

Julia Košinár, Sabine Leineweber und Emanuel Schmid

Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen

Julia Košinár, Alexander Gröschner,
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Langzeitpraktika als Lernräume

Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde

2019, *Schulpraktische Studien und
Professionalisierung*, Band 4, 228 Seiten,
br., 29,90 €,

ISBN 978-3-8309-3982-5

E-Book: 26,99 €,

ISBN 978-3-8309-8982-0

<https://doi.org/10.31244/9783830989820.01>

Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)



© Waxmann Verlag GmbH, 2019



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-20

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Julia Košinár, Sabine Leineweber und Emanuel Schmid

Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen

Zusammenfassung

Dem neu implementierten Partnerschulmodell der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz liegt das Konzept einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden zugrunde. Die Berufspraktischen Studien folgen dabei einem berufsbiografischen Professionalisierungsverständnis, das berufliche Entwicklung als Prozess versteht, bei dem die Bearbeitung von Anforderungen und die Lösung von Erfahrungskrisen zentral sind. Vor dem Hintergrund dieser beiden Rahmungen verändern sich die Aufgaben von Praxislehrpersonen in einer Partnerschule fundamental. Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen am Ende des ersten Partnerschuljahres erlauben einen ersten Einblick in ein Spannungsfeld, das sich zwischen tradierten Ausbildungsformen und dem Partnerschulkonzept konstituiert. An einem ausgewählten Fall wird gezeigt, dass trotz Divergenzen in den Dimensionen des Ausbildungs- und Professionalisierungsverständnisses ein kollektiver Orientierungsrahmen erkennbar wird, der Innovationen verhindert. Sich hieraus ergebende Maßnahmen werden abschließend dargelegt.

Schlagwörter: Professionalisierung, Partnerschulen, Praxislehrpersonen, dokumentarische Methode, kollektiver Orientierungsrahmen

Between innovation and conservation: The understanding of teacher education of mentor teachers at partner schools

Summary

The new model of partner schools at the FHNW School of Education is based on the concept of cooperation between mentor teachers and student teachers. The conception of the field studies rests on a biographical understanding of professionalization that regards professional development as a process in which the adequate response to challenges and the overcoming of critical experiences are central. Against the background of these two framings, the task of mentor teachers in a partner-school has fundamentally changed. Reconstructions of group discussions with mentor teachers shortly after the first partner-school year provide an insight into the field of tension that is constituted between traditional forms of training and the partner-school concept. By means of a selected case, we show that – despite divergences in the dimensions of training and professionalization – a collective orientation framework can be identified that prevents innovations. We close with some concluding considerations.

Keywords: professionalization, partner schools, mentor teachers, documentary method, collective frame of orientations

1. Einführung und professionalisierungstheoretische Rahmung des Partnerschulmodells

Im Jahr 2017 wurde im Rahmen der Reakkreditierung der Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) das Partnerschuljahr als verbindliches Studienelement eingeführt. Die Neustrukturierung wurde zum Anlass genommen, die hochschuldidaktische Ausgestaltung der Studienelemente der Berufspraktischen Studien (Praktika, Mentorate, Reflexionsseminare) durch professionalisierungstheoretische und empirische Erkenntnisse zu fundieren (Košinár, 2018). Am Institut Primarstufe wurde dabei einem berufsbiografischen Professionalisierungsansatz gefolgt. Die Entwicklung lehrberuflicher Professionalität wird als „Prozess des Lehrerwerdens“ (Terhart, 2001, S. 56) verstanden, der sich auf der Grundlage (berufs)biografischer Erfahrungen vollzieht. Professionellem Lehrhandeln liegt dabei ein Kanon von Entwicklungsaufgaben zugrunde, die „unhintergebar“ sind, sofern es zur „Progression von Kompetenz und einer Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks, 2006, S. 60). In ihnen bündeln sich berufsphasenspezifische Anforderungen, die von den Akteurinnen und Akteuren auf der Basis ihrer je eigenen Voraussetzungen (Kompetenzen, Ressourcen, habituelle Orientierungen) wahrgenommen und gedeutet werden. Es wird somit davon ausgegangen, dass sich der Professionalisierungsprozess Studierender auf dem Weg in den Beruf je individuell ausgestaltet.

Während uns das Konzept der Entwicklungsaufgaben und das Modell der Anforderungsbearbeitung (Keller-Schneider, 2010) dazu dienen, den subjektorientierten Zugang mit Bezug auf empirisch fundierte Kategorien von Professionalität zu begründen, wird mit einem zweiten professionalisierungstheoretischen Rahmen der Zugang zur Prozessstruktur bei der Bearbeitung von Anforderungen präzisiert. Dabei wird dem Konzept des Erfahrungslernens gefolgt (nach Dewey; Combe, 2015; Combe & Gebhard, 2007). Zentraler Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Anforderungen krisenauslösend sind, sofern ihnen nicht durch routinisierte Muster des Denkens und Handelns begegnet werden kann. Krisen eröffnen sich seitens des Subjekts durch Irritation im Sinne eines Gewährwerdens des „Spannungszustands zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann“ (Combe & Gebhard, 2007, S. 49). Im Erleben und in der Bearbeitung einer Krise liegt somit entscheidendes Entwicklungspotenzial. Entscheidend für den Professionalisierungsprozess ist das Annehmen einer Krise als Chance für die eigene (professionelle) Entwicklung. Der entsprechenden Einlassung folgen eine Lösungssuche auf handlungspraktischer und/oder gedankenexperimenteller Ebene sowie die Versprachlichung und die Reflexion des eigenen Erlebens in Erfahrungsgemeinschaften. Insbesondere in der gemeinsamen Sprachschöpfung liegt die Möglichkeit, die Sicht auf fraglich gewordene Gegenstände zu modifizieren. Im Partnerschuljahr erfordert dieser Aspekt das Einbeziehen möglichst vielfältiger Perspektiven der beteiligten Akteurinnen und Akteure.

Das skizzierte Professionalisierungsverständnis spiegelt sich in der Neukonzeption der Berufspraktischen Studien im Allgemeinen und in der Ausgestaltung des Partnerschulmodells im Besonderen wider. Mit Blick auf die oftmals langjährige Tätigkeit der Praxislehrpersonen ergeben sich daraus diverse Aufgabenverschiebungen sowie Innovationsansprüche und potenzielle Spannungsfelder. Um eine empirische Annäherung an die handlungspraktische Relevanz der konzeptionellen Neuerungen vorzunehmen, wurden Gruppendiskussionen mit Partnerschulpraxislehrpersonen geführt. Wir legen anhand der Rekonstruktion ausgewählter Sequenzen aus einer Gruppendiskussion dar, welche Orientierungen sich hierzu bei Praxislehrpersonen erkennen lassen. Um die entsprechenden Ergebnisse einordnen zu können, wird im Folgenden zunächst das Konzept des Partnerschulmodells an der PH FHNW vorgestellt und es wird veranschaulicht, welche Rolle Praxislehrpersonen im Zuge der Begleitung von Studierenden zugeordnet ist (Abschnitt 2). Es folgt eine kurze Darstellung des Forschungsprojekts sowie des forschungsmethodischen Vorgehens, bevor wir zu einer ausgewählten Fallanalyse übergehen (Abschnitt 3). Hieraus ergeben sich Hinweise für die Weiterentwicklung des Konzepts und dessen Erforschung, die wir abschließend darlegen (Abschnitt 4).

2. Rahmenbedingungen und Leitideen des Partnerschuljahrs

Das Partnerschulmodell am Institut Primarstufe sieht eine berufspraktische Ausbildung von Studierenden über das zweite Studienjahr¹ hinweg an Schulen vor, mit denen die PH FHNW ein längerfristiges Kooperationsverhältnis pflegt. Die Partizipation der Studierenden am Schul- und Unterrichtsgeschehen erfolgt über wöchentliche Präsenzzeiten (Tagespraxis) sowie über Blockphasen in hochschulischen Zwischensemestern (vgl. Abbildung 1). Während des Partnerschuljahres sind 10 bis 14 Studierende in einer Partnerschule oder einem Partnerschulverbund. In gleichbleibenden Tandems begleiten sie ihre Stammklasse bei einer Praxislehrperson, mit der sie das Mikroteam bilden. Am Vormittag des Praxistages sind die Studierenden in ihrer Klasse; am Nachmittag finden vor Ort die hochschulischen Begleitseminare (Reflexionsseminar oder Mentorat) statt, sodass die gemeinsame Vor- und Nachbereitung auf den zweiten Halbtage der Tagespraxis fällt.

1 Studierende der PH FHNW durchlaufen eine einphasige Ausbildung. Studierende für den Lehrberuf an einer Primarschule (Klassen 1 bis 6) schließen mit einem sechssemestrigen Bachelor ihr Studium ab. Sie absolvieren während des Studiums zwei weitere Blockpraktika (im ersten sowie im dritten Studienjahr).

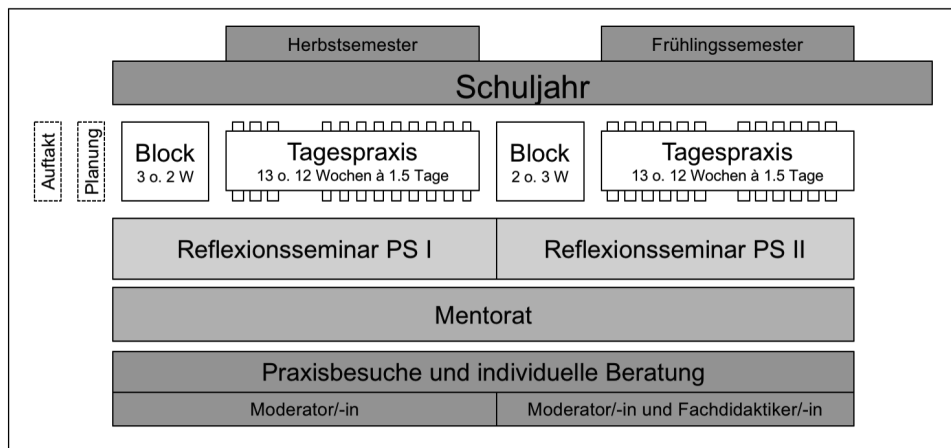


Abbildung 1: Struktur des Partnerschulmodells im Überblick.

2.1 Professionalisierung durch Kontinuität und Kooperation

Die Umsetzung des Partnerschulmodells folgt zwei Leitideen: Die erste stellt die Ermöglichung *realistischer Einblicke* in das zukünftige Berufsfeld unter Anregung *professionalisierungswirksamer Entwicklungen* ins Zentrum. Durch die Stabilität der organisatorischen Rahmenbedingungen sollen die Studierenden ihre Ressourcen während des Partnerschuljahrs vermehrt für die Beschäftigung mit inhaltlichen Fragen nutzen und dabei durch die kontinuierliche Begleitung einer Lerngruppe über einen längeren Zeitraum hinweg von ihren Erfahrungen profitieren. Diese Leitidee deutet zugleich das bestehende Desiderat einer berufspraktischen „Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler“ an (vgl. Fraefel, 2012, S. 130–131). Daher ist es aus konzeptioneller Sicht zentral, dass sich Praxislehrpersonen und Studierende gemeinsam für „Lernen, Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ (Fraefel, 2012, S. 130) engagieren, die entsprechenden Prozesse gemeinsam thematisieren und die zur Verfügung stehenden personalen Ressourcen sinnvoll im Sinne des Lernens der Schülerinnen und Schüler einsetzen. Das Ziel ist die Etablierung einer Lerngemeinschaft zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden, die im Peer-to-peer-Mentoring Unterricht plant und reflektiert (Fraefel, Berhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017, S. 36). Die Kooperation zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden nimmt dabei eine zentrale Funktion ein. Daher weist die Rahmenkonzeption „Co-Planning und Co-Teaching“ als „bevorzugte Instrumente der Zusammenarbeit in den Mikroteams“ auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung aus (Schmid, Oeschger, Lässer & Košinár, 2018, S. 6). Die gemeinsame Planung (eines Teils) der Lektionen soll es den Studierenden ermöglichen, „sowohl eigene Kenntnisse aus ihrem Studium einzubringen als auch von den Erfahrungen und Wissensbeständen erfahrener Lehrpersonen zu profitieren“ (Schmid et al., 2018, S. 6). Es obliegt dabei der Ausbildungsverantwortung der Praxislehrperson, gemeinsam mit den

Studierenden zu sondieren, welche Aufgaben diese im Zuge des Unterrichts wahrnehmen und wo individuelle Entwicklungsschwerpunkte gesetzt werden.

Die zweite zentrale Leitidee der Ausgestaltung des Partnerschulmodells kennzeichnet Partnerschulen als *Kooperationsraum* zwischen *Schule* und *Pädagogischer Hochschule*. Gemeinsam soll pädagogische Praxis (und Ausbildungspraxis) diskutiert und verantwortet werden. Damit wird insbesondere das Konzept des hybriden Raums angesprochen (Zeichner, 2010). Das Partnerschulmodell soll in seiner Gesamtheit den Austausch zwischen allen Beteiligten fördern. Angestrebt wird, dass Lehrpersonen, Studierende und Dozierende der Pädagogischen Hochschule „die berufspraktische Ausbildungsphase gemeinsam steuern“ und dabei insofern von „vermehrten Kontakten und Auseinandersetzungen“ profitieren, als die Relationierung unterschiedlicher Sichtweisen und Wissensbestände begünstigt wird (Schmid et al., 2018, S. 3).

Hochschulische Begleitveranstaltungen zu den Praktika finden vor diesem Hintergrund direkt in den Räumlichkeiten der Partnerschulen statt. Auch sollen die Praxislehrpersonen am Reflexionsseminar partizipieren, um sich einen Einblick in die hochschulische Ausbildungspraxis der Studierenden zu verschaffen und ihre Expertise bei Fallbesprechungen einzubringen. Dozierende der Pädagogischen Hochschule sind als Moderierende primäre Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Ausgestaltung des Partnerschulmodells. Sie begleiten die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren, leiten die Reflexionsseminare im ersten Halbjahr und sind in die abschließende Beurteilung des Praktikums durch die Praxislehrperson eingebunden. Im zweiten Halbjahr wird das Reflexionsseminar von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern geleitet. Zwischen Moderatorin bzw. Moderator und Praxislehrpersonen sind regelmäßige Kontakte auf der Basis gemeinsamer Sitzungen vorgesehen, bei denen Erfahrungen der Praxislehrpersonen aufgegriffen werden und konzeptuelle Klärungen vorgenommen werden können.

2.2 Das Verlassen des traditionellen Rahmens: Neue Anforderungen an Praxislehrpersonen

Im berufsbiografischen Professionalisierungsverständnis wird die Selbstverantwortung angehender Lehrpersonen für die Ausgestaltung ihres Professionalisierungsprozesses hervorgehoben. Von den Studierenden im Partnerschulpraktikum wird erwartet, dass sie sich zu den vielfältigen Möglichkeiten an einer Partnerschule aktiv in Beziehung setzen und sich auf Irritationen und Ungewissheitserfahrungen einlassen, die Lernen und Entwicklung überhaupt erst ermöglichen. Praxislehrpersonen sind Begleitende von Professionalisierungsprozessen und damit sowohl dazu aufgefordert, berufliche Anforderungen an die Studierenden *heranzutragen*, als auch situatives Lernpotenzial angesichts sich spontan konstituierender Anforderungen zu *erkennen* und *aufzugreifen*. Dies erfordert auch vonseiten der Praxislehrpersonen ein Einlassen auf Ungewissheit: Lerngelegenheiten für Studierende ergeben sich aus der authentischen

Unterrichts- und/oder Interaktionssituation und sind nur im Bereich der Planung des Unterrichts vorhersehbar bzw. gezielt zu initiieren.

Zugleich werden im Partnerschulmodell mit den Konzepten des Co-Plannings und des Co-Teachings tradierte Formen eines berufspraktischen „Meister-Lehrlings-Verhältnisses“ (Fraefel, 2012, S. 133) durch die Etablierung eines „freien, wenn auch nicht konfliktfreien Diskurses zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016, S. 92) abgelöst. Und schließlich wird die bisherige Form der Zusammenarbeit im Mikroteam durch die Einbettung in eine Partnerschulgemeinschaft in einen größeren Zusammenhang gestellt. Neu ist dabei nicht nur die regelmäßige Anwesenheit einer Vertreterin oder eines Vertreters der Hochschule (Moderatorin/Moderator), sondern auch die angezielte Kooperation der Praxislehrpersonen einer Partnerschule untereinander.

Im Folgenden zeigen wir anhand einer ausgewählten Fallanalyse, wie Praxislehrpersonen einer Partnerschulgruppe den konzeptuellen Neuerungen und Anforderungen begegnen und in welchem Orientierungsrahmen sie diese verhandeln.

3. Projektskizze, Methodologie und Fallrekonstruktion

Forschungsergebnisse zum Partnerschulpraktikum liegen im deutschsprachigen Raum, allein schon wegen der erst kürzlich erfolgten Einführung des Modells, bisher nur vereinzelt vor (z. B. Fraefel, 2012; Fraefel et al., 2017). Ein weiteres Desiderat bilden qualitative Studien zu den Orientierungen von Ausbilderinnen und Ausbildern. In den letzten Jahren wurden zwar vermehrt Untersuchungen zu Praxislehrpersonen und ihrer Interaktion mit Studierenden durchgeführt, z. B. zu (Nach-) Besprechungen (Geier, 2016; Kreis & Staub, 2011) oder zur Rolle der Praxislehrpersonen aus der Sicht der Studierenden (Košinár & Schmid, 2017). Hierüber wird das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen jedoch nur indirekt abgebildet.

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien“ (2017–2020) führen wir eine Mehrebenen- und Längsschnittanalyse mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) durch. Über Gruppendiskussionen mit den Ausbildungsgruppen (Praxislehrpersonen, Moderierende, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) sollen übereinstimmende bzw. divergierende Orientierungen bezüglich ihres Ausbildungsverständnisses erschlossen werden. Einzelinterviews mit Studierenden bilden die Grundlage für die Rekonstruktion relationaler Typen und ihrer (möglichen) Veränderung im Studienverlauf ($N = 36$). Das Zusammenwirken der relationalen Typen von Studierenden und der Ausbildungsmilieus in den einzelnen Partnerschulen bilden wir in einer Mehrebenenanalyse (Nohl, 2013) ab. Zurzeit analysieren wir die Gruppendiskussionen der Praxislehrpersonen.

Das Verfahren der Gruppendiskussion wird dann eingesetzt, wenn „kollektive Phänomene“, gemeint sind „milieu-, generations-, kultur- oder geschlechtsbezogene Wissensbestände und Werthaltungen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 9), erfasst werden

sollen. In der Rekonstruktion der Diskursorganisation werden die Entstehung und die Entwicklung eines Themas ebenso erfasst wie dessen kollektive Rahmung (Loos & Schäffer, 2001, S. 38). Die dokumentarische Methode bietet über verschiedene Analyseschritte (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und Typenbildung) Zugang zu den impliziten handlungsleitenden Orientierungen. Vor dem Hintergrund der Neukonzeption der Berufspraktischen Studien, die ihre stärkste Ausprägung im Partnerschulmodell findet, liegt unser Erkenntnisinteresse u. a. darin, mit welchem Ausbildungsverständnis die Praxislehrpersonengruppen diesen Veränderungen begegnen und in welchem Orientierungsrahmen sie diese verhandeln.

Im Folgenden stellen wir eine Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit Praxislehrpersonen einer Partnerschule vor, die nach Beendigung des ersten Partnerschuljahres durchgeführt wurde. Es haben sich alle fünf Praxislehrpersonen, die Studierende begleitet haben, beteiligt: drei Frauen (Af, Bf und Df) sowie zwei Männer (Cm und Em). Langjährige Erfahrungen in der Praktikumsbegleitung in Blockpraktika haben Af und Df, die auch vom Lebens- und Dienstalder die ältesten in dieser Gruppe sind. Es handelt sich beim vorliegenden Material um eine Sequenz der Eingangspassage. Diese beginnt hier mit der Fokussierung der ursprünglichen Themeninitiierung durch die Interviewerin (Yf), ca. vier Minuten nach Gesprächsbeginn.

Yf: Könnt ihr ein bisschen aus der Zusammenarbeit mit den Studierenden schildern? So eure Erfahrungen wie läuft das, was macht ihr für Erfahrungen? (4)

Em: Ich glaube es kommt ganz auf die Studierenden auch e chli² drauf an wie viel Bereitschaft und Kooperation die sie haben zeigen wollen wie viel Einsatz sie geben wollten in der Klasse wie viel haben sie unterrichten wollen oder ähm wie interessiert sind sie auch daran gewesen (.) ähm in der Zusammenarbeit ist es eben eigentlich dann entweder gut oder etwas weniger gut gekommen bei mir ist es eigentlich sehr gut gekommen (3) ähm es ist glaub ich das angestrebte Ziel gewesen von dem Mikroteam das jetzt bei mir sehr gut funktioniert hat wo man sich wirklich e chli ergänzt hat. Der Lead ist aber klar bei uns geblieben (2)

Af: LMhm

Df: Ich habe jetzt eher das Gegenteil erlebt ich habe nicht ein tolles Jahr gehabt. Wie du gesagt hast es kommt auf die Persönlichkeiten von den zwei Studierenden die man hat sehr auch drauf an ich habe solche gehabt wo es immer als muss jetzt muss ich das auch noch machen und dieses auch noch äh gewisse Grundvoraussetzungen auch gefehlt haben punkto Pünktlichkeit punkto ähm Verhalten auch. Ich hab dann sehr gefunden es ist ein mühsames Jahr wenn ich sie muss ein ganzes Jahr mitziehen wenn es nicht so klappt. Wir haben im Januar quasi

2 Die Gruppendiskussionen wurden auf Schweizerdeutsch geführt und ins Hochdeutsche übersetzt. Spezielle Ausdrücke wie „e chli“ („ein wenig“/„ein bisschen“), die keinen eindeutigen semantischen Sinngehalt haben, wurden in Mundart belassen.

müssen noch eine dritte Vereinbarung aufsetzen und äh ja also ich habe schlussendlich auch gefunden dort die Unterstützung von der Fachhochschule wenn es wirklich so Punkte sind man gibt das Zeug nicht ab man macht es nicht zum Termin gemäß also habe ich schwach gefunden (5) Ich bin auch ausgetreten. Ich würd es nicht mehr machen. Ich kann nicht hinter dem Konzept stehen. (4)

Af: Also ich hätte noch den Eindruck dass es ein wenig drauf ankommt was für Studierende man hat. Also wenn man solche hat die ein bisschen Selbstläufer sind wo sehr motiviert sind sehr offen sind auch sehr geeignet sind für den Beruf ähm Begeisterung haben (.) ähm und eben die Sachen Pünktlichkeit und Verlässlichkeit auch noch stimmt dann denke ich dann ist es eine gute Sache, dann ist es für uns so von dem Zeitraum von dem ihr uns ja auch sagt, den sollten wir zur Verfügung stellen pro Woche ist es denke ich machbar. Aber sobald irgendetwas ist was nicht so ganz läuft wie es sollte sein dann braucht man einfach Zeit. Und die ist nicht zu unterschätzen ich glaub du hast ganz viel Zeit gebraucht (.) für deine Praktikantinnen und bei mir ja das ist d- eh unterschiedlich.

Df:

LMhm

Em greift die Fokussierung von Yf auf und führt aus, es komme darauf an, was und wie viel die Studierenden selbst einbringen und „zeigen“ wollten und in welchem Ausmaß sie bereit seien, aktiv zu sein. Die Einleitung seiner Aussage mit „Ich glaube“ verdeutlicht, dass es sich um seine persönliche Meinung handelt. Gleichzeitig erhebt er mit seiner Aussage aber auch einen Verallgemeinerungsanspruch, indem er konstatiert, dies sei eine Voraussetzung bzw. der Grund dafür, dass „es“ in der Zusammenarbeit „dann entweder gut oder etwas weniger gut gekommen“ sei. Er konkretisiert dies anhand seiner eigenen Erfahrungen, die er als „eigentlich sehr gut gekommen“ evaluiert. Damit bestätigt Em die Erfüllung von Vorgaben der Pädagogischen Hochschule, deren „angestrebte[s] Ziel“ seiner Meinung nach ein gut funktionierendes „Mikroteam“ ist. Diese beabsichtigte Form der Zusammenarbeit habe bei ihm „sehr gut funktioniert“, sodass „man sich wirklich e chli ergänzt hat“.

Mit der Aussage von Em wird eine erste Orientierung aufgeworfen: *Es kommt auf die Studierenden an*. Diese Setzung wird im Folgenden präzisiert; gemeint ist ihre Einsatz- und Kooperationsbereitschaft. Die Studierenden bekommen von Em somit einen Gestaltungsraum und damit auch eine (Mit-)Verantwortung für das Gelingen der Zusammenarbeit zugewiesen. Indem er die Proposition damit schließt, dass „der Lead aber klar bei [den Praxislehrpersonen] geblieben“ sei, bringt er zum Ausdruck, dass er die Verantwortung für den Unterricht nicht gänzlich aus der Hand gegeben habe. Hierüber wird die Funktion des Mikroteams als Team eingeschränkt: Em verbleibt in einer Leitungsrolle („Lead“).

Während Af der Aussage von Em zustimmt, beschreibt Df das Partnerschuljahr als für sich „nicht ein tolles Jahr“. Sie stimmt der Meinung von Em grundsätzlich zu, dass es auf die „Persönlichkeiten“ der Studierenden ankomme. Darüber hinaus argumentiert sie mit notwendigen „Grundvoraussetzungen“, die Studierende mit-

bringen müssen. Fehlten diese, so werde es „mühsam“ und die Studierenden müssten „mitgezogen“ werden. Eine Möglichkeit zur Entwicklung der Studierenden wird in diesem Verständnis nicht deutlich. Bringen diese die „Grundvoraussetzungen“ nicht mit, wird die Hoffnung geäußert, dass die PH in Erscheinung treten und – in welcher Form wird nicht konkretisiert – Unterstützung bieten möge. Eigene Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten als Praxislehrperson werden nicht relevant. Die Konsequenz, die sich für Df aus ihrer Negativerfahrung ergibt, ist, aus dem Projekt auszusteigen. *Damit wird von Df noch viel stärker als bei Em eine Externalisierung der Verantwortung für gelingende Zusammenarbeit im Sinne einer Zuweisung derselben an die Studierenden vorgenommen.*

Af eröffnet ihre anschließende Aussage mit ganz ähnlichen Worten wie Em und Df und ergänzt diese um zwei Aspekte: die Eignung für den Beruf und sowie die notwendige Begeisterung, die die Studierenden mitzubringen hätten. Dann seien diese „Selbstläufer“. Habe man solche Studierende, „ist es eine gute Sache“ für die Praxislehrpersonen und ihr Auftrag kann in der vorgegebenen Zeit erfüllt werden. Treffe dies nicht zu, entsteht ein „nicht zu unterschätzen[der]“ zeitlicher Aufwand und die Machbarkeit der Aufgaben als Praxislehrperson wird eingeschränkt. Af schließt an die normativen Vorstellungen von idealen Studierenden an, die in den Ausführungen von Em und Df entfaltet wurden. Ihre Metapher des „Selbstläufers“ macht ein *Ausbildungsverständnis* deutlich, wonach in solchen Fällen das Praktikum bzw. die Aufgabe als Praxislehrperson ohne Mühe ist und daraus eine positive Erfahrung resultiert. Sobald jedoch nur Teilaspekte nicht passen oder nicht vorhanden sind, generiert sich ein erheblicher Aufwand für die Praxislehrperson. Die Formulierung von Af „wie es sollte sein“ verweist auf einen normativen Standard, der als selbstverständlich vorausgesetzt zu werden scheint. Inwiefern dieser den Studierenden gegenüber kommuniziert wird, bleibt offen. Wird der Standard nicht eingehalten, erfordert die Betreuung von Studierenden „ganz viel Zeit“. Diese zu Df hingewandte Argumentation, mit der Af ihr Mitgefühl ausdrückt, wird von Df aufgegriffen und weitergeführt:

Df: Aufwand und Ertrag sind bei mir einfach nicht aufgegangen also ich meine dabei nicht nur das Finanzielle was man über bekommt auch was die Studenten nachher können dünkt mich nicht besser als in einem vierwochen- äh wöchigen Fokuspraktikum zum Beispiel. Mich hat es gedünkt es läuft sich auch ab in einem Jahr also man müsste sie wechseln nach einem Semester. Ich kann ihnen auch nicht mehr mehr irgendwann einmal haben sie das gesehen wie ich es mache und probiert nachzumachen und das ist dann auch nicht besser geworden nach einem halben Jahr in dem Sinn. Ja.

Cm: Ich hab von dem her sehr Glück gehabt mit meinen beiden Studierenden. Ich hab am Anfang relativ viel Zeit gebraucht hat mich gedünkt für zu klären was wollen sie. Sie haben mehr so die Einstellung gehabt ja sag du mir was ich muss machen und ich mach's dann und ich habe mehr die Einstellung gehabt ähm nein, ihr wollt ja unterrichten das ist für euch eine Möglichkeit. Ich bin ver-

antwortlich für die Klasse und nicht für euch. Wenn ihr wollt dann müsst ihr dran ihr müsst mir zeigen dass ihr etwas wollt machen. Und das hat sich jetzt gut ergänzt sie haben das sie haben ein bisschen Zeit gebraucht um das um mich quasi wie kennenzulernen sie sind sehr so eingestellt gewesen ja das ist richtig oder falsch (.) oder das eher so das Schwarzweiße ja muss man das oder muss man es nicht aber sich selber zu überlegen ja wollt ich es oder wär es sinnvoll das zu machen oder andere Überlegungen das ist dann erst später gekommen und ich habe dann wirklich auch so wie du [Richtung Em] sagst ein sehr gutes Mikroteam gehabt von zwei jungen Lehrpersonen die wirklich mitgedacht haben wo wir uns wunderbar ergänzt haben wo die Sitzungen kürzer geworden sind wo sie gekommen sind, gesagt haben ich mache das und das in der nächsten Stunde ist das okay? Ich sag ja ist in Ordnung. Zweite ich hab das und das im Sinn da kann ich vielleicht noch etwas sagen ja denk aber dran das wäre dann auch noch wichtig in dem Zusammenhang- ah okay tu ich einbauen ist gut. Es ist immer irgendwie immer wie effizienter geworden.

Um ihre negative Erfahrung noch weiter zu begründen, führt Df an, dass bei ihr „Aufwand“ und „Ertrag“ nicht „aufgegangen“ seien. Es wird ein in wirtschaftlichem Sprachduktus gehaltener Vergleich vorgenommen, wobei Df zugleich anmerkt, dass hiermit nicht nur der finanzielle Aspekt (bezogen auf das Praxislehrpersonenonorar) gemeint sei. Mit „Ertrag“ wird auch der Lernertrag, d.h. das, „was die Studenten nachher können“, zum Ausdruck gebracht. In den folgenden Zeilen wird das *Ausbildungsverständnis* von Df explizit dargelegt. Df hat den Studierenden gezeigt, wie sie „es“ macht, und diese haben „probiert nachzumachen“. Indem Df anmerkt, dass es im Verlauf von einem halben Jahr „auch nicht besser geworden“ sei, werden Vorstellungen vom Einüben unterrichtlicher Handlungspraktiken erkennbar. Darüber hinaus dokumentiert sich das Rollenverständnis einer *Anleiterin*, die erwartet, dass ihren Anweisungen Folge geleistet wird. Es zeigt sich, dass Df in ihrem *Ausbildungsverständnis* das Meisterlehreprinzip verkörpert.

Cm eröffnet im Anschluss an diese Ausführungen von Df eine Glück-Pech-Metapher, die homolog an die Orientierung anschließt, dass *es auf die Studierenden ankommt*. Seine Erfahrungen mit den eigenen Studierenden deutet er zunächst als „Glück“, fährt dann aber zunächst mit Eigenschaften fort, die das zuvor entworfene Normbild nicht bedienen. Anstelle des gewünschten Engagements und der Motivation wird ein Bild von zwei Studierenden beschrieben, die in der Haltung von Schülerinnen und Schülern vor Cm treten und sich Aufgaben von ihm zuteilen lassen wollen. „Sie haben mehr so die Einstellung gehabt, ‚ja sag du mir, was ich muss machen, und ich mach’s dann‘“. Dieser Haltung setzt Cm sein eigenes *Ausbildungsverständnis* entgegen: Er definiert sich zuvorderst als Lehrperson, die für die Klasse verantwortlich ist, und fordert die Studierenden dazu auf, die sich ihnen bietende Lerngelegenheit des Praktikums („ihr wollt ja unterrichten“) zu nutzen, indem sie eigene Interessen entwickeln und ihm ihre Lernbereitschaft beweisen. Damit schließt

sein Ausbildungsverständnis an jenes von Em an, der ebenfalls auf das „Wollen“ der Studierenden verweist und Eigeninitiative einfordert.

Cm zeichnet im Folgenden einen Entwicklungsprozess seiner Studierenden im Verlauf des Partnerschuljahres nach, beginnend mit einer Irritation der Studierenden, über das Kennenlernen seines Unterrichtsstils hin zu eigenen Fragestellungen und Ideen. Auch erkennt er die anfängliche Regelorientierung der Studierenden sowie ihre Angst davor, etwas falsch zu machen. Es scheint, dass die Studierenden lernten, den Entwicklungsraum, den Cm ihnen anbietet bzw. einfordert, zu nutzen, und im Laufe des Praktikums in einem aktiven Modus in die Verantwortung für den Unterricht eingetreten sind. Jedoch verhandelt Cm diese (durch seine Forderungen und Angebote ermöglichte) Entwicklung ausschließlich über die Eigenschaften und die Bereitschaft der Studierenden und stellt keine weiterführenden Bezüge zu seinem Verhalten als Praxislehrperson her. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass er sich nicht als Ausbilder identifiziert, worauf auch seine Betonung hindeuten könnte, nicht für die Studierenden „verantwortlich“ zu sein, sondern für seine Klasse. Damit wäre seine Funktion eher jene eines *Gastgebers*, der es angehenden Lehrpersonen ermöglicht, seine Klasse als Lernfeld mit zu nutzen. Dass es ihm gelingt, die anfängliche Haltung der Studierenden, die vermutlich auch durch Unsicherheit geprägt ist, aufzulösen und mit ihnen im Verlauf des Jahres ein kollegiales Verhältnis aufzubauen, verbucht er offenbar nicht als eigenen Ausbildungserfolg.

Die gesamte Sequenz verdeutlicht, dass die Partnerschulgruppe ihre Erfahrungen mit den Studierenden im *geteilten Orientierungsrahmen von positiver oder negativer Widerfahrnis* verhandelt. Es kommt auf die Studierenden an, ob die Praktikumsbegleitung als gute oder schlechte Erfahrung verbucht werden kann. Sind die Studierenden „Selbstläufer“ und bringen sie die „Grundvoraussetzungen“ mit (oder entwickeln diese mit der Zeit), hat man Glück gehabt. Fehlen diese Voraussetzungen, wird das Praktikum zur Mühsal und es ist in der neuen Konzeption eines Langzeitpraktikums kaum aushaltbar. Bezogen auf das Ausbildungsverständnis lassen sich demgegenüber zwei Orientierungen unterscheiden: Af und Df folgen dem Konzept der *Meisterlehre*, während Em und Cm sich als *Gastgeber* verstehen, die einen Entwicklungsraum zur Verfügung stellen und durchaus eine Kooperation im Mikroteam anstreben. Gemeinsam ist ihnen, dass von einem vorhandenen Status quo, den die Studierenden mit- und in eine selbst verantwortete Unterrichtsgestaltung einzubringen haben, ausgegangen wird. Hierin dokumentiert sich der kollektive Orientierungsrahmen. Dies wird an einer späteren Stelle in der Gruppendiskussion nochmals verdeutlicht, wo Af ihrem Erstaunen darüber Ausdruck verleiht, dass sie auch für die Studierenden verantwortlich sei und als Praxislehrperson eine zusätzliche Aufgabe (neben derjenigen einer Lehrperson) ausführen müsse. Dies äußert sie lachend (@).

Af: (...) *sonst habe ich so das Gefühl gehabt ich habe nicht nur die Verantwortung für die Klasse ich habe die Verantwortung für sie @eben auch noch@.*

Em: *LMhm*

Af: *Es ist wie @nochmal ein zusätzlicher Job@.*

Das Partnerschulkonzept wird insgesamt als eine von oben vorgegebene Neuerung empfunden. Dies wird bereits in der Eingangspassage der Gruppendiskussion erkennbar, wo die Interviewerin nach der Zusammenarbeit der am Partnerschulprojekt beteiligten Akteurinnen und Akteure fragt:

Af: *Kannst du noch präzisieren was für Akteursgruppen du meinst?*

Yf: *Mhm also da sind ja- also ihr seid als Praxislehrpersonen beteiligt es gibt die Studierenden es gibt die Moderierenden die Koordinierenden³ Schülerinnen und Schüler es sind ja doch viele verschiedene Personengruppen da würde uns wirklich es gibt irgendwie wie ne Form von Zusammenspiel*

Af: *LJa und Fachhochschule wo noch hinten dran steht*

Yf: *LGenau* *Lgenau*

Af: *und über PC kommuniziert mit uns. (...)*

Em: *Also bei mir ist eigentlich mehrheitlich eben mit den Studierenden gewesen und die Schüler natürlich also das Mikroteam wo man davon geredet hat immer (.) ähm und zu den anderen Stellen hab ich also der [Name Moderator] der Mentor wo wir ab und zu da in den Sitzungen gewesen sind (2) aber sonst (.) den [Name Koordinator] habe ich einfach sehr wenig mitbekommen von der FHNW habe ich nur mal wenn irgendwie es Mail gekommen ist*

Bf: *L@(.)@*

Af: *Oder ein Fragebogen der eh zu lang gewesen ist*

Cm: *@(.)@*

Em: *@(.)@ ja genau Fragebögen (3) sonst eigentlich nichts (6)*

Indem Af die „Fachhochschule“, die „hinten dran steht“, hinzufügt, wird deutlich, dass das Partnerschulpraktikum für sie kein von den Akteurinnen und Akteuren selbst gestaltetes Modell ist, sondern ein von einer Institution vorgegebenes Konzept. Die Pädagogische Hochschule tritt dabei als eine Art Störfaktor auf, der „viel zu lange

3 Verantwortliche Person seitens der Schule (Schulleitung oder erfahrene Lehrperson), welche im Rahmen des Praktikums organisatorische Prozesse koordiniert und als primäre Ansprechperson der Hochschule fungiert.

Fragebögen“ schickt. Moderatorin/Moderator und Fachdidaktikerin/Fachdidaktiker, die regelmäßig anwesend sind, werden offensichtlich nicht als für sie physisch greifbare Repräsentantinnen und Repräsentanten der Pädagogischen Hochschule wahrgenommen. Bei Cm hingegen findet sich ein Hinweis darauf, dass ihm die virtuelle Kommunikation, z. B. im Praktikumsleitfaden, durchaus Hilfe und Unterstützung in seiner Aufgabe als Praxislehrperson bietet, was von Em bestätigt wird:

Cm: FHNW bekommt man mit eben durch durch den Reader also durch das Dossier wo (2) eben die Praxisphase beschrieben ist und die wichtigsten Dokumente drin sind also dort habe ich- den brauch ich schon ab und zu dass ich weiß

Em: L Mhm

Cm: was eigentlich bei den Studierenden dran ist weil manchmal die Studierenden auch nicht so genau wissen was sie jetzt eigentlich alles müssten (2) das ist für mich noch sinnvoll wenn ich ein bisschen was weiß doch ihr müsst drei individuelle Lernziele haben und die möchte ich gern schriftlich haben oder so so die Beispiele habe ich einfach aus dem aus dem Reader gewusst auch gewusst was für Ziele (.) wichtig sind in der jeweiligen Praxisphase.

Zusammengefasst ergibt sich in Bezug auf die Orientierungen in den verschiedenen Themenbereichen das in Tabelle 1 systematisierte Bild.

Tabelle 1: Handlungsleitender Orientierungsrahmen von Praxislehrpersonen

Erfahrung mit Studierenden	Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten als <i>Widerfahrnis</i> : „auf die Studierenden kommt es an“	
Rolle der Pädagogischen Hochschule	„Dahinter“stehende virtuelle, unpersönliche Instanz	
Ausbildungsverständnis	Meisterlehrerin/Meisterlehrer (Vormachen/Nachmachen) „Selbstläufer“ als Idealbild	Entwicklungsraumanbieterin/ Entwicklungsraumanbieter (die/der Regeln vorgibt) Im guten Fall ist Kooperation im Mikroteam möglich
Professionalisierungsverständnis	„Grundvoraussetzungen“ entscheiden über die Leistung der Studierenden	Entwicklung als (seitens der Studierenden) selbst verantworteter Prozess

4. Diskussion der Fallanalyse, Konsequenzen und Ausblick

Wie die hier sehr verkürzt dargestellte Analyse des vorliegenden Falls zeigt, hat das Partnerschulmodell in dieser Gruppe die bisherigen Vorstellungen und Praktiken in der Begleitung von Studierenden noch nicht abgelöst. Jedoch funktionieren die bewährten Formen der Meisterlehre im neuen erweiterten Rahmen nicht mehr. Das

Prinzip „Vormachen-Nachmachen“ läuft ins Leere, sodass Df dafür plädiert, die Studierendengruppen nach einem halben Jahr zu tauschen. Ferner findet kein Austausch der Praxislehrpersonen untereinander statt; die Rollen der im Modell beteiligten neuen Funktionsträgerinnen und Funktionsträger wie „Koordinatorin/Koordinator“ oder „Moderatorin/Moderator“ bleiben diffus. Die Konzepte des Co-Plannings und Co-Teachings finden kaum Erwähnung und werden weder im einen noch im anderen rekonstruierten Ausbildungsverständnis widerspiegelt. Die Bereitschaft zur Kooperation mit den Studierenden wird, sofern sie sich dann im Laufe des Partnerschuljahrs realisieren lässt, vor allem von der Warte der „Effizienz“ bezüglich der verkürzten Besprechungszeiten positiv gewertet.

Diese Befunde lassen sich an die von Bernhardsson-Laros identifizierten Typen von Praxislehrpersonen anlegen (vgl. Fraefel et al., 2017). Seine Analyse von Interviews mit am Partnerschulprojekt beteiligten Praxislehrpersonen (Sekundarstufe I) führte zu einer Unterscheidung des Ausbildungsverständnisses in

- Typus 1: *Schulmeister*, die einem tradierten Verständnis folgen, mit Co-Planning und Co-Teaching (noch) nichts anzufangen wissen und Studierenden als „Adjutantinnen“ und „Adjutanten“ vormachen, was diese nachzumachen haben.
- Typus 2: *Adaptierer*, die den Studierenden einen Schutzraum anbieten, ohne zu stark vorgehend oder lenkend einzuwirken. Sie pflegen einen „flexiblen Umgang“ mit dem Ansatz des Co-Plannings und des Co-Teachings. „Ihr Handeln kommt dem eines traditionellen Mentorings recht nahe, sie agieren in der Rolle des Lernbegleiters“ (Fraefel et al., 2017, S. 42).
- Typus 3: *Engagierte*, die dem neuen Konzept nachkommen und die Kooperation mit Studierenden im Peer-to-Peer-Ansatz auf Augenhöhe zu realisieren versuchen. Durch die Umsetzung von Co-Planning und Co-Teaching erleben sie sogar eine Veränderung ihres eigenen Unterrichts (Fraefel et al., 2017, S. 42f.). Dieser Typus ist explizit darum bemüht, dass die Studierenden ihn nicht kopieren, sondern eigene Formen finden.

Bezogen auf den vorliegenden Fall lässt sich resümieren, dass sich die Typen 1 und 2 in dieser Gruppendiskussion wiederfinden lassen. In den anderen Gruppendiskussionen unseres Projekts lassen sich zwar durchaus Ansätze eines Ausbildungsverständnisses erkennen, das sich Typus 3 zuordnen lässt. Dennoch weisen unsere ersten Befunde darauf hin, dass die Praxislehrpersonen an Partnerschulen unseres Instituts vorwiegend tradierten Modellen und Vorstellungen von Professionalisierung verhaftet sind und dies auch ihre kollektive Orientierung prägt.

Bei Cm deutet sich am ehesten ein Innovationspotenzial an, das den geteilten Orientierungsrahmen und das Ausbildungsverständnis der übrigen Praxislehrpersonen irritieren könnte. In seiner Darstellung einer prozesshaften Entwicklung von Studierenden unter Einschluss von Irritationen und Suchbewegungen zeigt sich eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit an das Professionalisierungsverständnis der Berufspraktischen Studien. Ebenso zeigt sich im Streben nach einer Zusammenarbeit mit den Studierenden, dass der Grundgedanke der Kooperation auf Augenhöhe bei

ihm vorhanden ist, wobei ihm der bewusste Einsatz entsprechender Ausbildungsformen jedoch noch zu fehlen scheint.

Dies führt uns zu folgenden Überlegungen:

- a) Ein an tradierten Ausbildungsverständnissen ausgerichteter Orientierungsrahmen kann im Kollektiv einer Partnerschulgruppe so stabil sein, dass Innovationsbemühungen (vonseiten der Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Hochschule oder einzelnen Praxislehrpersonen) gebremst werden.
- b) Praxislehrpersonen, deren Ausbildungsverständnis am Kooperationskonzept und an der Prozessgestalt von Professionalisierung orientiert ist, ist dies nicht unbedingt reflexiv zugänglich. Sie erleben sich in ihrem Handeln gegebenenfalls anschlussfähig an die Vorgaben und die Empfehlungen im Praktikumsleitfaden, erkennen in sich aber kein Innovationspotenzial für die Partnerschulgruppe. Hier gilt es Möglichkeiten zu finden, die es erlauben, diese Praxislehrpersonen in ihrem Ausbildungsverständnis zu bestärken, um sie mittelfristig als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (z. B. in der Koordinationsfunktion ihrer Schule oder bei der Beratung anderer Partnerschulen) einzusetzen.
- c) Wenngleich sich in anderen Gruppendiskussionen abzeichnet, dass sich die Praxislehrpersonen auf das Modell einlassen, scheint eine gezielte Auswahl geeigneter Praxislehrpersonen unumgänglich zu sein. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Unterstützung vonseiten der Schulleitung (vgl. Fraefel et al., 2017, S. 46).
- d) Hieran schließt sich die Notwendigkeit an, dass sich Moderatorinnen und neben der anspruchsvollen Aufgabe als Mentorierende und Reflexionsseminarleitende ihrer Funktion als Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule in ihrer ganzen Tragweite bewusst sind und entsprechend agieren: Sie transportieren das professionalisierungstheoretische Verständnis ebenso wie das Konzept einer berufspraktischen Ausbildung im Partnerschulmodell. Hier sehen wir ebenfalls einen Entwicklungs- und Handlungsbedarf.
- e) Daneben braucht es eine Verständigung über die Ausbildungspraxis (und das Ausbildungsverständnis) anhand konkreter Situationen und Fälle. In der Ermöglichung eines regelmäßigen Diskurses im hybriden Raum liegt eine Stärke des Modells.

In Bezug auf das angeführte Forschungsprojekt stehen zunächst die Rekonstruktion und die komparative Analyse aller Gruppendiskussionen ($N = 6$) an. Als nächster Schritt folgt dann die Mehrebenenanalyse mit der dokumentarischen Methode (Nohl, 2013). Diese soll Erkenntnisse zur Frage generieren, inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsmilieu und den Orientierungen Studierender (hinsichtlich der Bedeutung des Partnerschulpraktikums, der Bearbeitung von Anforderungen und der Rolle der Praxislehrperson) erkennen lässt. Eine Herausforderung stellt sich diesbezüglich, wie bei der vorgestellten Gruppendiskussion bereits erkennbar wurde, wenn der Orientierungsrahmen in verschiedenen Handlungsdimensionen

divergent ist. Ebenso geben die zum Zweck der Transkription angefertigten Videoaufzeichnungen der Gruppendiskussionen Hinweise darauf, dass es sich lohnen würde, die nonverbale Interaktionsebene zwischen den Praxislehrpersonen als möglichen Kontrast bzw. als Ergänzung zum verbalen Diskursverlauf zu analysieren (vgl. Asbrand & Martens, 2018).

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Combe, A. (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01547-3_4
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz>
- 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., Berhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 30–49.
- Geier, I. (2016). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung. Eine explorative Studie im Setting der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch*. Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 459–471.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>

- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Ch. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Schmid, E., Oeschger, T., Lässer, K. & Košinár, J. (2018). *Partnerschulen für Professionsentwicklung. Rahmenkonzeption Institut Primarstufe*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>