

Winkler, Anja

Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 109-121



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Anja: Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 109-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170930 - DOI: 10.25656/01:17093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170930>

<https://doi.org/10.25656/01:17093>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
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, 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

Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anja Winkler

Zusammenfassung Der Begriff «Lerngelegenheiten» wurde ursprünglich in der Schulforschung eingeführt und hat in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher jedoch der Frage nach Lerngelegenheiten in den Praktika. In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum für die Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Dazu wurden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Es zeigten sich Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Institutionen bezüglich der Lerngelegenheiten in den intendierten Curricula, was einen neuen Rahmen für die Systematisierung der schulpraktischen Ausbildung eröffnet.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Praktikum – Lerngelegenheiten – Curriculum

Opportunities to learn in internships in teacher preparation programs

Abstract The term «learning opportunities» was originally introduced in school research and has in recent years increasingly been used in research on teacher education. Only a few studies have been devoted to the question of learning opportunities during internships so far. This article deals with the question of what learning opportunities are defined in the intended curriculum for internships in teacher preparation programs. For answering this question, the framework conditions for internships at five teacher education institutions in Switzerland and Germany were examined by means of document analysis. There were similarities between the different institutions with regard to learning opportunities in the intended curricula, which provides a new framework for the systematization of school-based teacher training.

Keywords teacher education – internship – learning opportunities – curriculum

1 Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Begriff «Lerngelegenheiten» ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittlerweile gut etabliert und seine Bedeutung scheint auf den ersten Blick klar zu sein. Ursprünglich in der Schulforschung eingeführt, hat er in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. So werden Lerngelegenheiten in Studiengängen untersucht, um zu analysieren, welche Bereiche an der Hochschule vor allem zur Entwicklung professioneller Kompetenz beitragen

(Hollenstein & Ramseier, 2015; König & Seifert, 2012; Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010). Als Strukturierungshilfe dienen einerseits die Angebote im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andererseits die von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) modellhaft dargestellten Bereiche professioneller Kompetenz: Während der Ausbildung zur Lehrperson sollen Lerngelegenheiten in den Bereichen «Professionswissen», «Überzeugungen», «Motivationale Merkmale» und «Selbstregulative Fähigkeiten» angeboten werden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher der Frage nach den Lerngelegenheiten in Praktika, darunter beispielsweise die LEK-Studie (König & Seifert, 2012). Eher wurden Einzelbereiche analysiert, beispielsweise die Vor- und die Nachbesprechung der Unterrichtseinheiten (Futter, 2017; Kreis, 2012; Schüpbach, 2007).

Um dieses Forschungsfeld zu erweitern, soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Lerngelegenheiten im Praktikum in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Angesichts der grossen Heterogenität der Institutionen wird zudem danach gefragt, welche Gemeinsamkeiten bestehen. Dazu werden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Konzepts der Lerngelegenheiten vorgestellt und eine Einbettung in die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgenommen; anschliessend wird die Studie beschrieben und es werden zentrale Ergebnisse diskutiert.

2 Lerngelegenheiten in der Schulforschung

Lerngelegenheiten werden nach Eraut (2004) und Tynjälä (2008) in formale, nonformale und informelle Lerngelegenheiten eingeteilt:

- *Formale Lerngelegenheiten* beschreiben spezifisch gestaltete Lehr-Lern-Settings, die zu anerkannten Abschlüssen führen (Module, Seminare). Bei Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) werden sie als «institutionelle Lerngelegenheiten» bezeichnet.
- *Nonformale Lerngelegenheiten* sind Lernsituationen, die ausserhalb der Ausbildungssysteme stattfinden und nicht direkt zu einem formalen Abschluss führen (z.B. Lerngemeinschaften, Sozialisation) (Norqvist & Leffler, 2017).
- *Informelle Lerngelegenheiten* finden ohne spezifischen Auftrag statt und entstehen in Situationen, die nicht durch formale Vorgaben gesteuert oder kontrolliert werden (z.B. Lernen aus Fehlern, reaktives Lernen) (Eraut, 2004; Kunter et al., 2011).

Das Konzept der Lerngelegenheiten fand seine erste Anwendung in der Schulforschung. In seinem Modell zum schulischen Lernen, welches verschiedene Variablen von Lernzeit fokussiert, sprach Caroll (1963) erstmals von «Opportunities to Learn». Er war der Meinung, dass alle Schülerinnen und Schüler Inhalte lernen können, wenn sie genügend Zeit dafür erhalten. Der Grad des Lernens sei stark davon abhängig, wie

viel Zeit für einen Lerninhalt benötigt, wie viel Zeit dafür angeboten und wie viel Zeit auch tatsächlich zum Lernen genutzt werde. In den weiteren Jahren wurde das Modell weiterentwickelt. Wiley und Harnischfeger (1974) etwa machten auf die Rolle der Lehrperson aufmerksam, die flexibel in der Umsetzung des Lehrplans (schulisches, intendiertes Curriculum) ist und somit auch verschiedene Lerngelegenheiten anbietet. Damit lancierten sie eine neue Diskussion: Erhalten alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Lerngelegenheiten? Zu welchen Themen werden Lerngelegenheiten angeboten und zu welchen nicht? Diese Fragen gaben der «Second International Mathematics Study» (IEA-SIMS) Aufwind, in der die Curricula von Schulen dahingehend untersucht wurden, welche Lerngelegenheiten gegeben und welche nicht angeboten wurden. In diesem Kontext wurde die Unterscheidung zwischen drei Typen von Curricula eingeführt: das vorgesehene, intendierte Curriculum, das tatsächlich implementierte Curriculum sowie das von den Schülerinnen und Schülern erworbene, attestierte Curriculum (vgl. McDonnell, 1995; Schmidt & Maier, 2009; Travers & Westbury, 1989). Die neuste Studie, die auf diese Forschungstradition zurückgeht, ist TIMSS (Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es das Konzept der «Opportunities to Learn» möglich macht, die Bedingungen bezüglich des Lernens der Schülerinnen und Schüler zwischen Schulen zu systematisieren und zu vergleichen. Dies macht das Konzept nicht nur für die Unterrichtsforschung (z.B. Fend, 1981; Helmke, 2017; Lipowsky, 1999), sondern auch für die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant: Die Untersuchung der Lerngelegenheiten, welche die Studierenden in der Ausbildung erhalten, ermöglicht einen vertiefteren Einblick in die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und lässt Schlüsse auf deren Wirkung hinsichtlich der Entwicklung der Studierenden zu. Dies haben sich einige Studien zunutze gemacht, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

3 Lerngelegenheiten in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Konzept der Lerngelegenheiten wird in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in drei Bereichen angewendet. Oser und Oelkers (2001) sowie Baumert und Kunter (2006) betrachteten Standards und Kompetenzziele, die durch spezifische Lerngelegenheiten angestrebt werden sollen. Einige Studien wie TEDS-M analysierten tatsächlich angebotene Lerngelegenheiten in Mathematik, und weitere Studien betrachteten Lerngelegenheiten in den Praktika (Hascher, Cocard & Moser, 2004; König & Seifert, 2012). Den Auftakt zu den Studien, welche die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersuchten, machten Oser und Oelkers (2001). Sie definierten 88 Standards, die in der Ausbildung zur Lehrperson erreicht und für welche Lerngelegenheiten angeboten werden sollten. Neben einer Vielzahl von Standards unterschieden sie die Lerngelegenheiten hinsichtlich ihrer Verarbeitungstiefe (von «Habe

nichts von diesem Standard gehört» bis hin zu «Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden»).

Mit dem Modell der professionellen Kompetenzen haben Baumert und Kunter (2006) sowie Kunter et al. (2011) im Zuge der COACTIV-Studie Ziele bestimmt, die Lehrpersonen erreichen müssen, um ihren Beruf professionell ausüben zu können. Die Grundannahme ist dabei, dass Lerngelegenheiten und deren Nutzung zur professionellen Kompetenz (definiert als Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Merkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten) führen. Dieses Modell liegt auch dem Projektkonzept der PaLea-Studie zugrunde, in welcher ebenfalls die Entwicklung der professionellen Kompetenz im Lehramtsstudium untersucht wurde (Bauer et al., 2010). Für das Professionswissen wird angenommen, dass dieses vor allem durch formale Lerngelegenheiten erworben wird (vgl. Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kennedy, Ahn & Choi, 2008), wobei während der (schulpraktischen) Ausbildung auch informell gelernt wird.

TEDS-M von 2008 nahm das Konzept der Lerngelegenheiten für die Analyse der Ausbildungsgänge zur Lehrbefähigung in Mathematik auf (Hollenstein & Ramseier, 2015; Oser et al., 2010). Den Studien ist gemeinsam, dass sie auf die Einteilung der Curricula des Ausbildungsstandortes eingehen und die institutionellen Lerngelegenheiten fokussieren, indem angehende Lehrpersonen retrospektiv bezüglich der Themenbereiche in ihrer Ausbildung befragt wurden (intendiertes und implementiertes Curriculum). Die Lehrpersonen sollten angeben, welchen Inhalten sie in den verschiedenen Kursen, die sie während der Ausbildung besuchten hatten, begegnet waren. Während Schmidt, Cogan und Houang (2011) für TEDS-M drei verschiedene Inhaltsbereiche generierten («Mathematik», «Mathematikpädagogik» und «Allgemeine Pädagogik»), differenzierten Blömeke et al. (2010) das Angebot der Institutionen in fünf Bereiche («Fachwissen», «Fachdidaktik», «Pädagogik», «Allgemeinbildende Inhalte» und «Schulische Praxis»). Beide Zugänge ergaben, dass die institutionellen Lerngelegenheiten einen signifikanten Prädiktor für den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb darstellen.

Lerngelegenheiten wurden auch spezifisch für die schulpraktische Ausbildung untersucht. Bereits 2004 schlugen Hascher et al. vor, verschiedene Lernquellen im Praktikum zu unterscheiden: Studierende erhalten Impulse durch das Verhalten und die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Begleitpersonen im Praktikum (Praxislehrpersonen, Dozierende und Mentorierende), durch Kenntnisse der Didaktik und der Fachliteratur sowie durch eigenes Forschen und den Austausch im Kollegium, wobei das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als häufigste Lernquelle genannt wurde (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Die LEK-Studie von König und Seifert (2012) untersuchte dazu drei Komponenten: Haben die Studierenden das Praktikum absolviert? Welchen Tätigkeiten gingen sie in diesem Rahmen nach? Wie wurden sie beurteilt? Die formalen, nonformalen und informellen Lerngelegenheiten sahen sie in den

Tätigkeiten abgebildet und unterschieden weiter unterrichtsbezogene, ausserunterrichtliche und lernaufgabenbezogene Lerngelegenheiten sowie soziale Unterstützung.

Lerngelegenheiten während der Ausbildung sollten die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogisch-psychologisches Wissen», «Organisationswissen» und «Beratungswissen» abdecken. Während die formalen Lerngelegenheiten im Rahmen der hochschulischen Ausbildung im Modell der professionellen Kompetenz explizit berücksichtigt zu sein scheinen, stellt sich die Frage, wie im intendierten Curriculum der Institutionen Lerngelegenheiten für Praktika definiert sind.

4 Intendierte Curricula und Lerngelegenheiten im Praktikum

Das intendierte Curriculum wurde in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher vor allem dahingehend untersucht, welchen Beitrag es zur Entwicklung des Professionswissens leistet. Lerngelegenheiten für künftige Lehrpersonen wurden primär mit Blick auf die angebotenen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen untersucht (Blömeke et al., 2010). Im Mittelpunkt unserer Studie stand das intendierte Curriculum mit Blick auf die schulpraktische Ausbildung. Die folgenden Fragen leiteten unser Vorgehen:

- Welche Lerngelegenheiten im Praktikum werden in intendierten Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert?
- Welche Gemeinsamkeiten bestehen – unter Berücksichtigung der grossen Heterogenität der Institutionen – in intendierten Curricula hinsichtlich der Lerngelegenheiten in Praktika?

Diese beiden Fragen wurden vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Ausbildungsmodelle (Hascher & Winkler, 2017) adressiert: eines einphasigen Modells, also einer parallel geführten hochschulischen und schulpraktischen Ausbildung, so wie sie in der Schweiz praktiziert wird, und eines zweiphasigen, konsekutiven Modells von hochschulischer und schulpraktischer Ausbildung, das in Deutschland Standard ist.

4.1 Datengrundlage

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des binationalen COPRA-Projekts durchgeführt, das die Implementation und die Wirksamkeit verschiedener Unterstützungsangebote im Schulpraktikum untersucht. In diesem Rahmen wurden die Standorte der Analyse ausgewählt (COPRA, 2018). Um die Frage nach den Lerngelegenheiten in intendierten Curricula in Bezug auf das Praktikum zu beantworten, wurden die offiziell zugänglichen Dokumente zur Durchführung von Praktika exemplarisch für drei Hochschulen in der Schweiz und für zwei Hochschulen in Deutschland analysiert. Untersucht wurden in der Schweiz zwei Studiengänge der Sekundarstufe I und ein Studiengang der Sekundarstufe II. In Deutschland wurden zwei Ausbildungsinstitutionen des zweiphasigen Modells untersucht. Da sich deren Praxiskonzepte kaum voneinander

unterscheiden und die entsprechenden Dokumente alle Schularten (Hauptschule bis Gymnasium) betreffen, wurde kein spezifischer Studiengang ausgewählt.

4.2 Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Projekt wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, deren Ziel darin bestand, alle einschlägigen Dokumente, die der Fragestellung entsprechend ausgewählt worden waren, inhaltlich aufzuschlüsseln (Reh, 1995). Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Erhebung von Fakten ohne mögliche Fehlerquellen und Verfälschungen ermöglicht (Lamnek, 1995) und die Rahmenbedingungen von Praktika aufzeigen kann. Bei der Auswahl der Dokumente wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden über die Website der Institutionen Dokumente zur Durchführung und zur Regelung von Praktika konsultiert und auf drei Systemebenen ausgewählt. Die Strukturen von Bildungssystemen werden in der Regel in Mehrebenenmodellen dargestellt, was auch die Ausgangslage für die Ebenen zur Auswahl der Dokumente im Projekt war: Praktika können (a) auf bildungspolitischer Ebene ebenso wie (b) auf der Ebene der Institution und (c) auf der Ebene ihrer Reglementierungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure gesteuert werden (Rolff, 2013, S. 19 ff.). Entsprechend müssen sich die Dokumente auf alle Ebenen des Bildungssystems der jeweiligen Institution beziehen. Insgesamt wurden 457 Seiten von 24 Dokumenten (6 von Standort A, 5 von Standort B, 4 von Standort C, 5 von Standort D, 4 von Standort E) analysiert. Auf der (a) Makroebene des Systems finden sich Regelungen, Bestimmungen und Grundlagen auf Länder- bzw. Kantonebene (8 Dokumente). Auf der (b) Mesoebene der Organisation sind Dokumente zur Struktur der jeweiligen Institution zu finden (11 Dokumente) und auf der (c) Mikroebene der Akteurinnen und Akteure sind Handlungsanweisungen (13 Dokumente) verortet.

Diese drei Ebenen bildeten auch die Grundlage für die Analyse der Dokumente, welche anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mittels MAXQDA durchgeführt wurde (vgl. Tabelle 1). Die Makroebene wird von den Zielen und den Vorgaben der Institution gebildet, die Mesoebene beinhaltet die Organisation und die Gestaltung der Praktika und die Mikroebene umfasst die Handlungsanweisungen in den Praktika. Dabei zeigt sich, dass neben der allgemeinen Bezeichnung auch spezifische Lernanlässe beschrieben werden. Unter «Lernanlässen» werden Lerngelegenheiten während des Praktikums allgemein und in der Interaktion mit den Begleitpersonen verstanden. Zusammenfassend lassen sich die Inhalte der Dokumente wie in Tabelle 1 aufgeführt systematisieren und als Grundstruktur für das Kategoriensystem verwenden. Insgesamt wurden sechs Dokumente doppelt codiert. Die Intercoderreliabilität war gut ($Kappa = 0.83$). Textstellen, die unterschiedlich codiert worden waren, wurden über eine Intercoderkonferenz ausgeglichen.

Tabelle 1: Kategoriensystem

Ebenen	Hauptkategorien	Subkategorien	Ankerbeispiel aus den Dokumenten
1) Makroebene (allgemeine Ziele)	1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fachliches Wissen und Können 2) Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können 3) Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können 4) Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion 	<p>1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika Standard 1: Fachspezifisches Wissen und Können Standard 2: Lernen, Denken und Entwicklung Standard 3: Motivation und Interesse Standard 4: Heterogenität Standard 5: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld ...</p>
2) Mesoebene (Hinweise auf Praktikumsgestaltung)	2a) Praktikumskonzept 2b) Funktionen der Praktika	<ol style="list-style-type: none"> 1) Orientierungs- oder Eignungspraktika zur Berufswahl 2) Studienbegleitende oder Tagespraktika 3) Blockpraktika oder längere Praktika (z.B. Praxismester oder Quartalspraktikum zum Abschluss) 	<p>2a) Praktikumskonzept 1. Einführungspraktikum (Hospitaltionen) 2. Übungslektionen 1. Unterrichtsfach (UF) 3. Unterrichtspraktikum 1. UF & Praktikumsjournal 4. Übungslektionen 2. UF 5. Unterrichtspraktikum 2. UF 2b) Funktionen der Praktika Eine zentrale Funktion des «Praktikum 1 (Berufseignung)» ist die Einschätzung der Berufseignung. Dazu dienen die praktische Arbeit am Praktikumsplatz, die Dokumentation zum «Praktikum 1 (Berufseignung)» und die Veranstaltungen zum Modul «Lehren und Lernen I» am Institut für Sekundarstufe I.</p>
3) Mikroebene (konkrete Umsetzungsvorgaben oder Empfehlungen)	3a) Lernanlässe der Studierenden allgemein 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Mentorierenden der Hochschule	<p>3a) <ol style="list-style-type: none"> 1) Hospitieren 2) Lehrassistenz und Teamteaching 3) Selbstständiges Unterrichten 4) Reflexion und Dokumentation 3b und 3c) <ol style="list-style-type: none"> 1) Beobachtung: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Praxis 2) Coaching: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung 3) Kooperation: Erfahrungen im Teamteaching und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und verschiedenen Fachpersonen </p>	<p>3a) Lernanlässe der Studierenden Die Studierenden übernehmen während zwei Wochen gemäss ihrem Fächerprofil wenn möglich den gesamten Unterricht. Schwerpunkte bilden vertiefte schülerorientierte Lernformen, das Erproben von erweiterten Lehr- und Lernformen, der fachliche Austausch von Unterrichtsbeobachtungen mit vertiefter Reflexion und der Aufbau eines Repertoires zur Klassenführung. 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden Die Zusammenarbeit mit Mentor_innen, die Bewertung des Berichts über das Praxismester bzw. des Portfolios und dessen Dokumentation, die Durchführung eines Reflexions- und Beratungsgesprächs mit jeder und jedem Studierenden. 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Mentorierenden der Hochschule Betreuende HochschullehrInnen sollen in universitären Begleitveranstaltungen Studierende bei der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen unterstützen.</p>

5 Ergebnisse

Die codierten Textstellen wurden in den Hauptkategorien verdichtet und es wurden weitere Differenzierungen innerhalb der oben genannten drei Ebenen vorgenommen. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten der Institutionen auf den drei Ebenen dargestellt. Auf der *Makroebene* werden die allgemeinen Ziele und die Ausbildungsbereiche beschrieben, in denen Kompetenzen erreicht werden sollen. Vier Subkategorien resultieren aus der Analyse:

- 1) Fachliches Wissen und Können;
- 2) Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können (Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Klassenführung, Kommunikation, Beurteilung);
- 3) Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können (Lernprozesse, Diagnostik, Begleitung, Motivation);
- 4) Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion (eigene Kompetenzentwicklung, Kooperation mit Eltern, Kollegium und Fachpersonen).

Auf der *Mesoebene* nimmt der Konkretisierungsgrad der Dokumente zu und es gibt Hinweise darauf, wie sich Studierende die Kompetenzen in der Praxis aneignen können. Die formellen Rahmungen sind dabei sehr heterogen: Orientierungs- oder Eignungspraktika zu Beginn, darauf folgend studienbegleitende Praktika oder Blockpraktika sowie Tagespraktika oder längere Praktika, wie etwa das Praxissemester und das Quartalspraktikum. Wie viele Praktika durchlaufen werden müssen, ist bei jeder Institution verschieden, es zeigen sich jedoch Parallelen im Praktikumskonzept. Diese zeigen sich darin, dass Praktika zunächst der Berufswahlabklärung dienen und den Studierenden im Verlauf der berufspraktischen Ausbildung zunehmend mehr Verantwortung in ihrer Rolle als Lehrperson übergeben wird.

In den Dokumenten auf der *Mikroebene* werden die konkreten Lernanlässe in den vier Bereichen aufgezeigt. Sie können in zwei Formen, «Studierende allein» bzw. «Studierende in Zusammenarbeit mit Begleitpersonen», eingeteilt werden. Die Zusammenfassung der Codierungen auf der Mikroebene ergab vier Situationen, denen im Praktikum Priorität zukommt:

- 1) Hospitieren;
- 2) Lehrassistenz und Teamteaching;
- 3) Selbstständiges Unterrichten;
- 4) Reflexion und Dokumentation.

Wenn die Studierenden hospitieren oder im Team und eigenständig unterrichten, sollen sie verschiedene Lehr- und Lernformen kennenlernen bzw. erfahren sowie Übung in der Klassenführung, in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie im Begleiten und Beurteilen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Sie sollen ihr Verständnis von gutem Klassenmanagement reflektieren und Kernelemente der Diagnostik kennenlernen. Bei der Reflexion und in der Dokumentation wird der Verknüpfung von

praktischen Erfahrungen mit dem fachdidaktischen Wissen eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Studierenden beigemessen. Durch ständige Reflexion der Erfahrungen soll gewährleistet werden, dass Lernanlässe besser erkannt und genutzt werden.

Weitere Lernanlässe ergeben sich durch die Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen, Dozierenden und Mentorierenden. Da die Lernanlässe mit den jeweiligen Begleitpersonen vergleichbar sind, wurden die entsprechenden Subkategorien in drei Bereiche zusammengefasst:

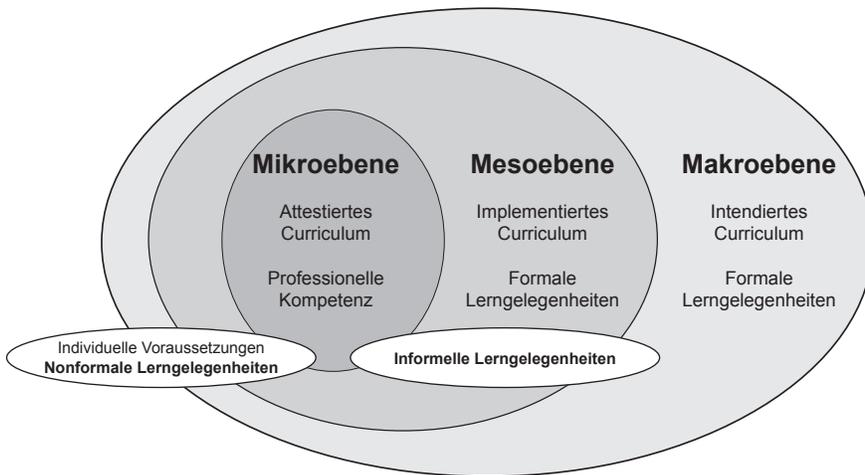
- 1) *Beobachtung*: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Praxis;
- 2) *Coaching*: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung;
- 3) *Kooperation*: Erfahrungen im Teamteaching und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und verschiedenen Fachpersonen.

Praxislehrpersonen, Mentorierende und Dozierende unterstützen die Studierenden in ihrem Entwicklungsprozess. Sie informieren die Praktikantinnen und Praktikanten, geben Aufträge und definieren klare Lernziele für die Studierenden (aber auch für die Schülerinnen und Schüler), helfen ihnen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und geben Feedback.

Werden die oben genannten Gemeinsamkeiten der fünf Institutionen in die theoretischen Konzepte eingebettet, ergibt sich das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell der Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Im Zentrum steht die Mikroebene, das heisst die durch genutzte Lerngelegenheiten tatsächlich erworbenen Inhalte und somit die professionelle Kompetenz. Sie wird auf der Mesoebene gerahmt von den Lernmöglichkeiten in der Hochschule sowie in der Praktikumsschule, wo das implementierte Curriculum zur Anwendung kommt. Mikroebene und Mesoebene sind eingebettet in die Makroebene, welche das intendierte Curriculum sowohl für die Hochschule als auch für die Praktikumsschule beinhaltet. Während die formalen Lerngelegenheiten im intendierten und im implementierten Curriculum angesiedelt sind, ergeben sich informelle Lerngelegenheiten auf allen Ebenen im System. Non-formale Lerngelegenheiten werden ausserhalb des Systems angeboten, beeinflussen jedoch alle Ebenen.

6 Diskussion und Fazit

Ziel des Beitrags war es, die in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellten formalen Lerngelegenheiten in Praktika zu identifizieren und Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika zwischen unterschiedlichen Institutionen zu untersuchen. Dies erfolgte über die Analyse von Dokumenten an fünf Standorten der Lehrerinnen- und Lehrer-



Mikroebene	Mesoebene		Makroebene	
Attestiertes Curriculum Professionelle Kompetenz	Implementiertes Curriculum Formale Lerngelegenheiten		Intendiertes Curriculum Formale Lerngelegenheiten	
	Hochschule <i>Lernanlässe</i>	Praktikumsschule <i>Lernanlässe</i>	Hochschule <i>Lernziele</i>	Praktikumsschule <i>Lernziele</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – Seminare – Vorlesungen – Übungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Hospitieren – Lernassistenz – Teamteaching – Selbstständiges Unterrichten – Reflexion und Dokumentation – Zusammenarbeit mit Begleitpersonen (Beobachten, Coaching, Kooperation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Professionswissen – Überzeugungen – Motivationale Merkmale – Selbstregulative Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – Fachliches Wissen und Können – Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können – Professionelle Kooperation und Reflexion

Abbildung 1: Übersicht über die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung).

bildung in der Schweiz bzw. in Deutschland. Daraus resultierte ein Dreiebenenmodell (vgl. Abbildung 1), das sich durch die Berücksichtigung der Hochschule und der Praktikumsschule auszeichnet und sowohl Lernziele und Lernanlässe differenziert als auch die drei Formen von Curricula (intendiert, implementiert, attestiert) miteinbezieht.

In der institutionellen wie auch in der schulpraktischen Ausbildung werden die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogik» und «Allgemeinbildende Inhalte» beschrieben (Blömeke et al., 2010; Kunter et al., 2011). So umfasst zum Beispiel fachdidaktisches Wissen im Praktikum die Umsetzung von Klassenführung und Beurteilung, während an der Hochschule entsprechende Konzepte und Theorien besprochen werden (König & Seifert, 2012). In der Beobachtung und in der Durchführung von Unterricht sowie in der Kooperation mit der Praxislehrperson liegen Lerngelegenheiten, welche diesen Transfer ermöglichen (Kreis, 2012). Die ständige Reflexion

von Lehren und eigenem Lernen wird durch die Diskussion mit den Begleitpersonen und durch die Dokumentation der Erfahrungen gestärkt und vertieft. Dabei spielen die Faktoren der Ausbildungsstruktur, des Praktikumssettings und der ausgewählten Teams eine wichtige Rolle (Hascher & Kittinger, 2014). Die Möglichkeiten, welche die Studierenden strukturell erhalten, und die Einstellung der Praxislehrperson zur Ausbildung im Praktikum haben einen essenziellen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Aufschlussreich ist, dass es in den Dokumenten keine explizite Erwähnung der Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden im Praktikum gibt, obwohl der Einstellung der Beteiligten eine handlungsleitende Funktion zukommt (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012). Anzunehmen ist, dass diese Entwicklung von den Hochschulen über Weiterbildungen der Praxislehrpersonen implizit gesteuert wird. Die zwei unterschiedlichen Ausbildungsmodelle (einphasig vs. zweiphasig) zeigen hinsichtlich der intendierten Lerngelegenheiten kaum Differenzen. Werden die Standorte auf der Mikroebene betrachtet, bilden sich Unterschiede in der Umsetzung und den Strukturen ab, die künftig noch genauer analysiert werden sollten.

Das Modell bietet eine Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf Lerngelegenheiten auf den verschiedenen Ebenen, die aufgrund der Gemeinsamkeiten der fünf Standorte als Grundlage angesehen werden können. Lerngelegenheiten werden strukturell wie auch personell betrachtet, ein Bezug zum Angebot-Nutzungsmodell wird hergestellt (Hascher & Kittinger, 2014) und Anhaltspunkte für die Kompetenzentwicklung im Praktikum werden aufgezeigt. Dabei wäre der Einbezug von weiteren Standorten in die Analyse aufschlussreich. Für die Gestaltung der Praktika zeigt das Modell auf, dass auf das Zusammenspiel der Ebenen zu achten ist und die Zusammenhänge verdeutlicht werden müssen, zum Beispiel durch die Überprüfung des implementierten Curriculums und das Aufzeigen der Bezüge zwischen Theorie und Praxis. Die Kohärenz zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung an den Hochschulen und in den Praktikumsschulen ist für die ganze Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtig. Ein stimmiges Modell bildet dabei die Brücke zwischen Theorie und Praxis. So könnte das Modell künftig bei der Entwicklung von Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie als Strukturierung von Lerngelegenheiten in der Praktikumsforschung und darüber hinaus in der Weiterbildung von Begleitpersonen Anwendung finden. Nicht zu vergessen ist die Qualität der Lerngelegenheiten für die Wirksamkeit der Praktika. Welche Faktoren die Qualität der Lerngelegenheiten beeinflussen, muss genauer untersucht werden, um die Wirksamkeit von Praktika besser verstehen zu können.

Literatur

Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (2), 34–55.

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch. & Krattenmacher, S.** (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Caroll, J. B.** (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723–733.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.** (Hrsg.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COPRA.** (2018). *SNF- und DFG-Projekt «COPRA – Coaching im Praktikum»* [Projekt-Website]. Online verfügbar unter: <http://ifeweb.uzh.ch/~copra/?site=copra/uebercopra> (17.05.2018).
- Eraut, M.** (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623–637.
- Hascher, T. & Kittinger, C.** (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Winkler, A.** (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Helmke, A.** (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hollenstein, A. & Ramseier, E.** (2015). Mathematik unterrichten – Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In F. Oser, H. Biederann, Ch. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 183–209). Opladen: Barbara Budrich.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J.** (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 1249–1273). New York: Routledge.
- König, J. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A.** (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 252–260.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lamnek, S.** (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: PVU.
- Lipowsky, F.** (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Band 795). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- McDonnell, L. M.** (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17 (3), 305–322.
- Norqvist, L. & Leffler, E.** (2017). Learning in non-formal education: Is it «youthful» for youth in action? *International Review of Education*, 63 (2), 235–256.

- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *Deutschschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Fribourg: Universität Fribourg (Leading House).
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht* (Nationales Forschungsprogramm 33). Aarau: SKBF.
- Reh, W.** (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In U. von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (S. 201–259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rolff, H.-G.** (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schmidt, W.H., Cogan, L. & Houang, R.** (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 138–153.
- Schmidt, W.H. & Maier, A.** (2009). Opportunity to learn. In G. Sykes, B. L. Schneider & D. N. Plank (Hrsg.), *Handbook on education policy research* (S. 541–549). New York: Routledge.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Travers, K.J. & Westbury, I.** (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Tynjälä, P.** (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, Ch., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D.** (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Wiley, D.E. & Harnischfeger, A.** (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 3 (4), 7–12.

Autorin

Anja Winkler, M.Sc., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, anja.winkler@edu.unibe.ch