patrizia Salzmann) 286
- Baumberger, J. (2018). Kompetenzorientierter Sportunterricht (André Gogoll) 288
- Fromm, M. & Strobel-Eisele, G. (Hrsg.). (2020). Praxisbetreuung im Lehramtsstudium (Andreas Hug) 290
- Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen (Michael Fuchs) 292

Neuerscheinungen 294

Zeitschriftenspiegel 296

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Sabine Leineweber

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag wird eine Teilstudie eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten rekonstruktiven Forschungsprojekts zur Professionalisierung angehender Primarlehrpersonen vorgestellt. Im Fokus stehen Praxislehrpersonen, die als zentrale Akteurinnen und Akteure angehende Primarlehrpersonen im einjährigen Partnerschulpraktikum begleiten. Ihnen kommt damit eine zentrale Bedeutung für den Professionalisierungsprozess der Studierenden im Rahmen der einphasigen Lehrpersonenausbildung zu. Mithilfe der Dokumentarischen Methode wurden in Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen ausbildungsbezogene Orientierungen rekonstruiert und drei divergierende Ausbildungsmilieus an Partnerschulen identifiziert («Engführung», «Ermöglichung», «Partizipation»). Diese Milieus werden im Beitrag vorgestellt, bevor abschliessend Implikationen, die sich aus den Erkenntnissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten lassen, diskutiert werden.

Schlagwörter Ausbildungsmilieu – Langzeitpraktikum – Primarlehrpersonenausbildung – qualitative Forschung

Partner schools as a space for the professionalization of prospective primary-school teachers – A reconstruction of training environments

Abstract This article presents a part-study of an SNF-funded reconstructive research project on the professionalization of prospective primary-school teachers. The focus is on the so-called school-based «practical teachers» who, as central stakeholders, accompany student teachers during their one-year partner-school internship. They are therefore of central importance to the professionalization process of student teachers within the framework of the monophasic teacher preparation programme. By means of the documentary method, training-related orientations were reconstructed in group discussions with practical teachers, which led to the identification of three divergent training environments («Narrowing», «Enablement», «Participation») at the partner schools. These environments are presented in the article. The final section discusses the implications for teacher education that can be derived from the findings.

Keywords training environment – long-term internship – preparation programme for primary-school teachers – qualitative research

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Ausbildungsbegleitung angehender Primarlehrpersonen im Partnerschulpraktikum an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Die Einführung des neuen Praktikumsformats im Herbst 2017 kam einem Paradigmenwechsel gleich, bei dem zwei kurze Blockpraktika durch ein einjähriges, studienbegleitendes Langzeitpraktikum, dem eine umfassende Konzeption für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zugrunde liegt, abgelöst wurden. Studierende sollen durch das Partnerschuljahr einen vertieften und realistischen Einblick in ihr künftiges Berufsfeld und Raum für individuelle Entwicklung erhalten. Die Partnerschule ist dabei als ein Kooperationsraum zwischen Schule und Hochschule vorgesehen, in dem alle Beteiligten «ihre Ressourcen im Interesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen verbinden» (Fraefel, 2018, S. 13). Die kontinuierliche Ausbildungsbegleitung während eines gesamten Schuljahrs, ausgerichtet an den konzeptuellen Grundlagen des Partnerschulmodells, erfordert eine hohe Einlassung aller Beteiligten darauf. Dabei ist über die Praxislehrpersonen als Auszubildende, ihre Ausgestaltung des Partnerschulpraktikums sowie ihre Zusammenarbeit mit Studierenden bisher noch wenig bekannt und es stellt sich die Frage, welche Orientierungen ihr Ausbildungshandeln leiten und wie sie das Langzeitpraktikum gestalten. Mit den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen einer qualitativen Studie wurden ausbildungsbezogene Orientierungen von am Partnerschulpraktikum beteiligten Gruppen von Praxislehrpersonen untersucht und Ausbildungsmilieus je Partnerschule rekonstruiert. Mit dem Beitrag sollen Fragen danach beantwortet werden, inwiefern sich Praxislehrpersonen im neuen Format des einjährigen Partnerschulpraktikums mit Anforderungen konfrontiert sehen und wie sie damit umgehen, welche Perspektive sie auf Studierende einnehmen und welches Ausbildungsverständnis sich in den drei untersuchten Gruppen zeigt. Im Beitrag werden in Abschnitt 2 zunächst die professionalisierungstheoretischen Grundlagen der Konzeption des Partnerschulpraktikums vorgestellt, woran sich in Abschnitt 3 ein kurzer Überblick über dessen Struktur anschliesst. Nach der Darlegung von Forschungsinteresse und Forschungsdesign in Abschnitt 4 erfolgt in Abschnitt 5 eine Beschreibung der drei Ausbildungsmilieus, der in Abschnitt 6 Überlegungen für die Weiterbildung der an Ausbildung Beteiligten folgen.

2 Partnerschulpraktikum als Professionalisierungsraum

Das Partnerschulpraktikum als Langzeitpraktikum an der Pädagogischen Hochschule FHNW nimmt nicht allein durch seine zeitliche Dauer eine Zentralstellung in der berufspraktischen Ausbildung ein. Es kann als relevanter Entwicklungskontext angehender Lehrpersonen verstanden werden, in dem professionsbezogene Bewertungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen ausgebildet werden (können). Hierfür ist eine curriculare Anbindung an eine «professions- und anforderungsbezogene Lernbegleitung» (Gröschner & Klauf, 2020, S. 629) erforderlich. Die entsprechende Konzeption

des Partnerschulpraktikums und seiner Begleitveranstaltungen am Institut Primarstufe folgt einem berufsbiografischen Professionalisierungsverständnis, dem zufolge sich lehrberufliche Professionalität im Prozess des LehrerIn- bzw. Lehrerwerdens auf der Grundlage berufsbiografischer Erfahrungen vollzieht (vgl. Terhart, 2011). Zentrale Elemente sind die Theorie der Anforderungsbearbeitung im Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019) sowie die Theorie des Erfahrungslernens (Combe, 2015). Professionalisierungsprozesse werden gemäss dem Entwicklungsaufgabenkonzept mit der Bearbeitung beruflicher Anforderungen angestossen. Sie sind nach Hericks (2006, S. 60) «unhintergebar» und müssen bearbeitet werden, wenn individuelle (Weiter-)Entwicklung und Ausbildung beruflicher Identität erfolgen sollen (vgl. Hericks, 2006). Relevant dabei ist die Subjektperspektive, denn mit dem Konzept wird davon ausgegangen, dass jede Person Anforderungen vor dem Hintergrund der je eigenen Ressourcen und habituellen Dispositionen individuell deutet und bearbeitet. In der Theorie des Erfahrungslernens wiederum werden Krisen oder Irritationen als Ausgangspunkt für Entwicklung verstanden, das heisst Situationen, in denen ein Individuum (noch) nicht über ein Handlungsrepertoire verfügt, um eine Situation erfolgreich zu bewältigen. Eine solche Krisenerfahrung gilt gemäss Combe und Gebhard (2007, S. 48) als «Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann». Professionelle Entwicklung vollzieht sich vor dem Hintergrund dieses Verständnisses als Prozess der Lösung von Erfahrungskrisen in je spezifischen kontextuellen Rahmenbedingungen.

Die Partnerschule bildet als situativer Kontext innerhalb der Organisation «Schule» den gruppenspezifischen (Bohnsack, 2014) der Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen stellen über ihr Verständnis von Partnerschule und Ausbildung ein (vgl. Nohl, 2007) her, das den jeweiligen Ausbildungsraum des Partnerschulpraktikums konstituiert. Dieses ist geprägt durch die Werthaltungen und die Orientierungen der diesen Raum teilenden und gestaltenden Praxislehrpersonen, die eine soziale Einheit darstellen und die Konzipierung des Partnerschulpraktikums spezifisch für sich übersetzen. So ergeben sich soziale (Ausbildungs-)Bedingungen, innerhalb deren sich die Studierenden bewegen. Praxislehrpersonen begleiten darin die Professionalisierungsprozesse. Von ihnen wird erwartet, die Begleitung gemäss der Konzeption als einen professionalisierungsförderlichen Entwicklungsraum zu gestalten. Mit Bezug auf die oben aufgeführten theoretischen Grundlagen bedeutet dies, Studierenden zu ermöglichen, vorgegebene praktikumsspezifische Entwicklungsziele zu bearbeiten, gleichzeitig Entwicklungsziele zu identifizieren und Studierende im Hinblick auf deren jeweilige Bearbeitung zu unterstützen. Darüber hinaus sind Praxislehrpersonen gefordert, Irritationen und krisenhafte Momente zuzulassen und Studierenden so authentische Erfahrungen und Entwicklungsgelegenheiten zu ermöglichen. Entsprechend dem im Kernkonzept vorgesehenen zentralen Element der geteilten Verantwortung im Co-Planning und Co-Teaching sind Praxislehrpersonen gefordert, Planung und Durchführung von Unterricht in ko-konstruktiver Weise mit den Studierenden umzusetzen sowie

in gemeinsamer Reflexion die (Unterrichts-)Erfahrungen mit Studierenden auszuwerten. Dabei bringen Praxislehrpersonen ihr eigenes Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnis ein, das konfrontiert wird mit den Vorstellungen und Konzepten der Hochschule. Das Herausarbeiten dieses Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnisses ist das Forschungsinteresse der vorzustellenden (Teil-)Studie.

3 Das Partnerschulpraktikum im Überblick

Zur besseren Einordnung wird im Folgenden ein kurzer struktureller Überblick über das Partnerschulpraktikum gegeben: Partnerschulen sind solche Schulen, die eine längerfristige Kooperationsbeziehung mit der Pädagogischen Hochschule eingehen. Sie stellen für die Dauer eines Schuljahres Praxisplätze für 10 bis 14 Studierende bereit. Das Partnerschulpraktikum wird während des zweiten Studienjahres im studentischen Tandem bei einer Praxislehrperson absolviert.¹ Es findet in Form von zwei Blockphasen und wöchentlichen Tagespraktika (je 1,5 Tage) statt (vgl. Abbildung 1), während deren die Studierenden an Unterricht und Schulalltag partizipieren sowie Unterricht(santeile) in geteilter Verantwortung mit den Praxislehrpersonen übernehmen. Dozierende der Hochschule begleiten die Studierenden im Rahmen von Reflexionsseminaren und Mentoraten, die im Schulhaus durchgeführt werden, wodurch eine räumliche Verknüpfung der Ausbildungsorte «Schule» und «Hochschule» erreicht wird. Mit dieser Konzeption werden hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit aller Beteiligten gestellt. Die Praxislehrpersonen sind bei der Begleitung der Studierenden gefordert, sich auf das zugrunde liegende Professionalisierungskonzept einzulassen, sich als Partnerschulteam zu konstituieren und mit den Beteiligten zusammenzuarbeiten.

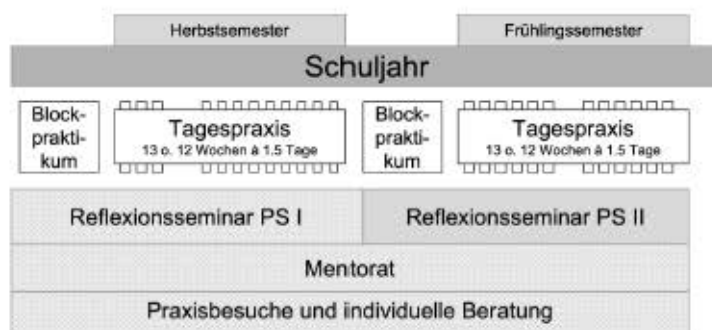


Abbildung 1: Struktur des einjährigen Partnerschulpraktikums.

¹ Die Studierenden durchlaufen darüber hinaus jeweils ein Blockpraktikum im ersten sowie im dritten Studienjahr (vgl. Abbildung 2).

4 Forschungsdesign und methodologische Grundlagen

Der Frage nach den Orientierungen von Praxislehrpersonen an Partnerschulen geht eine Teilstudie des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts «Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Mehrebenen- und Längsschnittanalyse» (2017–2020) nach. Eine zweite Teilstudie beinhaltet eine Längsschnittanalyse basierend auf narrativen Interviews mit Studierenden über den Studienverlauf (vgl. in diesem Heft Košinár, 2022). Beide Teilstudien münden in eine Mehrebenenanalyse (vgl. Abbildung 2). Für den vorliegenden Beitrag steht die Rekonstruktion des Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnisses der Gruppen von Praxislehrpersonen im Vordergrund. Die Gruppendiskussionen ($n = 3$; TN = 16) wurden nach Beendigung des ersten Jahres als Partnerschule durchgeführt. Das Sample bildeten diejenigen Partnerschulen, deren Studierende an der Interviewstudie teilnahmen.

Mit Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode wird davon ausgegangen, dass sich kollektiv geteilte Orientierungen in Gesprächen dokumentieren, die mittels der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können (Asbrand & Martens, 2018). Bei der Datenauswertung wird der Frage gefolgt, *wie* eine Gruppe die von ihr behandelten Themen im Diskurs bearbeitet. Ziel ist es, herauszuarbeiten, *ob* die Gruppe einen «gemeinsamen Orientierungsrahmen ... teilt» (Asbrand & Martens, 2018, S. 56) und welcher das ist. Die Analyse ist auf «kollektiv geteilte Orientierungen gerichtet und sucht nach Homologien im empirischen Material» (Asbrand & Martens, 2018, S. 56). In der vorliegenden Untersuchung mündete sie gemäss unserer Forschungsinteresse in (Fall-)Beschreibungen von Ausbildungsmilieus, wobei jede Gruppe von Praxislehrpersonen einer Partnerschule einen Fall bildete. Die Daten wurden entlang der folgenden Fragen ausgewertet:

1. Was dokumentiert sich hinsichtlich der Deutung des Partnerschulmodells – inwiefern konstituieren sich Anforderungen für die Praxislehrpersonen und wie wird damit umgegangen?
2. Welche Orientierungen dokumentieren sich im Hinblick auf die Studierenden/den Umgang mit Studierenden?
3. Welches Ausbildungsverständnis dokumentiert sich?

Entlang dieser Fragen konnten Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden, die auf alle Fälle angelegt wurden. Die Orientierungen in den analysierten Vergleichsdimensionen bilden in ihrer Gesamtheit das jeweilige Ausbildungsmilieu der Partnerschule ab; sie werden im Folgenden beschrieben.

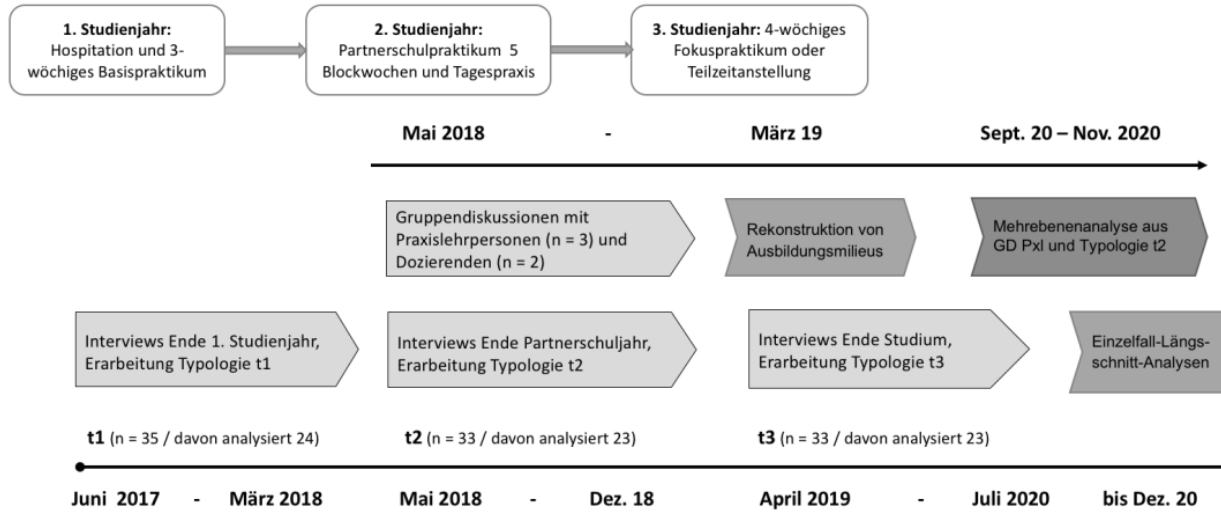


Abbildung 2: Forschungsdesign Gesamtstudie (eingeordnet in die Chronologie der Praxisphasen).

5 Divergierende Ausbildungsmilieus an Partnerschulen

Es wurden drei divergierende Ausbildungsmilieus identifiziert, die mit «Engführung», «Ermöglichung» und «Partizipation» benannt wurden und nachfolgend beschrieben werden. Um die Ergebnisse kontrastierend im Überblick darstellen zu können, wird darauf verzichtet, ausführliche Analysen zentraler Passagen abzubilden; stattdessen werden exemplarische Aussagen beigezogen. Die Struktur der Darstellung folgt jeweils den Vergleichsdimensionen (vgl. Abbildung 3, I–III).

	Engführung	Ermöglichung	Partizipation
I: Deutung Partnerschule	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Zuständigkeit • Negation modifizierter Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Funktionen • Einlassung auf modifizierte Ausbildungsgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Möglichkeitsraum des Miterlebens • Passive Ausbildungsgestaltung
II: Studierendenbezogene Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Defizitperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Anstrengungsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsperspektive auf Studierende • Erwartung hoher Einsatzbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive auf Studierende als Helfende; Selbstläufigkeit • Erwartung eines maximalen Einsatzes
III: Ausbildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichterfüllungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe-/Modellernorientiert

Abbildung 3: Übersicht Ausbildungsmilieus in Partnerschulen.

5.1 Ausbildungsmilieu «Engführung»

Vergleichsdimension I: Die Praxislehrpersonen der Partnerschule «Engführung» deuten das Partnerschulmodell als einen vorgegebenen Rahmen, innerhalb dessen Vorgaben zu erfüllen sind (*Pflichterfüllungsorientierung*) und der von ihnen als *fremdverordnete Zumutung* wahrgenommen wird. Dabei sehen sie sich (qua Erwartung durch die Schulleitung) als fest in die Struktur «Partnerschule» eingebunden: «Es wird halt zum Berufsauftrag, dass man das eigentlich als Selbstverständlichkeit macht» (Cf. Z. 107 f.). Entsprechend ihrer Pflichterfüllungsorientierung werden Anforderungen, die sich im Partnerschulpraktikum konstituieren, von den Praxislehrpersonen zwar als nicht verhandelbare Vorgaben betrachtet, sie schreiben diese allerdings vor allem anderen Beteiligten zu (Studierenden, Dozierenden). Auf diese Weise distanzieren sie sich und grenzen ihre eigene Zuständigkeit für Anforderungen, die sich aus dem Partnerschulmodell ergeben, ab. Dies zeigt sich auch im Hinblick auf ihre Ausbildungsfunktion im Partnerschulpraktikum. Das konzeptuell angelegte Kooperationsmodell des Co-Plannings und Co-Teachings wird von ihnen mehrheitlich abgelehnt. Dies wird mit der von ihnen antizipierten Gefahr begründet, dass Studierende durch die kooperative

Praxis eine «Konsumhaltung» einnehmen und sich auf den Kompetenzen der Praxislehrpersonen «ausruhen» könnten.

Vergleichsdimension II: Studierenden wird im Ausbildungsmilieu «Engführung» mit einer Defizitperspektive begegnet: Sie werden als eine unselbstständige Gruppe gerahmt, der zugleich mangelndes Engagement zugeschrieben wird. Dabei sehen sie die Studierenden in ihrer Gesamtheit als nicht in der Lage, selbst minimale Erwartungen der Praxislehrpersonen zu erfüllen – zum Beispiel im Hinblick auf arbeitsorganisatorische («wo sie es nicht einmal schaffen sich die DaZ-Stunde @einzuschreiben@»; Af, Z. 595) oder vermittlungsspezifische Anforderungen, denen sie trotz mehrmaliger Erläuterung nicht gemäss den Vorstellungen der Praxislehrpersonen nachkommen. Studierenden wird in diesem Ausbildungsmilieu die Rolle von Helfenden und Unterstützenden zugeschrieben («die sind zwar auch Lehrer, die helfen uns auch»; Fm, Z. 375 f.), die dann als positiv betrachtet werden, wenn sie sich unkompliziert und reibungslos in das vorhandene System einpassen und keine «Knacknüsse» (Fm, Z. 135) darstellen. Diesbezüglich wird eine hohe Anstrengungsbereitschaft Studierender vorausgesetzt, wobei die eigenen Erfahrungen und das eigene Engagement der Praxislehrpersonen als vertraute Elemente ihren Referenzrahmen darstellen.

Vergleichsdimension III: Die alleinige Übernahme des Unterrichts wird in der Gruppe als Königsweg der berufspraktischen Entwicklung verstanden, auf dem Studierende dann durchaus sich selbst überlassen bleiben («dass sie mal alleine schwimmen»; Fm, Z. 396) – dies aber jeweils eng entlang der Vorgaben der Praxislehrpersonen und/oder des Lehrmittels (*Engführung*). Die Begleitung Studierender wird im *vertrauten* Modus durchgeführt, indem sich die Praxislehrpersonen an ihrer bisher gewohnten Ausbildungspraxis orientieren, ohne sich mit potenziellen Neuerungen auseinanderzusetzen. Es zeigt sich für diese Gruppe ein Ausbildungsverständnis, das auf die Übernahme bestehender Praktiken des Unterrichtens zielt und damit dem Prinzip der «Meister-Lehre» (Terhart, 2001, S. 554) durch Einübung von Performanz folgt.

Fazit: Es verdeutlicht sich ein Ausbildungsmilieu, in dem die Praxislehrpersonen ihr Ausbildungshandeln vor allem am Vertrauten der eigenen berufsbiografischen Erfahrungen ausrichten; in der Engführung Studierender wird die eigene Pflichterfüllungsorientierung enaktiert.

5.2 Ausbildungsmilieu«Ermöglichung»

Vergleichsdimension I: Die Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» deuten das Partnerschulmodell als einen vorgegebenen Rahmen, auf den sie sich notwendigerweise einlassen, wobei sich auch hier eine Orientierung an den Funktionen und Aufgaben der weiteren Beteiligten zeigt, mit der eine Abgrenzung der eigenen Verantwortlichkeit und Zuständigkeit einhergeht. Allerdings werden im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» positive Rahmungen deutlich, sofern sich Übereinstimmung oder Anschlussfähigkeit an die eigenen Ausbildungsvorstellungen zeigt. Anforderungen aus

dem Partnerschulkonzept konstituieren sich für die Praxislehrpersonen vorwiegend nur mittelbar und ihre Einlassung darauf weist individuell unterschiedliche Ausprägungen auf: Sie richtet sich auf eine ausreichende Unterstützung der Studierenden und reicht von geringer Beteiligung (z.B. Zurverfügungstellen notwendiger Rahmenbedingungen) bis hin zu hoher Involviertheit (z.B. mit Studierenden gemeinsam geforderte Projekte umsetzen). Dabei folgen die Praxislehrpersonen der kollektiv geteilten Zielorientierung, Studierenden zu ermöglichen, ihren Aufgaben im Partnerschulpraktikum nachzukommen, indem die Praxislehrpersonen ihnen einen entsprechenden Rahmen bieten (*Ermöglichungsperspektive*).

Vergleichsdimension II: Studierende werden in diesem Milieu individuell und grundsätzlich positiv wahrgenommen. Sie werden als angehende Lehrpersonen und künftige Kolleginnen und Kollegen adressiert, die sich im Rahmen des Partnerschulpraktikums weiterentwickeln und Selbstständigkeit erlangen sollen. Es werden ihnen generell sowohl Entwicklungsmöglichkeit als auch Entwicklungsfähigkeit zugesprochen, was sich als geteiltes Selbstverständnis der Gruppe zeigt. Auch hier werden hohe Erwartungen an Studierende und ihre Einsatzbereitschaft gerichtet («zum etwas über das Fünfi zu machen»; Em, Z. 560 f.). Zudem wird deren aktive Einlassung auf die an der Partnerschule gebotenen Erfahrungs- und Entwicklungsgelegenheiten gefordert, womit ein Anspruch auf die Übernahme von Eigenverantwortung durch Studierende einhergeht.

Vergleichsdimension III: Das rekonstruierte Ausbildungsverständnis zeichnet sich durch eine *Orientierung an der Entwicklung* Studierender aus. Dabei zeigt sich in der Gruppe ein an Kriterien ausgerichtetes Verständnis, das ihren eigenen Vorstellungen von «guten» Lehrpersonen folgt. Es dokumentieren sich darin eine *Zielperspektive für die Ausbildung* (z.B. Gestaltung guten Unterrichts, selbstständiges Planungshandeln, gute Arbeitsorganisation) und ein *Verantwortungsbewusstsein für die Begleitung* und deren aktive Gestaltung. Hinsichtlich des Ausbildungsverständnisses deutet sich eine Entwicklung in Bezug auf die eigene Tätigkeit an: So erleben die Praxislehrpersonen mit dem Langzeitpraktikum Irritationen im Hinblick auf ihr Ausbildungshandeln, die Modifikationen erforderlich machen. Sie stellen zum Beispiel fest, dass die Dauer des Partnerschulpraktikums zu einer hohen Vertrautheit mit den Studierenden und einer überhöhten Kompetenzzuschreibung diesen gegenüber führt. In der Folge lassen die Praxislehrpersonen in ihren Ausbildungsbemühungen nach («dann lässt du eigentlich (.) viel auch schon durchgehen»; Am, Z. 421). Daraus folgende Überlegungen hinsichtlich einer entsprechenden Adaptation der Ausbildungspraxis und die Hinterfragung des eigenen Rollenverständnisses dokumentieren die Beweglichkeit und die Lernbereitschaft der Gruppe.

Fazit: Es zeigen sich in diesem Ausbildungsmilieu eine Orientierung an den Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden und eine teilweise Einlassung auf die konzeptuellen Grundlagen des Partnerschulpraktikums.

5.3 Ausbildungsmilieu «Partizipation»

Vergleichsdimension I: Im Ausbildungsmilieu «Partizipation» dominiert eine Orientierung, die sich mit «Wir sind Schule» umschreiben lässt, wobei der Begriff der Partizipation in diesem Milieu einem traditionellen Verständnis in Sinne eines «Dabeiseins» und «Einblickgebens» in Schule entspricht. Die Schule stellt gemäss diesem Verständnis den relevanten (Ausbildungs-)Ort dar, der als *Möglichkeitsraum des Miterlebens* den zentralen Erfahrungsraum für angehende Lehrpersonen bietet, damit diese durch Partizipation am Schulleben zur Lehrperson werden können. Das Partnerschulmodell erweist sich vor diesem Hintergrund als nicht anschlussfähig an das Selbstverständnis der Gruppe; es spielt in seiner konzeptuellen Anlage keine Rolle für die Praxislehrpersonen und sie verorten sich weder zustimmend noch ablehnend darin. Für die Praxislehrpersonen im Ausbildungsmilieu «Partizipation» konstituieren sich entsprechend keine neuen Anforderungen. Irritationen treten jedoch im Hinblick auf die Dauer des Partnerschulpraktikums auf. Diesen Irritationen wird mit dem Wunsch nach Handlungsanleitungen und standardisierten Vorgaben begegnet («was erwartet man von einem P2-Studenten in einem Partnerschuljahr (.) ähm (.) was darf darf man erwarten und (.) welche Themen und Bereiche sollen wir abdecken»; Bf, Z. 1245 ff.). Die Schule als stabiles Identitätsmoment erweist sich in diesem Milieu als handlungsleitendes Element, das mit Angeboten zur Partizipation versehen wird.

Vergleichsdimension II: Studierende werden grundsätzlich positiv gerahmt; sie werden als *selbstläufig sich entwickelnde Lehrpersonen* betrachtet, die durch ihr Dabeisein von «@Schülerinnen und Schüler@» zu «Kolleginnen und Kollegen» (Af, Z. 421 ff.) werden. Sie werden als (Mit-)Helfende und Assistierende adressiert, die durch Abschauen und Nachmachen berufsrelevante Tätigkeiten von den Praxislehrpersonen erlernen.

Vergleichsdimension III: In der anschaulichen Skizzierung notwendiger Ausbildungsschritte zeigt sich das Ausbildungsverständnis der Gruppe: Sie führen über das «Abschauen», das Entwickeln von Mut, um selbst «etwas auszuprobieren oder einzubringen», das «Mitmachen» und das Mitdenken zum Handeln wie die Praxislehrpersonen («genau einfach gleich wie ich»; Z. 495–514). Dem Selbstverständnis der Praxislehrpersonen entsprechend entwickeln sich Studierende damit durch das (mimetische) *Einüben funktionierender Handlungspraktiken* zu Lehrpersonen, womit einem traditionellen *Modelllernverständnis* gefolgt wird (vgl. Fraefel, 2018). Dabei wird Studierenden auch in diesem Ausbildungsmilieu mit einer hohen Erwartungshaltung bezüglich ihres Engagements und Einsatzes im Partnerschulpraktikum begegnet – bzw. davon ausgegangen, «dass sie bei uns (.) hundertzwanzig Prozent geben» (Af, Z. 178 f.). Die Vorstellungen von einem zyklischen, regelhaft ablaufenden Ausbildungsprozess erweisen sich in diesem Ausbildungsmilieu als handlungsleitend. Die Entwicklung zur Lehrperson vollzieht sich demnach als ein regelhafter Prozess über die Partizipation angehender Lehrpersonen am Schul- und Berufsalltag der Praxislehrpersonen. Folgerichtig lässt sich keine aktive Gestaltung des Partnerschulpraktikums als Ausbildungsraum erkennen. Vielmehr erweist sich das Aufrechterhalten der vertrauten Ausbildungspraxis

(Einblickgeben, Dabeiseindürfen) als kollektiv von der Gruppe geteilte Orientierung. Darüber erklären sich zum Beispiel auch diskursiv angestellte Überlegungen der Praxislehrpersonen zu einer potenziellen Verkürzung des Partnerschulpraktikums, da ihnen ein ganzes Jahr vor allem in der Struktur mit Tagespraktika als zu lang erscheint.

Fazit: Es zeigt sich ein Ausbildungsmilieu, das einen vielfältigen Einblick in das Schulleben ermöglicht, in dem jedoch die Begleitung im vertrauten Ausbildungsmodus umgesetzt wird und keine Auseinandersetzung mit der grundgelegten Konzeption erfolgt.

6 Zusammenfassung und Implikationen

In den analysierten Ausbildungsmilieus zeigt sich im Hinblick auf das implementierte Partnerschulmodell allenfalls ein erstes, durchaus erwartbares Übergangsgeschehen: Die Praxislehrpersonen sind nach einem Jahr als Partnerschule noch wenig mit dem neuen Konzept vertraut, in den Fällen «Engführung» und «Partizipation» findet es sogar kaum Eingang in die Handlungspraxis. Dort wird die Ausbildung Studierender vorwiegend vor dem Hintergrund des Vertrauten gerahmt und die Praxislehrpersonen setzen ihre Begleitung Studierender entlang dieser Vorstellungen um. Darin werden «institutionalisierte Verhaltenserwartungen» (Bohnsack, 2014, S. 37) deutlich, in denen sich der «Normalitätshorizont» (Bohnsack, 2020, S. 77) der Praxislehrpersonen in Bezug auf ihr Ausbildungshandeln abbildet. Veränderten Anforderungen, die sich durch das Langzeitpraktikum ergeben (z.B. Umsetzung von Co-Teaching, aktive Gestaltung eines professionalisierungsförderlichen Ausbildungsraums und Ermöglichung von Entwicklungsgelegenheiten während eines gesamten Jahrs), wird in beiden Gruppen noch wenig Rechnung getragen. Vielmehr werden eigene Kriterien («bewusst» oder «unbewusst», z.B. erworben in anderen Ausbildungsstrukturen und/oder der eigenen Berufspraxis) als Referenz gesetzt, die je unterschiedliche Erwartungsrahmen abstecken und nahezu «ungebrochen zum impliziten Massstab des Umgangs» (Bohnsack, 2020, S. 77) mit Studierenden und dem Ausbildungshandeln werden. Einzig im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» zeigt sich im Vergleich eine grössere Offenheit sowohl dem Konzept als auch den Beteiligten gegenüber. Aber auch in dieser Gruppe ist noch eine Unvertrautheit mit dem Partnerschulmodell erkennbar. Allerdings offenbart sich in der Auseinandersetzung mit der neuen Struktur und den Überlegungen zur notwendigen Adaptation des Ausbildungshandelns eine erste Veränderungsbereitschaft. Demgegenüber verdeutlicht sich in den anderen beiden Fällen ein Wunsch nach Anpassung der Praktikumskonzepte und Praktikumsstrukturen, wodurch eine Modifikation des Ausbildungshandelns nicht notwendig würde.

Die Ergebnisse zeigen somit ein sehr heterogenes Bild. Legt man die Ziele des Partnerschulpraktikums als Professionalisierungsraum an, so lässt sich erkennen, dass in den Milieus «Engführung» und «Partizipation» wenig Raum für subjektive Relevanzsetzung, das Einbringen und das Umsetzen eigener Ideen sowie die Arbeit

an individuellen Entwicklungszielen möglich zu sein scheint, wenn Studierende vom Vorbild, den Vorstellungen oder den Vorgaben der Praxislehrpersonen abweichen. Dem in Abschnitt 2 dargelegten berufsbiografischen Verständnis zufolge würden individuelle Professionalisierungsprozesse Studierender dadurch erschwert, gegebenenfalls blockiert werden. Zwar bietet das Milieu «Partizipation» einen umfassenden Einblick in den Berufsalltag, jedoch deutet sich wenig Offenheit für eigene Lösungswege Studierender an, wenn ausschliesslich das bewährte Verhalten der Praxislehrpersonen als richtig gewertet wird. Einzig im Ausbildungsmilieu «Ermöglichung» scheint mehr Raum für subjektive Relevanzsetzung Studierender und individuelle Entwicklungsprozesse gegeben zu sein. Da Studierende im Praktikum unter Bewertungsdruck stehen, ist von einer (An-)Passungsleistung an die Gegebenheiten des jeweiligen Milieus auszugehen. Dies bildet sich auch in den Ergebnissen der Mehrebenenanalyse ab (Košinár & Leineweber, in Vorbereitung).

Anhand der rekonstruierten Ausbildungsmilieus wird deutlich, dass sich durch die Implementation eines Langzeitpraktikums mit professionalisierungstheoretisch fundierter Konzipierung die Gestaltung eines professionalisierungsförderlichen Raums mit individuellen Entwicklungsmöglichkeiten nicht «einfach» oder «automatisch» einlöst. Vielmehr zeigt sich – und das ist wenig überraschend –, dass konzeptuelle Neuerungen nicht unmittelbar eine handlungspraktische Umsetzung erfahren (können), die damit einhergehenden Qualitätsvorstellungen entspricht. Vielmehr erweist es sich für alle Beteiligten (auch für die Hochschuldozierenden) als anforderungsvoll, die konzeptuellen Ansprüche umzusetzen.

Aus Sicht der Autorin gilt es, die Herausforderungen im Gesamtsystem «Partnerschule» in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet, die Partnerschulteams auf Grundlage der vorhandenen Ressourcen zu stärken. Hierbei scheint eine individuelle Beratung und Begleitung der einzelnen Praxislehrpersonenteams notwendig zu sein, bei der deren jeweilige schulische Situation (z.B. hinsichtlich Kooperationsmöglichkeiten, Ressourcen für Austausch und Weiterentwicklung) einbezogen wird. Das ist zwar personal- und ressourcenintensiv, aber auf diese Weise können spezifische Herausforderungen erkannt und mögliche Ansatzpunkte identifiziert werden, um die Ausbildungsgestaltung der Konzeption entsprechend umzusetzen. Auch Dozierende der Pädagogischen Hochschule müssen hier einbezogen und für das eigene Ausbildungsverständnis sensibilisiert werden. Zu prüfen wäre zum Beispiel, wie sich die professionalisierungstheoretischen Konzepte im Ausbildungshandeln manifestieren (z.B. Krisenbegleitung, Förderung der Einlassung auf Anforderungen). Notwendig scheint eine gemeinsame und bewusste Auseinandersetzung des gesamten Partnerschulteams mit Fragen der professionalisierungswirksamen Begleitung Studierender. Bereits stattfindende vierteljährliche Austauschtreffen bilden hierbei eine etablierte Ausgangssituation, deren Inhalte stärker auf Professionalisierungsfragen und weniger auf formale Absprachen zu fokussieren wären.

Im Rahmen interner Qualifizierungsangebote vonseiten der Berufspraktischen Studien wird das Thema «Ausbildungsverständnis» überdies in internen Weiterbildungen mit Praxislehrpersonen vertieft und bearbeitet (vgl. Leineweber, 2021) und zum Gegenstand von Austauschformaten mit Dozierenden gemacht. Denkbar wäre es, in diesem Rahmen ausgewählte Praxislehrpersonen oder Partnerschulteams als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen, die für andere Teams beratend und begleitend tätig werden (z.B. Kreis et al., 2020).

In der Rekonstruktion der Ausbildungsmilieus bleibt offen, inwiefern die kollektiven Orientierungen in der Zusammenarbeit mit Studierenden in den Mikroteams (eine Praxislehrperson und zwei Studierende) enacted werden. Einzelne Äusserungen während zweier Gruppendiskussionen deuten differente Orientierungen einzelner Praxislehrpersonen an bzw. weisen auf individuellere Formen der Zusammenarbeit hin. Solche Äusserungen einzelner Teilnehmender wurden allerdings im Diskurs nicht aufgegriffen und scheinen sich somit in der jeweiligen Gruppe als nicht anschlussfähig zu erweisen. Damit deuten sich aber Rahmeninkongruenzen im Hinblick auf die Orientierung der Zusammenarbeit mit Studierenden an, die genauer (z.B. über Einzelinterviews) untersucht werden müssten. Hierfür bedürfte es einer Untersuchungsanlage, die zusätzlich zur Milieuebene die Interaktion bzw. die Zusammenarbeit im Mikroteam in den Blick nimmt.

Des Weiteren muss bemerkt werden, dass es sich hier um den Pilotdurchgang in einem neuen Praktikumsformat handelt. In einer laufenden Vorstudie wird derzeit untersucht, inwiefern sich Veränderungen und Entwicklungen in den befragten Partnerschulen im zeitlichen Verlauf zeigen. Die im vorliegenden Beitrag beschriebenen Ausbildungsmilieus bilden vermutlich Eckpunkte auf einem vorgestellten Kontinuum ab und es wäre sinnvoll, zu erforschen, was sich in weiteren Partnerschulen zeigt. Für die anvisierte Längsschnittbefragung wird daher eine Sampleerweiterung geplant.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M.** (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R.** (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R.** (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Combe, A.** (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Budrich.
- 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.

- Gröschner, A. & Klab, S.** (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), 268–285.
- Košinár, J. & Leineweber, S.** (in Vorbereitung). *Passungsverhältnisse zwischen schulischen Ausbildungsmilieus und ausbildungsbezogenen Orientierungen Studierender im Langzeitpraktikum*.
- 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), 407–420.
- Leineweber, S.** (2021). Studierende im Praktikum qualifiziert begleiten. *Pädagogik*, 72 (2), 38–42.
- Nohl, A.-M.** (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), 61–74.
- Terhart, E.** (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 549–558.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Autorin

Sabine Leineweber, Dr. phil., Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg-Windisch,
sabine.leineweber@fhnw.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Andreas Hoffmann-Ocon «Organisiertes Vertrauen»? – Bildungshistorische Erkundungen zu Krisen der Klassenlehrperson in der deutschsprachigen Schweiz, 1950er- bis 1980er-Jahre

Erich Lipp Ausbildung zur Klassenlehrperson Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Luzern

Christoph Hess Wie werden angehende Oberstufenlehrpersonen in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen auf die herausfordernden Aufgaben einer Klassenlehrperson vorbereitet?

Bettina Weller und Luca Preite Die Vermittlung von Kompetenzen einer Klassenlehrperson im Rahmen des Studiengangs «Sekundarstufe I» der Pädagogischen Hochschule FHNW

Christine Neresheimer und Christoph Schmid Klassenlehrpersonen im Fokus der Ausbildung zur Primarlehrerin und zum Primarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Irene Guidon, Andrea Arpagaus und Caroline Bühler Die Rolle der Klassenlehrperson in der Ausbildung aktiv erleben. Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE) an der Pädagogischen Hochschule Bern

Ramona Martins und Livius Fordschmid Die besondere Ausgangslage gymnasialer Klassenlehrpersonen und eine schweizweit einzigartige Weiterbildungsoption

Franziska Vogt, Doris Kunz Heim, Charlotte Baez, Netkey Safi und Bea Zumwald Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen

Yves Cocard und Annette Tettenborn Klassenleitungen als Drehscheiben des inner- und auserschulischen Zusammenwirkens: Gewachsene Anforderungen an eine zentrale Funktion im Schulsystem

Forum

Sabine Leinweber Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus

Julia Košinár Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie