

McCombie, Guido; Guldemann, Titus

Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 1, S. 111-127



Quellenangabe/ Reference:

McCombie, Guido; Guldemann, Titus: Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 40 (2022) 1, S. 111-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245491 - DOI: 10.25656/01:24549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245491>

<https://doi.org/10.25656/01:24549>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

<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, veröffentlichen oder andernweitig 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

Entwicklung der Fachdidaktiken

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@fhnw.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.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

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.

Editorial

Dorothee Brovelli, Bruno Leutwyler, Afra Sturm, Christian Brühwiler,
Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil 3

Gutachterinnen und Gutachter des 39. BzL-Jahrgangs (2021) 6

Schwerpunkt

Entwicklung der Fachdidaktiken

**Barbara Bader, Cornelia Rosebrock, Timo Leuders, Ingo Thonhauser,
Jean-François de Pietro, Christina Colberg und Fabienne Brière**
Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fach-
didaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden
Expertinnen- und Expertengremiums P9 7

Sabina Larcher «Lehrerbildung von morgen» – Nationale Strategie
Fachdidaktik 19

Hansjakob Schneider, Dieter Isler und Claudia Schmellentin Britz
Das Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik als Sozialisationsraum und
Motor der Fach- und Personalentwicklung 29

Susanne Metzger, Charlotte Schneider und Manuel Haselhofer
Förderung der MINT-Bildung durch hochschultypenübergreifende
Zusammenarbeit 41

Katharina Kalesics und Markus Wilhelm Bedeutung einer «wissenschaft-
lichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehr-
personen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» 58

Marc Honsberger und Bernard Schneuwly Das «Centre de compétence
romand de didactique disciplinaire» (2Cr2D): Ein Konzept zur Ent-
wicklung der Fachdidaktik in einer Region 72

Michael C. Prusse Die Entwicklung der Fachdidaktiken als ein
Identitätsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen 86

Felix Schreiber, Colin Cramer und Maximilian Randak Aufgaben und
Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische
Annäherung an den Begriffsgebrauch 97

Forum

- Guido McCombie und Titus Guldemann** Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? 111

Rubriken

Buchbesprechungen

- Vogel, D. & Frischknecht-Tobler, U. (Hrsg.). (2019). Achtsamkeit in Schule und Bildung. Tagungsband. Bern: hep (Georg Hans Neuweg) 129
- Oberhaus, L. (2020). Musik in der Kita – inklusiv und kooperativ. Evaluation von Tandemarbeit im Bereich frühkindlicher musikalischer Bildung. Münster: Waxmann (Stefanie Stadler Elmer) 131
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.). (2020). Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann (Patricia Schuler) 133
- Hierholzer S. (2021). Basiswissen Sexualpädagogik. München: Ernst Reinhardt (Lukas Geiser) 136

Neuerscheinungen 138

Zeitschriftenspiegel 140

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).

Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung?

Guido McCombie und Titus Guldemann

Zusammenfassung Die berufspraktische Ausbildung nimmt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine zentrale Rolle ein. Bis heute dominieren aber traditionelle Formen. Eine Innovation stellen die Partnerschulmodelle dar, welche dank mehr Kooperation und Kontinuität eine höhere Professionalisierung versprechen. Ein solches Modell wurde an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen im Rahmen einer Interventionsstudie untersucht ($n_1 = 33$, $n_2 = 80$). Bei Studierenden in den Partnerschulen zeigen sich positive Effekte in der Wissensintegration und der Schülererfolgsorientierung. Die Daten deuten darauf hin, dass weniger die vermehrte Kooperation als vielmehr die höhere zeitliche und örtliche Kontinuität der Grund für die positive Wirkung der Intervention sein könnte.

Schlagwörter Partnerschulen – Professionalisierung – berufspraktische Ausbildung

Field experience in partner schools: Does more intense cooperation and more continuity lead to higher professionalization?

Abstract Field experience (practica, internships) plays a key role in teacher education. Up to now, traditional models still predominate, however. Partner-school models are regarded as an innovation that promises higher professionalization owing to more cooperation and more continuity. An intervention study at the St. Gallen university of teacher education explored such a model ($n_1 = 33$, $n_2 = 80$). Student teachers in the partner-school model show positive effects regarding the integration of theoretical knowledge and the orientation towards the pupils' learning. The data indicate that the temporal and local continuity might cause the positive effects of the intervention to a higher extent than the more intensive cooperation does.

Keywords partner schools – professionalization – field experience

1 Einleitung

Für die Entwicklung des professionellen Handelns in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommt der berufspraktischen Ausbildung eine zentrale Bedeutung zu, da sie eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis einnimmt (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011). Anders als bei der (fach)didaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildung hat die Tertiarisierung der Pädagogischen Hochschulen aber nicht zu einer grundlegenden Neuausrichtung der berufspraktischen Ausbildungen

geführt (Ambühl & Stadelmann, 2011) und die berufspraktischen Ausbildungskonzepte haben mit der Anforderung zu kämpfen, eine umfassende Professionalisierung angehenden Lehrpersonen zu ermöglichen, da bis heute verschiedene Problembereiche bestehen (Fraefel, 2012; Hascher, 2012; Reusser & Fraefel, 2017). So beklagen Studierende zum Beispiel eine mangelnde Praxisrelevanz der Ausbildung und eine geringe Verwertbarkeit der theoretischen Inhalte (für eine Übersicht vgl. Stadelmann, 2006). Verschiedene empirische Befunde weisen zudem darauf hin, dass Studierende das theoretische Ausbildungswissen zu wenig angemessen in ihr praktisches Handeln integrieren (z.B. Baer et al., 2007; Forneck, Messner & Vogt, 2009; Stadelmann, 2006; Schübach, 2007). Des Weiteren scheint das traditionell hierarchische Meister-Lehrling-Verhältnis in der berufspraktischen Ausbildung weiterhin zu dominieren (Ambühl & Stadelmann, 2011). Dies führt dazu, dass die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen strukturell sehr stark durch die Idee «Praktikum bei einer erfahrenen Lehrperson» geprägt ist (Reusser & Fraefel, 2017, S. 16). Dies führt unter anderem dazu, dass der Fokus stark auf die Performanz der (angehenden) Lehrperson gelegt wird und die Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler zu wenig Beachtung erhält, obwohl dies als die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen angesehen werden kann (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017) und es sich um einen der nachweislich besten Prädiktoren für das Lernen der Schülerinnen und Schüler handelt (Hattie, 2009). Stattdessen wird das Engagement für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Teil sogar als hinderlich für die professionelle Entwicklung angesehen (Arnold et al., 2011, S. 144).

Um diesen Defiziten begegnen zu können, gilt das Modell des «reflective practioner» (Schön, 1983, 1987) als vielversprechender Weg für die Professionalisierung (Forneck, et al., 2009; von Felten, 2005). Dem Reflexionsansatz sind im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar auch Grenzen gesetzt (für eine Übersicht vgl. Wyss, 2012, S. 74), der Ansatz scheint aber vor allem dann überzeugend zu sein, wenn er in reale Kontexte eingebettet ist. Ein solcher Ansatz, der bestrebt ist, reale Kontexte für situiertes Lernen herzustellen, ist der Aufbau von professionellen Lern- und Arbeitsgemeinschaften, sogenannten «communities of practice» (Wenger, 1998) oder «professional learning communities» (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace & Thomas, 2006) von Studierenden und Lehrpersonen (vgl. auch Fraefel, 2011; Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Fraefel et al., 2017). Das Bilden von Lern- und Arbeitsgemeinschaften soll dazu führen, dass die hierarchische Beziehung zwischen Praxislehrperson und Studierenden aufgeweicht wird und weniger die unterrichtliche Performanz, sondern vielmehr reale, gemeinsame Aufgaben ins Zentrum rücken (Pelton, 2007). Verschiedene Studien belegen, dass ein Kooperieren in solchen Lern- und Arbeitsgemeinschaften zu Verbesserungen im unterrichtlichen Handeln, im Lernen der Schülerinnen und Schüler und in der Schulkultur führt (zusammenfassend vgl. Vescio, Ross & Adams, 2008). Als erfolgreiches Instrument zur Förderung kooperativer Arbeitsweisen haben sich dabei Co-Planning und Co-Teaching von Studierenden mit Praxislehrpersonen erwiesen (z.B. der fachdidaktisch orientierte Ansatz des Content-Focused Coaching, vgl. z.B. Kreis & Staub, 2011). Diese kooperativen Elemente finden sich in verschiedenen Ländern, zum

Beispiel Professional Development Schools (PDS) in den USA (vgl. NCATE, 2008), anderen englischsprachigen Ländern und auch in den Niederlanden (van Velzen, 2012).

In der Schweiz gibt es mittlerweile verschiedene Ansätze, welche ebenfalls einem partnerschaftlichen Modell folgen und eine verstärkte Kooperation von Studierenden und Praxislehrpersonen und von Schulen und Pädagogischen Hochschulen beinhalten (vgl. die Konzepte der berufspraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW oder der Pädagogischen Hochschule Zürich: PH FHNW, 2015; PHZH, 2019). Auch an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen absolviert ein Teil der Studierenden im Kindergarten- und Primarstudiengang zwei Drittel der berufspraktischen Ausbildung an Partnerschulen (Projekt «PriS», vgl. PHSG, 2019). Die Einführung eines solchen Studiums an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen basierte zu grossen Teilen auf den Erfahrungen, welche in der Interventionsstudie im Projekt «Partnerschulen für Professionsentwicklung» gemacht werden konnten.¹ Die Grundidee dieses Projekts besteht darin, dass Studierende des Kindergarten- und Primarstudiengangs der Pädagogischen Hochschule St. Gallen für die berufspraktische Ausbildung im zweiten und dritten Studienjahr einer Partnerschule zugeteilt werden und alle ihre Praktika in der gleichen Schuleinheit absolvieren. Dies bedeutet, dass die Studierenden nach Möglichkeit mehrmals in der gleichen Klasse unterrichten und in das Schulhaus integriert werden, indem sie auch an ausserunterrichtlichen und ausser schulischen Aktivitäten teilnehmen können. Immer zwei Studierende und eine Praxislehrperson bilden eine kooperative Lern- und Arbeitsgemeinschaft, welche den Unterricht gemeinsam vorbereitet (Co-Planning) und durchführt (Co-Teaching). Darüber hinaus besteht institutionell eine Steuergruppe auf der Ebene des Gesamtprojekts mit Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule (Mentorinnen und Mentoren), der Schulen (Praxislehrpersonen) und Studierenden, welche die genaue Ausgestaltung und die Umsetzung der Projektidee im Praxisfeld bestimmt.

2 Fragestellungen und Untersuchungsgegenstand

Das Projekt «Partnerschulen für Professionsentwicklung» ist als Interventionsstudie angelegt, das heisst, die Studierenden in den Partnerschulen (Experimentalgruppe) werden mit den regulären Studierenden (Kontrollgruppe) verglichen, welche die herkömmliche berufspraktische Ausbildung absolvieren. Es wird erwartet, dass das Setting der Partnerschulen in drei Bereichen Entwicklungen anstösst und somit zu signifikanten Verbesserungen bei den Studierenden der Experimentalgruppe im Zeitverlauf und im Vergleich mit der Kontrollgruppe führt. Es handelt sich dabei um die folgenden drei Bereiche:

¹ Das Projekt ist ein vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstütztes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, welches von der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in Kooperation durchgeführt wurde. Im Folgenden wird nur auf die Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eingegangen.

- A) *Kooperation*: Lernen und Handeln im sozialen Kontext: Kooperation in Lern- und Arbeitsgemeinschaften.
- B) *Wissensintegration*: Bereitschaft zur Nutzung von Wissensbeständen und zu deren Integration in professionelles Handeln («Theorie-Praxis-Problem»).
- C) *Schülererfolgsorientierung*: Lernerfolgsorientierung mit Blick auf Schülerinnen und Schüler.

Diese drei Bereiche leiten sich aus den in Abschnitt 1 beschriebenen Defiziten der traditionellen berufspraktischen Ausbildung ab. Daraus ergeben sich die folgenden übergeordneten Fragestellungen und Hypothesen für die Untersuchung der Wirkungen der Intervention:

A) Kooperation

- A1) *Fragestellung*: Wie gestaltet sich die Kooperation in den Lern- und Arbeitsgemeinschaften von Studierenden und Praxislehrpersonen?
- A2) *Hypothese*: Die Kooperation der Studierenden mit den Praxislehrpersonen der Partnerschulen bleibt im Zeitverlauf zumindest stabil und ist im Vergleich mit der Kontrollgruppe höher.

B) Wissensintegration

- B1) *Fragestellung*: Verändern die Interventionsmassnahmen bei den Studierenden der Partnerschulen die Bereitschaft zur Nutzung von Wissensbeständen und zu deren Integration in professionelles Handeln?
- B2) *Hypothese*: Es gelingt den Studierenden der Partnerschulen sowohl im Zeitverlauf als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe besser, theoretisches Wissen in ihr praktisches Handeln zu integrieren.

C) Schülererfolgsorientierung

- C1) *Fragestellung*: Wie wirken sich die Interventionsmassnahmen auf die Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler der Studierenden der Partnerschulen aus?
- C2) *Hypothese*: Die Studierenden der Partnerschulen orientieren sich sowohl im Zeitverlauf als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe stärker am Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Die Variable «Kooperation» beschreibt einerseits die erwünschte Erhöhung der Kooperation der Studierenden in den Partnerschulen und andererseits ist die Kooperation gebunden an die Bildung von Lern- und Arbeitsgemeinschaften, in welchen der Unterricht gemeinsam geplant (Co-Planning) und gestaltet (Co-Teaching) wird. Dadurch wird die Kooperation auch zu einer unabhängigen Variablen. Die intensivere Kooperation in den Partnerschulen soll in diesem Verständnis dazu führen, dass sich die Studierenden in den Variablen «Wissensintegration» und «Schülererfolgsorientierung» signifikant verbessern. Die Kooperation in den Lern- und Arbeitsgemeinschaften ist aber nur

eine Interventionsmassnahme; weitere sind die erhöhte Kontinuität (die Studierenden sind während zweier Jahre in der gleichen Schuleinheit) und die verstärkte Integration der Studierenden in die Schule sowie die Erweiterung des Erfahrungsraums durch die Teilnahme an Anlässen ausserhalb des eigentlichen Unterrichts.

3 Methode

3.1 Forschungsdesign

Die Interventionsstudie war als Längsschnitt mit drei Messzeitpunkten (T_1 – T_3) angelegt und lief über das zweite und das dritte Studienjahr des Kindergarten- und Primarstudiengangs. Die Erhebungszeitpunkte orientierten sich an den Blockpraktika in der berufspraktischen Ausbildung. Im zweiten Studienjahr absolvieren die Studierenden regulär ein Praktikum (P4) im Herbst, ein selbstbestimmtes Praktikum (P5) im vierten oder fünften Semester und das Diplompraktikum (P6) im sechsten Semester. Für die Studierenden der Partnerschulen wurden zusätzliche Praktika angeboten, um die Kontinuität und die Integration in die Schuleinheit zu erhöhen (ein Halbtagespraktikum [P5b] im vierten Semester und ein Tagespraktikum [P5c] im fünften Semester). Zusätzlich mussten diese Studierenden ihr selbstbestimmtes Praktikum in der Partnerschule absolvieren.

Zu den Messzeitpunkten T_1 , T_2 und T_3 wurden die Studierenden der Partnerschulen anhand eines quantitativen Online-Fragebogens zu den drei Konstrukten «Wissensintegration», «Kooperation» und «Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler» befragt. Zusätzlich wurden mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen der Partnerschulen zu den Messzeitpunkten T_2 und T_3 qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt. Da die Studierenden der Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt T_2 nicht zwingend ein Praktikum absolviert hatten, wurden sie nur zu T_1 und zu T_3 quantitativ befragt. Auf eine qualitative Befragung der Kontrollgruppe musste aus Ressourcengründen verzichtet werden.

3.2 Stichproben

Insgesamt konnten acht Schulen als Partnerschulen gewonnen werden. Jede dieser Schulen betreute vier bis sechs Studierende als Praktikantinnen und Praktikanten über den Zeitraum von zwei Jahren. Die Schulen konnten sich freiwillig für das Projekt melden. Alle Schulen hatten bereits Erfahrung mit der Durchführung von herkömmlichen Praktika im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Die Studierenden des Kindergarten- und Primarstudiengangs konnten sich freiwillig für das Projekt anmelden und es wurden keine Studierenden abgelehnt. Die Motivation für eine Teilnahme wurde nicht systematisch erfasst. In den qualitativen Befragungen wurde häufig der Wunsch nach mehr Praxis genannt und auch, dass man sich bessere

Berufseinstiegschancen erhoffe. Die Studierenden konnten ihre favorisierten Schulgemeinden angeben, wurden aber letztlich den Schulen zugeteilt. Die Schulen konnten ihre Praktikantinnen und Praktikanten somit nicht selbst auswählen. Zu Beginn nahmen insgesamt 41 Studierende am Projekt teil. Nach einem Jahr stiegen drei und während des letzten Praktikums zwei weitere Studierende aus dem Projekt aus. Da drei weitere Studierende an der letzten quantitativen Befragung nicht mehr teilnahmen, beläuft sich die Gesamtstichprobe in der Experimentalgruppe über die drei Messzeitpunkte auf 33 Studierende.

Die Kontrollgruppe stammt aus der Gruppe der restlichen Studierenden des Studiengangs, welche die reguläre berufspraktische Ausbildung absolvierten. Diese knapp 200 Studierenden des Studiengangs wurden alle angeschrieben; 120 beantworteten den Online-Fragebogen zu Messzeitpunkt T_1 und von diesen 120 Studierenden füllten noch 80 Personen den Fragebogen zu Messzeitpunkt T_3 ein zweites Mal aus. Somit umfasst die Kontrollgruppe über beide Messzeitpunkte insgesamt 80 Personen. In beiden Gruppen wurden verschiedene Vergleichsvariablen erhoben, zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale oder berufsbezogene subjektive Überzeugungen; es fanden sich aber keine signifikanten Unterschiede in diesen Variablen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe.

3.3 Instrumente

3.3.1 Quantitative Erhebung

Die drei Konstrukte «Kooperation», «Wissensintegration» und «Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler» wurden anhand verschiedener Skalen untersucht. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die verschiedenen Skalen und listet jeweils ein Beispielitem für jede Skala auf. Alle Skalen sind vierstufig mit 1 = «trifft nicht zu» und 4 = «trifft zu». Die Reliabilität der Skalen ist zufriedenstellend (vgl. Tabelle 1) und eine explorative Faktorenanalyse zweiter Ordnung belegt die Konstruktvalidität der drei übergeordneten Konstrukte (Fraefel, McCombie, Mejeh & Jünger, 2014; McCombie & Guldemann, 2015).

3.3.2 Qualitative Erhebung

Die Studierenden und die Praxislehrpersonen der Partnerschulen wurden zusätzlich in qualitativen Interviews befragt. Dazu wurde ein Leitfaden verwendet. Zu Messzeitpunkt T_2 wurden die Studierenden jeweils in den Tandems interviewt, in welchen sie die Praktika P4, P5a und P5b absolviert hatten. Zu Messzeitpunkt T_3 wurden jeweils die Studierenden einer Partnerschule als Gruppe befragt. Die Praxislehrpersonen wurden sowohl zu T_2 als auch zu T_3 pro Schulhaus als Gruppe interviewt. Während die Studierenden zu ihrem subjektiven Erleben befragt wurden, lag der Hauptfokus bei den Praxislehrpersonen darauf, wie sie die von ihnen betreuten Studierenden einschätzten.

Tabelle 1: Übersicht über die gemessenen Skalen und Konstrukte

Konstrukt	Skala	Beispiellitem	Cronbachs α
Kooperation	Co-Planning	«Wir planen Stunden gemeinsam.» «Entscheide über Ziele und Inhalte der folgenden Stunden fallen wir gemeinsam im Team.»	.807 / 6 Items
	Einstellung Co-Planning	«Ich schätze es, wenn ich meine Planung vor meinem Unterricht mit jemandem besprechen kann.»	.680 / 4 Items
	Co-Teaching	«In unserem Team ist es die Regel, dass in einer Stunde mehr als eine Person aktiv ist.»	.771 / 4 Items
	Einstellung Co-Teaching	«Es macht mir nichts aus, wenn die Kolleginnen in meinem Unterricht sehen, wo ich in Schwierigkeiten komme.»	.696 / 5 Items
Wissensintegration	Nutzung von Wissensquellen	«Theoretische Überlegungen sind wichtig für die Veränderung der Praxis in Schule und Unterricht.»	.653 / 6 Items
	Theorieorientierung	«Ich orientiere mich an einer bestimmten pädagogischen Theorie.»	.772 / 6 Items
	Praxisorientierung	«Ich orientiere mich an Rückmeldungen von Praxislehrpersonen.»	.580 / 7 Items
	Theorie-Praxis	«Im Praktikum ist es wichtig, zu lernen, Erfahrungen im Schulfeld theoriegestützt zu reflektieren.»	.727 / 4 Items
Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler	Diagnose im Leistungsbereich	«Ich weiss, bei welchen Aufgaben die Schüler Schwierigkeiten haben.»	.720 / 5 Items
	Leistungsdifferenzierung	«Wenn Schüler etwas nicht verstanden haben, gebe ich gezielt Zusatzaufgaben.»	.761 / 7 Items
	Engagement für individuelles Lernen	«Es geht mir nahe, wenn Schüler eine Lernblockade haben.»	.568 / 6 Items
	Schülerbeteiligung	«Ich gebe im Unterricht unterschiedliche Aufgaben zur Auswahl.»	.714 / 5 Items

3.4 Analysen

Die quantitativen Daten wurden jeweils im Zeitverlauf (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Experimentalgruppe für die drei Messzeitpunkte T_1 , T_2 und T_3) und als Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe (zweifaktorielle Varianzanalyse für die Messzeitpunkte T_1 und T_3) ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring, 2008).

4 Ergebnisse

4.1 Kooperation

4.1.1 Zeitverlauf Partnerschulen

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Kooperation deskriptiv auf Konstruktebene abnimmt. Der Rückgang ist aber nicht signifikant. Betrachtet man die einzelnen Skalen, dann zeigt sich, dass im Co-Planning und in der Einstellung gegenüber dem Co-Planning eine signifikante Abnahme von T_1 zu T_3 festzustellen ist. Im Bereich des Co-Teaching hingegen sind die Werte stabil, das heisst, es bestehen keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung im Bereich «Kooperation» der Studierenden der Partnerschulen zu den Messzeitpunkten T_1 , T_2 und T_3

	T_1		T_2		T_3		
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	ANOVA
Co-Planning	3.04	0.56	2.85	0.57	2.64	0.35	$F(2, 64) = 8.275, p < 0.01, \eta^2 = 0.211$
Einstellung Co-Planning	3.50	0.46	3.41	0.52	3.27	0.49	$F(2, 64) = 3.323, p < 0.05, \eta^2 = 0.097$
Co-Teaching	2.85	0.51	2.82	0.59	2.87	0.54	$F(2, 64) = 0.109, p > 0.05$
Einstellung Co-Teaching	2.87	0.40	2.92	0.58	3.07	0.56	$F(2, 64) = 1.753, p > 0.05$
Kooperation	3.07	0.34	3.00	0.49	2.96	0.43	$F(2, 64) = 1.464, p > 0.05$

Qualitative Aussagen bestätigen das quantitative Bild. Die Studierenden berichten zu Beginn des Projekts, sie seien dem Co-Planning gegenüber aufgeschlossen und würden die Möglichkeit schätzen, gemeinsam zu planen. Dabei zeige sich im Co-Planning, dass dieses hauptsächlich im Praktikumstandem stattfindet. Das Co-Planning von Praxislehrperson und den Studierenden erfolge meist nur im Rahmen einer Grobplanung und die Praxislehrperson nehme meist nur vor der Durchführung Einsicht, sei aber an der Detailplanung nur selten direkt beteiligt. Des Weiteren äussern sich die Studierenden dahingehend, dass sie zu Beginn die Unterstützung bei der Planung begrüssen würden, sich aber gegen Projektende, was dem Ende der Ausbildung entspricht, immer sicherer fühlen würden und deshalb die Verantwortung zunehmend allein tragen möchten.

4.1.2 Vergleich Partnerschulen mit der Kontrollgruppe

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt, dass das Level der Kooperation in der Experimentalgruppe in allen Skalen signifikant höher ist. Die Studierenden der Part-

nerschulen weisen vor allem zu Beginn (T_1) höhere Mittelwerte auf, welche sich aber zum Ende (T_3) in allen Skalen ausser der Einstellung gegenüber dem Co-Teaching den tieferen Werten der Kontrollgruppe angleichen, deren Werte über den Zeitverlauf stabil bleiben. Signifikante Haupteffekte zwischen den beiden Gruppen bestehen in den Skalen «Co-Planning» ($F(1, 109) = 13.515, p < 0.01, \eta^2 = 0.146$), «Einstellung Co-Planning» ($F(1, 109) = 14.715, p < 0.01, \eta^2 = 0.119$), «Co-Teaching» ($F(1, 109) = 14.717, p < 0.01, \eta^2 = 0.119$) und «Einstellung Co-Teaching» ($F(1, 109) = 13.482, p < 0.01, \eta^2 = 0.114$). In der Skala «Einstellung Co-Teaching» steigen die Werte beider Gruppen zum Zeitpunkt T_3 an, bei der Kontrollgruppe sogar signifikant ($F(1, 109) = 11.252, p < 0.05, \eta^2 = 0.097$). Es finden sich aber keine Interaktionseffekte (Mittelwerte und Standardabweichungen vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich «Kooperation» für die Studierenden der Partnerschulen (Experimentalgruppe) und die regulären Studierenden (Kontrollgruppe) zu den Messzeitpunkten T_1 und T_3

	Experimentalgruppe				Kontrollgruppe			
	T_1		T_3		T_1		T_3	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Co-Planning	3.04	0.56	2.64	0.35	2.61	0.49	2.49	0.44
Einstellung Co-Planning	3.50	0.46	3.27	0.49	3.13	0.53	2.96	0.46
Co-Teaching	2.85	0.51	2.87	0.54	2.55	0.48	2.58	0.52
Einstellung Co-Teaching	2.87	0.40	3.07	0.56	2.58	0.43	2.80	0.50
Kooperation	3.07	0.34	2.96	0.43	2.72	0.31	2.69	0.31

4.2 Wissensintegration

4.2.1 Zeitverlauf Partnerschulen

Beim Konstrukt «Wissensintegration» zeigen sich im Zeitverlauf keine signifikanten Veränderungen (vgl. Tabelle 4). Die qualitativen Daten weisen darauf hin, dass die Frage der Integration von theoretischem Wissen in das praktische Handeln komplexer ist, als die quantitativen Daten es abzubilden vermögen. Die Befragung zeigt, dass die Studierenden spontan Mühe haben, aufzuzeigen, wo und wie sie sich auf theoretisches Wissen beziehen. Auf Nachfragen hin gelingt es den Studierenden aber immer, theoretische Bezüge herzustellen. Die Studierenden berichten, dass sie insbesondere das fachdidaktische Wissen aktiv nutzen würden, während erziehungswissenschaftliches Wissen eher unbewusst Wirkung erziele. Interessant ist des Weiteren, dass die Studie-

renden von einer positiven Wirkung des Projekts auf das Lernen an der Hochschule berichten. Durch die intensive Einbindung in eine Partnerschule und die regelmäßigen Praktika falle es den Studierenden leichter, Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen, und sie seien deshalb auch motivierter im Unterricht an der Hochschule.

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung im Bereich «Wissensintegration» der Studierenden der Partnerschulen zu den Messzeitpunkten T_1 , T_2 und T_3

	T_1		T_2		T_3		ANOVA
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Nutzung Wissensquellen	2.84	0.41	2.80	0.42	2.85	0.48	$F(2, 62) = 0.392, p > 0.05$
Praxisorientierung	3.49	0.28	3.46	0.28	3.49	0.33	$F(2, 64) = 0.223, p > 0.05$
Theorieorientierung	2.58	0.54	2.71	0.48	2.77	0.38	$F(2, 64) = 2.333, p > 0.05$
Theorie-Praxis	3.03	0.43	3.09	0.44	3.14	0.40	$F(2, 64) = 0.910, p > 0.05$
Wissensintegration	2.49	0.28	2.53	0.24	2.57	0.22	$F(2, 64) = 2.006, p > 0.05$

4.2.2 Vergleich Partnerschulen mit der Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe weist generell leicht tiefere Werte auf als die Studierenden der Partnerschulen. Während die Werte der Studierenden in den Partnerschulen über die Projektdauer deskriptiv leicht ansteigen, sinken sie bei der Kontrollgruppe tendenziell. Dies führt zu Interaktionseffekten. Die Studierenden in den Partnerschulen weisen im Vergleich zur Kontrollgruppe zu Messzeitpunkt T_3 in der Skala «Theorieorientierung» ($F(1, 111) = 9.795, p < 0.01, \eta^2 = 0.081$), in der Skala «Theorie-Praxis» ($F(1, 111) = 7.082, p < 0.01, \eta^2 = 0.06$) und auch auf der Konstruktebene ($F(1, 111) = 7.504, p < 0.01, \eta^2 = 0.06$) signifikant höhere Werte auf (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich «Wissensintegration» für die Studierenden der Partnerschulen (Experimentalgruppe) und die regulären Studierenden (Kontrollgruppe) zu den Messzeitpunkten T_1 und T_3

	Experimentalgruppe				Kontrollgruppe			
	T_1		T_3		T_1		T_3	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Nutzung von Wissensquellen	2.84	0.41	2.85	0.48	2.77	0.35	2.77	0.37
Praxisorientierung	3.49	0.28	3.49	0.33	3.38	0.35	3.35	0.32
Theorieorientierung	2.58	0.54	2.77	0.38	2.69	0.45	2.56	0.40
Theorie-Praxis	3.03	0.43	3.14	0.40	2.98	0.41	2.86	0.40
Wissensintegration	2.49	0.28	2.57	0.22	2.52	0.22	2.46	0.22

4.3 Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler

4.3.1 Zeitverlauf Partnerschulen

Die Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert sich bei den Studierenden der Partnerschulen im Zeitverlauf ausser in der Skala «Engagement Schülerlernen» in allen Skalen und auch auf der Gesamtebene signifikant. Post-hoc-Vergleiche zeigen, dass zwischen T_1 und T_2 jeweils keine signifikanten Verbesserungen bestehen und die signifikanten Verbesserungen erst zum Ende des Projekts auftreten (vgl. Tabelle 6). Die Studierenden berichten, dass sie zu Beginn des Praktikums Mühe gehabt

Tabelle 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung im Bereich «Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler» der Studierenden der Partnerschulen zu den Messzeitpunkten T_1 , T_2 und T_3

	T_1		T_2		T_3		ANOVA
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Leistungsdiagnose	3.30	0.31	3.23	0.38	3.46	0.42	$F(2, 64) = 7.035, p < 0.01, \eta^2 = 0.018$
Leistungs-differenzierung	2.89	0.37	2.95	0.40	3.09	0.38	$F(2, 64) = 4.778, p < 0.05, \eta^2 = 0.013$
Schülerbeteiligung	2.17	0.48	2.34	0.56	2.47	0.43	$F(2, 64) = 4.586, p < 0.05, \eta^2 = 0.129$
Engagement Schülerlernen	3.12	0.33	3.10	0.38	3.14	0.32	$F(2, 64) = 0.173, p > 0.05$
Schülererfolgsorientierung	2.87	0.22	2.91	0.28	3.04	0.27	$F(2, 64) = 10.252, p < 0.01, \eta^2 = 0.243$

hätten, das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus zu nehmen. Erst mit mehr Sicherheit, Routine, Vertrauen und dem Zutrauen der Praxislehrperson sei ihnen dies besser gelungen. Es helfe, immer wieder in das gleiche Umfeld zurückkehren zu können.

4.3.2 Vergleich Partnerschulen mit der Kontrollgruppe

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt, dass sich sowohl die Studierenden der Partnerschulen als auch diejenigen der Kontrollgruppe auf der deskriptiven Ebene in allen Skalen zu steigern vermögen. Die Ausnahme bildet wiederum die Skala «Engagement Schülerlernen», auf welcher beide Gruppen auf hohem Niveau stabil bleiben. In den Skalen «Leistungsdiagnose» ($F(1, 111) = 2.101, p > 0.05$) und «Leistungsdifferenzierung» ($F(1, 111) = 1.092, p > 0.05$) verbessern sich die Studierenden der Partnerschulen nicht signifikant stärker als jene der Kontrollgruppe. Interaktionseffekte finden sich aber in der Skala «Schülerbeteiligung» ($F(1, 111) = 4.309, p < 0.05, \eta^2 = 0.037$). Die Studierenden der Partnerschulen schätzen sich signifikant höher ein als jene der Kontrollgruppe. Dies gilt auch für das Gesamtkonstrukt «Schülererfolgsorientierung». Die Einschätzung ist bei den Studierenden der Partnerschulen zum Zeitpunkt T_3 signifikant höher als bei der Kontrollgruppe ($F(1, 111) = 6.149, p < 0.05, \eta^2 = 0.05$) (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich «Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler» für die Studierenden der Partnerschulen (Experimentalgruppe) und die regulären Studierenden (Kontrollgruppe) zu den Messzeitpunkten T_1 und T_3

	Experimentalgruppe				Kontrollgruppe			
	T_1		T_3		T_1		T_3	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Leistungsdiagnose	3.30	0.31	3.46	0.42	3.18	0.39	3.23	0.39
Leistungsdifferenzierung	2.89	0.37	3.09	0.38	2.85	0.39	2.95	0.43
Schülerbeteiligung	2.17	0.48	2.47	0.43	2.29	0.50	2.34	0.48
Engagement für Schülerlernen	3.12	0.33	3.14	0.32	3.14	0.37	3.06	0.36
Schülererfolgsorientierung	2.87	0.22	3.04	0.27	2.86	0.29	2.90	0.29

5 Diskussion

Die Resultate der Interventionsstudie zeichnen generell ein positives Bild bezüglich der Wirkung der verschiedenen Interventionsmassnahmen. Die Studierenden der Partnerschulen kooperieren stärker, zeigen in der Tendenz eine höhere Integration von theoretischen Wissensbeständen in ihr praktisches Handeln und weisen auch eine höhere Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler auf als die Studierenden der Kontrollgruppe. Im Zeitverlauf zeigt sich bei den Studierenden der Partnerschulen aber auch, dass im Bereich der Kooperation teilweise eine signifikante Abnahme zu beobachten ist. Zudem weisen die Studierenden in den Partnerschulen über den gesamten Projektverlauf nur bei der Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler signifikanter höhere Werte auf.

Die verschiedenen Hypothesen lassen sich deshalb nur zum Teil bestätigen. In Bereich A zeigt sich, dass die Kooperation im Zeitverlauf bei den Studierenden abnimmt, was sich mit den effektiven Gegebenheiten des Praxisfeldes erklären lässt. So werden das Co-Planning und das Co-Teaching aufgrund der individuellen Umstände der Schulen und der Präferenzen und Bedürfnisse der Studierenden und Praxislehrpersonen unterschiedlich umgesetzt. Des Weiteren absolvieren die Studierenden einige Praktika in Tandems, andere hingegen als Einzelpraktika. Und im letzten Praktikum, dem Diplompraktikum, steht zunehmend das eigenverantwortliche Unterrichten im Vordergrund, weshalb die Kooperation zwangsläufig abnimmt.

In Bereich B «Wissensintegration» gibt es einige Hinweise darauf, dass positive Effekte bestehen könnten. Die längere und wiederholte Zeit in der Praxis scheint dazu zu führen, dass die Studierenden Theorie und Praxis besser verknüpfen können und motiviert sind, sich aktiv mit den theoretischen Inhalten an der Hochschule auseinanderzusetzen. Dies ist positiv zu werten, auch wenn damit keine Aussage darüber gemacht werden kann, ob eine mögliche bessere Verarbeitung von theoretischem Wissen auch dazu führt, dass dieses in der Praxis zur Anwendung kommt.

Die konsistentesten und deutlichsten Effekte finden sich in Bereich C «Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler». Hypothese C2 kann somit sowohl im Zeitverlauf als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe bestätigt werden. Beide Gruppen verbessern sich in diesem Bereich; die Studierenden der Partnerschulen erreichen aber zum Projektende signifikant höhere Werte. Dies ist ein Effekt, der sich in ähnlichen, aber kürzeren Settings nicht findet (Fraefel et al., 2017). Die qualitativen Daten stützen diese Befunde. So berichten die Studierenden der Partnerschulen einhellig, dass das Setting der Partnerschulen dazu geführt habe, dass es ihnen besser gelinge, sich am Lernen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren.

Generell stehen die vorliegenden Forschungsergebnisse im Einklang mit den Befunden aktueller Studien (Fraefel et al., 2017; Košinár, Leineweber & Schmid, 2019). Part-

nerschaftliche Modelle in der berufspraktischen Ausbildung scheinen positive Effekte auf die Professionalisierung der Studierenden zu haben. Insbesondere der Fokuswechsel von der eigenen Performanz hin zum Lernen der Schülerinnen und Schüler ist dabei hervorzuheben. Damit wird im Partnerschulmodell bereits in der Ausbildung eine Kernkompetenz von Lehrpersonen zumindest ansatzweise erreicht, auch wenn sich diese erst in der eigenen Berufstätigkeit vollständig entwickeln kann (Kraus, 2017; Messner & Reusser, 2000).

Die Frage bleibt, woher die Effekte rühren. Das Partnerschulmodell sollte theoretisch seine Wirkung vor allem über die verstärkte Kooperation von Praxislehrpersonen und Studierenden durch Co-Planning und Co-Teaching entfalten (Fraefel et al., 2017; Košinár et al., 2019). In der vorliegenden Untersuchung lassen sich die positiven Effekte aber kaum allein der Kooperation von Studierenden und Praxislehrpersonen zuschreiben, da die Kooperation im Zeitverlauf eher abnimmt und wenig einheitlich umgesetzt wurde. Als zweite mögliche Wirkungsvariable kommt deswegen vor allem die höhere zeitliche Kontinuität infrage. Partnerschulmodelle führen zu stabileren organisatorischen Rahmenbedingungen und zu einer kontinuierlicheren Begleitung über einen längeren Zeitraum (Košinár et al., 2019). Die Tatsache, dass die Studierenden alle ihre Praktika im zweiten und im dritten Studienjahr in der gleichen Partnerschule absolvieren konnten, wird so auch von allen Studierenden als sehr positiv bewertet. Dies führe zu einer grösseren Vertrautheit und zu mehr Sicherheit. In einem solchen vertrauten Umfeld gelingt es den Studierenden anscheinend besser, sich auf die Schülerinnen und Schüler einzulassen. Es spricht deshalb einiges für die höhere Kontinuität als Wirkungsvariable der Intervention – dies insbesondere auch deshalb, weil das Projekt im Gegensatz zu anderen Umsetzungen (z.B. an der Pädagogischen Hochschule FHNW, vgl. Fraefel et al., 2017) an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen zwei Studienjahre statt nur eines dauerte. Zudem zeigt sich, dass die signifikanten Effekte erst vom zweiten (Ende zweites Studienjahr) zum dritten Messzeitpunkt (Ende drittes Studienjahr) erfolgen.

Dank der kontinuierlichen und längeren Verweildauer in den Partnerschulen scheinen die Studierenden jene (psychologische) Sicherheit zu erhalten, die es ihnen erlaubt, in der Praxis zu lernen und nicht nur sozialisiert zu werden. Mehr Sicherheit könnte zum Beispiel dazu führen, dass sich die Studierenden eher trauen, Fehler zu machen, und so entscheidende Lernprozesse ausgelöst werden (Affolter, Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2016). Des Weiteren verhilft die Kontinuität der Praxiserfahrung wahrscheinlich zu stabilen Betreuungsverhältnissen, welche als Grundlage für gelingende Lernprozesse in der Praxis angesehen werden können (Krattenmacher, 2014). Zudem sollten Partnerschulen ein echtes Sicheinlassen auf die Praxis fördern, was letztlich den Aufbau von Könnerschaft erst erlaubt, denn diese «setzt Formen der Einlassung auf Praxis voraus, die universitär nicht simulierbar sind» (Neuweg, 2011, S. 42). Interessant ist dabei, dass die zusätzliche und intensivere Praxiserfahrung nicht zu einer Abwertung der theoretischen Ausbildung an der Hochschule zu führen scheint, son-

dem dass sich das Interesse an theoretischen Inhalten eher zu erhöhen scheint. Ein kritischer Punkt bei der Praxiserfahrung in den Partnerschulen könnte hingegen sein, dass die Studierenden diese intensiven Erfahrungen nur in einer einzigen (eher besonderen) Schule machen können und diese sich vielleicht grundlegend von Schulen unterscheidet, an welchen die angehenden Lehrpersonen in Zukunft unterrichten werden. Kontinuität und erweiterter Erfahrungsraum reichen aber im Sinne von Oberflächenmerkmalen kaum als Erklärungsansätze aus. Mehr Praxis führt nicht zwingend auch zu intendierten Lernprozessen (Hascher, 2011). Wirkung entfaltet das Partnerschulmodell letztlich nur in der Tiefenstruktur, das heisst über die effektive Gestaltung der Lerngelegenheiten in der Praxis. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Zusammenhang die Kooperation via Co-Planning und Co-Teaching im Sinne eines intensiveren Coachings als unabhängige Variable der Intervention auch eine gewisse Wirkung erzielt.

Zuletzt soll auch darauf hingewiesen werden, dass Partnerschulmodelle nicht nur auf der Ebene der Studierenden positive Effekte auslösen können, sondern auch eine verbesserte Kooperation von Hochschule und Partnerschulen, von Dozierenden und Praxislehrpersonen erreicht werden kann (zur Idee des hybriden Raums vgl. Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Reusser & Fraefel, 2017; Zeichner, 2010), wodurch eine gemeinsame Steuerung der berufspraktischen Ausbildung erst verwirklicht werden kann (Košinár et al., 2019) und die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen gemeinsam von Hochschule und Berufsfeld verantwortet werden kann.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass sich aus theoretischer Sicht und anhand der quantitativen und qualitativen Daten, trotz gewisser methodischer Einschränkungen, einige Hinweise dafür finden lassen, dass das Setting der Partnerschulen einen entscheidenden Beitrag zur Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung und somit zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen leisten könnte. Es ist deshalb zu begrüessen, dass partnerschaftliche Modelle vermehrt umgesetzt werden, und gleichzeitig ist zu hoffen, dass diese Modelle in Zukunft noch genauer erforscht werden, damit mögliche Wirkungszusammenhänge empirisch genauer aufgeschlüsselt und belegt werden können.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H.** (2016). Misslingen als Lernchance. Der Einfluss kritischer Unterrichtssituationen auf berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen beim Berufseinstieg. In J. Košinár, S. Leinweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 99–117). Münster: Waxmann.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau

- und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Forneck, H. J., Messner, H. & Vogt, F.** (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. J. Forneck, A. Düggele, C. Künzli David, H. Linnenweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169–186). Bern: hep.
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 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. & Bernhardtsson-Laros, N.** (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: «Third Space» als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., McCombie, G., Mejeh, M. & Jünger, S.** (2014). *Berufspraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Nur eine Frage curricular gesteuerten Kompetenzaufbaus?* Präsentation am SGBF-Kongress, Pädagogische Hochschule Luzern, 24.06.2014.
- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Košínár, J., Leineweber, S. & Schmid, E.** (2019) Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In J. Košínár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Krattenmacher, S.** (2014). *Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. Opladen: Budrich.
- Kraus, K.** (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 287–300.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–84.
- Mayring, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCombie, G. & Guldemann, T.** (2015). *Partnerschulen für Professionsentwicklung – Eine Interventionsstudie: Erste Erfahrungen und Ergebnisse im Kindergarten- und Primarstudiengang der PHSG*. Präsentation am SGBF-Kongress, Pädagogische Hochschule St. Gallen, 30.06.2015.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- NCATE.** (2008). *What it means to be a professional development school: A statement by the executive council and board of directors of the National Association for Professional Development Schools*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Pelton, R. P.** (2007). From performing to performance: Can the repositioning of teacher candidates create a measurable impact on children's achievement while developing positive teaching dispositions? In

- T. Townsend & M. Bates (Hrsg.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (S. 219–228). Dordrecht: Springer.
- PH FHNW.** (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien. Beschluss der Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule FHNW vom 20.05.2015*. Brugg-Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- PHSG.** (2019). *Übersicht über die Praktika Studiengang Kindergarten- und Primarstufe*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- PHZH.** (2019). *Projekt «Praxiszentren» der PH Zürich – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (10. Auflage). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schüpbach, J.** (2007). Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule 1*. Bern: Haupt.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S.** (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyss, C.** (2012). *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich.
- Zeichner, K.M.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Education*, 61 (1–2), 89–99.

Autoren

Guido McCombie, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, guido.mccombie@fhnw.ch

Titus Guldemann, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, titus.guldemann@phsg.ch