

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

Langzeitpraktika als Lernräume

Historische Bezüge, Konzeptionen
und Forschungsbefunde

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft
für Schulpraktische Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Julia Košinár
Gabriele Bellenberg
Tobias Leonhard
Silvia Kopp-Sixt
Jörg Korte
Gabriele Kulhanek-Wehlend
Christian Reintjes
Andrea Seel
Ulrike Weyland

Band 4

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

Langzeitpraktika als Lernräume

Historische Bezüge, Konzeptionen
und Forschungsbefunde



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 4

ISSN 2509-3185

Print-ISBN 978-3-8309-3982-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8982-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Ulrike Weyland, Alexander Gröschner und Julia Košinár
Langzeitpraktika *en vogue* – Einführung in den Themenschwerpunkt 7

Teil I: Historische Bezüge

Richard Kohler
40 Wochen lang jeden Tag unterrichten
Ein innovatives Ausbildungskonzept aus dem 19. Jahrhundert in den USA 29

Alexander Gröschner
Zum Verhältnis von „Theorie“ zu „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey
sowie Perspektiven für die Gegenwart und die Zukunft der praxisbezogenen
Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern 41

Teil II: Konzeptionen

Jürg Brühlmann, Denise Moser und Mojca Žekar
Modeling mit Metalog: Lernen von kompetenten Praxislehrpersonen
im Schulpraktikum 55

Benjamin Krasemann
„Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und
habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen.“ –
Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen 71

Alexander Gröschner, Susi Klaß und Iris Winkler
Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente
einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos 85

Jutta Nickel und Christine Menzer
Qualitätsentwicklung von Langzeitpraktika ko-konstruktiv umsetzen
Freiburger Ansatz zur Erfassung und Weiterentwicklung
der Praxissemesterbegleitung an Schulen (FAPS) 103

Teil III: Forschungsbefunde

Raphaela Porsch, Patrick Gollub und Annchristin Lettmann-Osthoff
Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahlsicherheit durch einen
verlängerten schulpraktischen Aufenthalt aus der Perspektive von
Lehramtsstudierenden 121

<i>Manuela Keller-Schneider</i>	
Professionalisierung im Praxissemester und die Bedeutung von Berufsmotiven	137
<i>Kerstin Bäuerlein, Magdalena Hundehäge, Olga Brühlmann, Angela Stallnig, Claudia Strebel und Urban Fraefel</i>	
Fokuswechsel im Praktikum mittels Projektarbeiten: Weg von der eigenen Person, hin zum Lernen der Schülerinnen und Schüler	155
<i>Melanie Basten, Fabian Schumacher und Claudia Mertens</i>	
Methodische Vorbereitung auf das Studienprojekt im Praxissemester – Vergleich eines Inverted-Classroom-Ansatzes mit Präsenzlehre	175
<i>Julia Košínár, Sabine Leineweber und Emanuel Schmid</i>	
Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen	189
<i>Mareike Brunk, Nora Katenbrink, Daniel Schiller und Beate Wischer</i>	
„Ganz einfach weil’s praktisch bebildert wurde.“ Bearbeitungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in phasenübergreifender Lehre im universitären Praxissemester	207
Autorinnen und Autoren.....	223

Ulrike Weyland, Alexander Gröschner und Julia Košinár

Langzeitpraktika *en vogue* – Einführung in den Themenschwerpunkt

1. Einleitung

Der vorliegende Band stellt eine inhaltliche Fortsetzung der bisher erschienenen Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (IGSP) dar und richtet seinen Fokus auf die Thematik „Langzeitpraktika als Lernräume“. Formal sind Langzeitpraktika durch zeitintensivere Aufenthalte der Studierenden an Schulen gekennzeichnet, womit eine regelmäßige Einbindung und/oder Mitwirkung über einen längeren Zeitraum in derselben Klasse oder Schule möglich wird. Die Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern und in den jeweiligen Ausbildungssystemen (einphasig oder zweiphasig) sind allerdings unterschiedlich, ebenso wie der kontextsensitiv-spezifische auf Langzeitpraktika bezogene Sprachgebrauch. So ist z. B. in Deutschland, u. a. bildungspolitisch forciert, seit mehreren Jahren eine Entwicklung zur Einführung von Praxissemestern im Sinne eines spezifischen Formats von Langzeitpraktika zu beobachten (vgl. Weyland & Wittmann, 2015).

Das Postulat nach mehr Praxis- und Berufsbezug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt ein zeitlich überdauerndes Reformanliegen dar; die Chiffre „Praxisorientierung“ erweist sich zugleich als vermittelnder Garant für die vermeintliche Attraktivität eines (berufsfeldorientierten) Studiums. So ist es nicht erstaunlich, dass Praktika bei Studierenden seit jeher einen hohen Stellenwert genießen, erlauben sie doch unmittelbare Praxis- und Berufsnähe und vermitteln so Einblick in das Handeln und das Wirken von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schülerinnen und Schülern. Der (anhaltende) Beliebtheitsgrad spiegelt sich auch in jüngsten Evaluationsstudien zu Langzeitpraktika bzw. Praxissemestern in Deutschland wider, wenngleich sich die Bewertung der Studierenden zunächst auf eine Gesamteinschätzung bezieht und die Aussagen somit hinsichtlich der jeweiligen Zielsetzungen und spezifischen Aufgaben der Studierenden weiter zu differenzieren sind (vgl. Abschnitt 3).

Die vorliegenden Kontextbedingungen und Konzeptionen zu Langzeitpraktika in den deutschsprachigen Ausbildungssystemen verdeutlichen insgesamt eine eher heterogene Landschaft von Praxiskulturen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Fraefel & Seel, 2017). Betrachtet man hingegen die Zielsetzungen von Langzeitpraktika, so sind in den Konzeptionen durchaus Parallelen erkennbar, dies allerdings verknüpft mit spezifischen Akzentsetzungen und Begleitformaten, z. B. was die intendierte Zielsetzung der Theorie-Praxis-Relationierung betrifft (Weyland, 2010). Dies findet sich u. a. in Ansätzen wie denjenigen des forschenden Lernens, des

Co-Plannings und des Co-Teachings sowie in digital gestützten Begleitformaten. Ebenso wird deutlich, dass gerade mit Langzeitpraktika als Lernräume berufsbezogener Professionalisierung ambitionierte Professionalisierungserwartungen verknüpft werden.

Im Vergleich zur konzeptionellen Vielfalt ist die Empirie zu Langzeitpraktika, insbesondere was deren tatsächliche Wirkung betrifft, nach wie vor unterbelichtet (vgl. Gröschner & Hascher, 2019; König, Rothland & Schaper, 2018). Dies schließt den empirischen Vergleich von Kurzzeit- und Langzeitpraktika mit ein. In den letzten Jahren haben das Forschungsinteresse und somit die empirische Befundlage aufgrund der vielfältigen Bestrebungen zur Qualitätsverbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch deutlich zugenommen, wobei allerdings zwischen Evaluationsstudien/Evaluationsaufträgen und Forschung im engen Sinne zu unterscheiden ist (Fichten & Weyland, 2018, 2019). Die Aufmerksamkeit spiegelt sich zudem in einer Vielzahl von Kongressbeiträgen und Publikationen wider, welche die konzeptionelle Vielfalt und die Akzentsetzungen in der empirischen Forschungslandschaft verdeutlichen (Arnold et al., 2014; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Fraefel & Seel, 2017; König et al., 2018; Košinár, Leineweber & Schmid, 2016; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Rothland & Schaper, 2018; Schüssler et al., 2017).

In dem hier vorliegenden Band 4 der Publikationsreihe der IGSP rekurrieren wir auf theoretisch und/oder empirisch gestützte konzeptuelle Zugänge sowie Forschung rund um Lernräume in Langzeitpraktika bzw. Praxissemestern. Damit wollen wir einerseits die Forschungslücke weiter verkleinern und andererseits neue Zugänge präsentieren, die sich u. a. auf das bisher wenig erforschte Partnerschulkonzept, neue Ansätze der Lernbegleitung (Monitoring) und die besondere Akzentsetzung auf forschendes Lernen im Praxissemester beziehen. Des Weiteren werden historische Bezüge vorgestellt, die Anknüpfungen an Konzeptionen und Zugänge zum Forschungsfeld „Praktikum“ bieten. Die Beiträge sollen angesichts der bestehenden Forschungsdesiderate allesamt zu weiterer Forschung zu Langzeitpraktika anregen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Beiträge verdeutlicht aber zugleich die aus der Verschiedenartigkeit der gelebten Praxiskulturen resultierende Problematik einer empirischen Vergleichbarkeit. Ebenso deutlich wird die Notwendigkeit zur Durchführung von Längsschnittstudien, damit aussagekräftigere, valide Aussagen zum tatsächlichen Einfluss von Langzeitpraktika auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden formuliert werden können. Denn es ist zu hinterfragen, inwieweit einzelne Effekte tatsächlich allein aus der Lerngelegenheit „Praxissemester“ bzw. „Partnerschuljahr“ resultieren. Befunde aus dem deutschsprachigen Raum gibt es hierzu bislang noch nicht.

Die nachfolgende Einführung versteht sich als Rahmung der im vorliegenden Band versammelten Beiträge. Damit wird zugleich auf die Vielfalt der im Zusammenhang mit Langzeitpraktika repräsentierten Perspektiven hingewiesen, die in den Beiträgen eingenommen werden. Wenngleich die strukturbezogene Einteilung des vorliegenden Bandes der Setzung von *Editorial*, I. *Historische Bezüge*, II. *Konzeptionen*

und III. *Forschungsbeiträge* folgt, wird im Folgenden der Versuch unternommen, die einzelnen Beiträge thematischen Schwerpunkten in der Diskussion um Langzeitpraktika zuzuordnen.

Entlang der thematischen Kategorisierung in diesem Einführungsteil erfolgen in Abschnitt 2 zunächst Ausführungen zu *historischen Bezügen*, um zu verdeutlichen, dass die Diskussion um die Theorie-Praxis-Relationierung und die Ausgestaltung schulpraktischer Ausbildungsanteile keineswegs eine neue Diskussion ist. Die Beiträge von *Kohler* und *Gröschner* akzentuieren hierzu spezifische Fragen, u. a. mit der Bezugnahme auf Schriften und Ansätze von Francis W. Parker und John Dewey.

Unter der besonderen Perspektive der Entwicklung von Langzeitpraktika in Deutschland werden in Abschnitt 3 die gegenwärtige *Ausgestaltung von Praxissemestern* und die damit verbundenen Besonderheiten hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung, der Zielsetzungen und der durch dieses Format induzierten Problemlagen und Herausforderungen thematisiert. Mehrere Beiträge des vorliegenden Bandes befassen sich mit der Bearbeitung spezifischer Fragen zur Konzeption und zur Empirie von Praxissemestern an Standorten verschiedener Bundesländer (*Nikel & Menzer* zu Baden-Württemberg; *Krasemann* zu Hessen; *Brunk, Katenbrink, Schiller & Wischer* zu Niedersachsen; *Porsch, Gollub & Lettmann-Osthoff* sowie *Basten, Schumacher & Mertens* zu Nordrhein-Westfalen; *Gröschner, Klaß & Winkler* zu Thüringen). Die Beiträge adressieren Themenbereiche wie Berufswahlsicherheit, forschendes Lernen oder Lernbegleitung bzw. spezifische Interventionen und Ansätze der Lernbegleitung und der Ausgestaltung der akteursbezogenen intra- und interinstitutionellen Kooperation. Mit der Wahrnehmung von Berufsanforderungen und der Bedeutung der Berufsmotive befasst sich zudem der Beitrag von *Keller-Schneider*, der sich auf das Praxissemester im Kanton Zürich in der Schweiz bezieht.

Im Kontext der Implementierung von Langzeitpraktika stellt die Einrichtung von *Partnerschulen* eine weitere Besonderheit dar, die sich insbesondere in der Schweiz etabliert hat, vereinzelt aber auch in Österreich und in Deutschland anzutreffen ist. Einzelne Beiträge in diesem Band, namentlich jene von *Nikel und Menzer* zur konstruktiven Begleitung und von *Košinár, Leineweber und Schmid* zum Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen in Partnerschulen sowie der Beitrag von *Bäuerlein, Hundehege, Brühlmann, Stallnig, Strebel und Fraefel*, greifen hierzu inhaltliche Facetten auf. Eine kurze inhaltliche Einführung in das Konzept der Partnerschulen als Kooperationspartner, das ein auszubauendes Forschungsfeld darstellt, findet sich in Abschnitt 4.

Der Abschluss der thematischen Einführung rekurriert in Abschnitt 5 auf das oben genannte Thema der *Lernbegleitung*, welche sich als empirisch relevanter Qualitätsfaktor von Langzeitpraktika erweist. Einige Beiträge in diesem Band befassen sich mit unterschiedlichen Facetten der Lernbegleitung, u. a. der Beitrag von *Gröschner, Klaß und Winkler* zur hochschulischen Lernbegleitung mittels Videos sowie der Beitrag von *Brühlmann, Moser und Žekar* zur Thematik „Modeling mit Metalog“, aber letztlich berühren auch der Beitrag von *Basten, Schumacher und Mertens*

zur digitalen Begleitung mittels des Inverted-Classroom-Ansatzes sowie der Beitrag von *Krasemann* zum Einsatz von Fallstudien Aspekte der Lernbegleitung von Studierenden.

2. Historische Bezüge

Während Langzeitpraktika als strukturelles Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein relativ junges „Phänomen“ darstellen, sind Praktika und insbesondere die Diskussion um das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ im Diskurs über die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen schon seit Langem verankert (Patry, 2014). Besonders am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Frage im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung vielfach diskutiert. In den Beiträgen von *Kohler* und *Gröschner* werden diese historischen Bezüge in den Blick genommen, um zu verdeutlichen, dass die gegenwärtigen Diskussionen um Praxisphasen als (strukturell) verankerte Studienelemente und ihre Positionierung im Studienverlauf wie auch diverse Ansätze der (hochschulischen) Lernbegleitung eigentlich weder neu sind, noch Fragen der damals vertretenen Perspektiven gelöst haben. Vielmehr wird in den beiden Beiträgen darauf hingewiesen, dass diese historischen Ansätze bereits mit den gleichen Fragen gerungen haben und wir uns daher eher mit empirisch basierten Entscheidungen hinsichtlich der Einbettung und der Gestaltung von Praxisphasen befassen sollten. In begriffsspezifischen Analysen zu „Theorie“ und „Praxis“ sowie zur Relation der Begriffe werden die Interpretationsspielräume und Deutungsmöglichkeiten sichtbar (Gröschner, 2019). Darüber hinaus werden Grenzen aufgezeigt, die sowohl die Lernbegleitung an den Praktikumsschulen als auch den hochschulischen Teil der Ausbildung betreffen. Daran anknüpfend befassen sich empirische Ansätze der qualitativen wie auch der quantitativen Forschung (vgl. Gröschner & Seidel, 2015; Leonhard & Herzog, 2018) zunehmend mit der neueren Verhältnisbestimmung und lassen das vielerorts noch häufig intendierte bildungspolitische Ziel der „Verzahnung“ nicht mehr so stehen. Die Frage, die schließlich daraus resultiert, ist breit gefächert und mündet in den Gegenstand der Gestaltung der gesamten Ausbildung und der Schwerpunkte, die in einzelnen (theoretischen bzw. praktischen) Abschnitten gesetzt werden, sowie der Strukturierung des berufsbezogenen Lernens im Beruf. *Kohler* veranschaulicht diese Aspekte in seinem Beitrag am Beispiel der Cook County Normal School, die als „Professionsschule“ ein innovatives schulpraktisches Ausbildungskonzept vertrat, von dem wir heute einige Aspekte bei der gegenwärtigen Reform von Langzeitpraktika berücksichtigen können. Historisch betrachtet eine Generation später als die Cook County Normal School, nämlich am Beispiel von Deweys „Relation von Theorie zur Praxis“, geht *Gröschner* in seinem Beitrag auf kritische Aspekte von Praktikumsschulen sowie auf den häufig proklamierten Dualismus von Theorie und Praxis ein. Die Anknüpfungen an Dewey zeigen erstaunliche Parallelen zu gegenwärtigen Forschungs- und Entwicklungsbemühungen in der

praxisbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Darüber hinaus werden neben den Grenzen auch Perspektiven für die Weiterentwicklung der schul- bzw. berufspraktischen Professionalisierung sichtbar, die schließlich ebenfalls den gesamten Professionalisierungsverlauf betrifft.

3. Langzeitpraktika in Deutschland: „Praxissemester“ als Format

Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, gibt es in Deutschland innerhalb der ersten Ausbildungsphase seit einigen Jahren eine deutliche Entwicklung hin zur Einrichtung sogenannter „Praxissemester“¹ als besonderes Format von Langzeitpraktika (Gröschner, 2012). Diese Praktika beziehen sich in der Regel auf die Dauer eines Semesters, wobei zwischen den Teilen der Vorbereitung, der Begleitung und des eigentlichen schulpraktischen Aufenthalts zu differenzieren ist (Weyland & Wittmann, 2015). In den Bundesländern Hamburg und Niedersachsen sind die jeweiligen Langzeitpraktika über den Zeitraum eines Semesters hinausgehend angelegt. In der Konsequenz wird daher nicht von „Praxissemester“ gesprochen (Hamburg: „Kernpraktikum“; Niedersachsen: „Praxisphase“). Bezieht man die letztgenannten Standorte in die Diskussion um die Einführung von Langzeitpraktika im Sinne von Praxissemestern mit ein, so ist festzustellen, dass gegenwärtig in elf von insgesamt 16 Bundesländern eine verlängerte schulische Praxisphase eingeführt wurde. Allerdings sehen die jeweiligen Standorte nicht durchweg für alle in dem jeweiligen Bundesland angebotenen Lehrämter ein solches Langzeitpraktikum vor (z. B. Niedersachsen nur für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen; vgl. Weyland & Wittmann, 2015, 2017). Die curriculare Einführung dieses Formats erfolgte in der Regel in Ergänzung und Erweiterung zu den bereits am jeweiligen Standort implementierten kürzeren Praxisphasen. Bestrebungen zur Einführung von Praxissemestern gab es allerdings bereits Mitte/Ende der 1990er-Jahre, wobei sich dieses Format zu jener Zeit jedoch nicht durchzusetzen vermochte. Für die jüngste Entwicklung zur Einrichtung verlängerter Praxisphasen in Form von Praxissemestern dürfte der im Jahr 2005 formulierte Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz ein besonderer Motor gewesen sein. Denn in diesem Beschluss wurde im Zuge der Umstellung der Ausbildungsstrukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge dafür plädiert, schulische Praxisphasen bzw. schulpraktische Studien deutlich auszuweiten (vgl. KMK, 2005, S. 2). Das Nachzeichnen einzelner Entwicklungen sowie der bildungs- und hochschulpolitischen Hintergründe in den jeweiligen Bundesländern würde den Rahmen

1 Der Begriff „Praxissemester“ bezieht sich auf ein spezifisches Format von Langzeitpraktika. Zum Teil finden sich auch andere Begriffe wie „Kernpraktikum“ (Hamburg), „Praxisphase“ (Niedersachsen), „Komplexes Schulpraktikum“ (Erfurt) oder „Schulpraxissemester“ bzw. „Integriertes Semesterpraktikum“ (Baden-Württemberg). Verlängerte Praxisphasen in Form von Modellversuchen werden an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt. Die Ausführungen befassen sich ausschließlich mit implementierten Langzeitpraktika im Sinne von Praxissemestern.

der Einführung jedoch weit überschreiten.² Vor dem Hintergrund der formulierten Trendsetzung verdeutlicht Abbildung 1 aber zumindest die Einführung dieses Formats entlang eines Zeitstrahls.

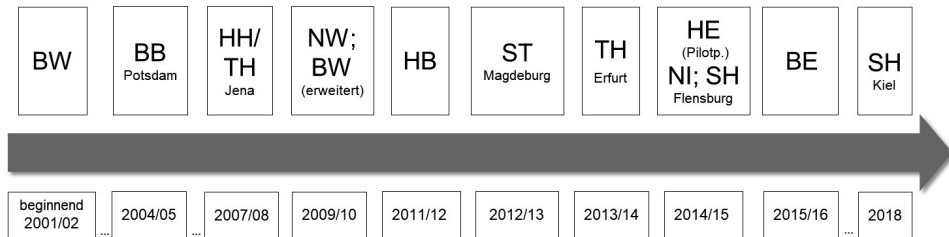


Abbildung 1: Zeitliche Einführung in den Bundesländern (BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, HB = Hansestadt Bremen, HE = Hessen als Pilotprojekt mit den drei Standorten Frankfurt, Gießen und Kassel, HH = Hansestadt Hamburg, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, SH = Schleswig-Holstein, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen; Hinweis zu Bremen: zeitweilige Einführung eines Halbjahrespraktikums im Jahr 2002, zuvor Pilotphase).

Angesichts der über mehrere Dekaden hinweg geäußerten Kritik an schulischen Praxisphasen, die z. B. Aspekte wie mangelnde curriculare Integration, unzureichende Zielklärung, defizitäre Begleitung sowie fehlende Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen beinhaltete, ist die aufgezeigte Entwicklung doch überraschend. In Bezug auf die bisher vorliegende Situation schulischer Praxisphasen bzw. schulpraktischer Studien hat u. a. eine Expertenkommission in Nordrhein-Westfalen (NRW), die sich mit den Standorten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in diesem Bundesland befasst hatte (das sogenannte „Baumert-Gutachten“, Baumert et al., 2007), zudem vor der Einführung eines Praxissemesters gewarnt. So wurde die bestehende Situation an den jeweiligen Standorten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezüglich der organisatorischen und curricularen Voraussetzungen deutlich kritisiert und es wurde dafür plädiert, an der qualitativen Optimierung der bisherigen Ausgestaltung dieses Studienelements anzusetzen (vgl. Baumert et al., 2007, S. 6–9.). Trotz dieser kritischen Positionierung wurde, wie in Abbildung 1 ersichtlich, mit der Einführung eines neuen Gesetzes zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW ein Praxissemester im Masterstudium implementiert.

Die aufgezeigte flächengreifende Entwicklung zur Einführung von Praxissemestern erstaunt umso mehr, wenn man bedenkt, dass eine empirische Legitimationsbasis bisher fehlt. Der Nachweis des zu beschreibenden Mehrwerts, dass die Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer durch Langzeitpraktika im Vergleich zu Kurzzeitpraktika besser gelingt, steht nach wie vor aus (vgl. hierzu auch

2 Ein Überblick über einzelne Entwicklungen in den Bundesländern einschließlich der dahinterliegenden Debatten findet sich u. a. in den Expertisen von Weyland und Wittmann (2011) und Weyland (2012) sowie in weiteren Beiträgen der beiden Autorinnen (Weyland, 2016; Weyland & Wittmann, 2015). Ebenfalls wird in der vom Stifterverband herausgegebenen qualitativen Dokumentenanalyse von Offenberg und Walke (2013) zur „Reform der Praxisphase in der Ersten Phase der Lehrerbildung“ auf einzelne Hintergründe eingegangen.

Artmann et al., 2018; Gröschner & Hascher, 2019; König & Rothland, 2018; Rothland & Schaper, 2018). Des Weiteren basieren viele der vorliegenden Untersuchungen zu Langzeitpraktika und Praxissemestern auf Selbsteinschätzungen, in der Regel verbunden mit entsprechend hohen Kompetenzeinschätzungen der Studierenden (Besa & Büdcher, 2014). Darüber hinaus fehlt es an aussagekräftigen Langzeitstudien, welche die Entwicklung über einen längeren Zeitraum in den Blick nehmen (Fichten & Weyland, 2018; Gröschner & Hascher, 2019; König et al., 2018).

In Hinblick auf die jeweiligen Konzeptionen in den Bundesländern bzw. an den einzelnen Hochschulstandorten zeigt sich eine entsprechende formale und curricular-didaktische Vielfalt. Betrachtet man die im vorliegenden Band aufgeführten Beiträge zum Praxissemester, die sich auf die Bundesländer NRW (*Basten, Schumacher & Mertens* sowie *Porsch, Gollub & Lettmann-Osthoff*), Thüringen (*Gröschner, Klafß & Winkler*), Niedersachsen (*Brunk, Katenbrink, Schiller & Wischer*), Hessen (*Krasmann*) sowie Baden-Württemberg (*Nikel & Menzer*) beziehen, so wird einerseits am Beispiel der vorliegenden Standortbezüge die konzeptionelle Vielfalt sichtbar. Andererseits werden darin implizit die innerhalb von Forschungsstudien gegebenen Herausforderungen für empirische Vergleiche und für den Nachweis einer generellen Wirkungsbestimmung von Praxissemestern deutlich. Ebenso spiegeln sich darin die mit diesem Format verbundenen ambitionierten Erwartungen wider. Unterschiede liegen grundsätzlich hinsichtlich verschiedener Ausgestaltungsmerkmale vor, die u. a. formale Aspekte wie die betroffenen Lehrämter, die Bezeichnung, die Dauer und die Gesamtzahl der ECTS-Punkte, die zeitliche Verortung sowie die primäre institutionelle Verortung tangieren (für eine Beschreibung der formalen Grundkonstruktionen vgl. Weyland, 2016; Weyland & Wittmann, 2015). Auch in Bezug auf die curricular-didaktische Ausgestaltung zeigt sich hinsichtlich der Zielsetzungen eine gewisse Bandbreite (König & Rothland, 2018; Weyland & Wittmann, 2017). Dennoch lassen sich konzeptionell übergreifende Schwerpunkte bzw. Grundtendenzen feststellen, was die mit dem Praxissemester verbundenen Erwartungen zur Professionalitätsentwicklung der Studierenden betrifft (Gröschner, 2019). So wird im Wesentlichen davon ausgegangen, dass es sich beim Praxissemester um ein Studienelement handelt, das im Kern einen auf theoretischen Erkenntnisgewinn und auf Selbstreflexivität hin angelegten Lern- und Entwicklungsprozess intendiert und sich hinsichtlich seiner Zielsetzung somit vom Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst deutlich unterscheidet. In Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung richtet sich zudem ein in der Forschungslandschaft bereits gut untersuchter Gegenstand auf das Konstrukt der Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung (Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; Seifert & Schaper, 2018). In diesem Kontext wird auch die im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen grundsätzlich anzutreffende, aber durchaus kontrovers diskutierte Zielsetzung der Berufswahlreflexion adressiert.

Das Themenfeld der Berufswahlmotivation und der Berufswahlsicherheit wurde bereits breit erforscht (vgl. hierzu die quantitativ ausgerichteten Studien aus der FIT-Choice-Forschung [Factors-Influencing-Teaching-Choice-Modell], Richardson & Watt, 2006). In Hinblick auf die bisherige Forschungslage kommen Studien, die sich

auf die Veränderung der Berufswahlsicherheit beziehen, allerdings zu divergierenden Ergebnissen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach möglichen Hintergründen bzw. Erklärungen. Diese Forschungslücke wird im vorliegenden Band im Beitrag von *Porsch, Gollub und Lettmann-Osthoff* aufgenommen. Im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten Forschungsstudie befassen sich die beiden Autorinnen und der Autor am Beispiel des Praxissemesters in NRW (Standort Münster) mit möglichen Faktoren eines verlängerten schulpraktischen Aufenthalts, die aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden einen Einfluss auf die Berufswahlsicherheit haben können. Ergänzend sei auf den ebenfalls im vorliegenden Band publizierten Beitrag von *Keller-Schneider* hingewiesen, der hier – mit Bezug auf die Schweiz – thematisch gut anknüpft, da er sich mit der Professionalisierung im Praxissemester und mit der Bedeutung von Berufsmotiven auseinandersetzt. In der vorgelegten quantitativen Studie wird die Veränderung der Wahrnehmung von Berufsanforderungen über den Zeitraum des Praxissemesters hinweg untersucht und es wird analysiert, inwieweit Berufsmotive in dieser Wahrnehmung erkennbar werden.

Darüber hinaus richtet sich in vielen Konzeptionen zum Praxissemester ein besonderer Schwerpunkt auf den hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens, der mit der Zielsetzung der Anbahnung einer sogenannten „forschenden Grundhaltung“ verbunden wird. Die Studierenden sind im Modus des forschenden Lernens aufgefordert, sich mit schulischer und unterrichtlicher Praxis in theoriegeleiteter und systematischer, d.h. forschungsmethodisch geleiteter, Hinsicht auseinanderzusetzen (Fichten, 2017). Gerade hierüber wird die Möglichkeit zur Relationierung von Theorie und Praxis gesehen und damit die Chance, die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen zu erkennen (Weyland, 2010).

In vielen Konzeptionen wird die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung als eine wesentliche Zielsetzung herausgestellt. Mit Blick auf mögliche Umsetzungsformen des forschenden Lernens sowie bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Akzentsetzungen zeigen sich bundesland- und standortspezifische Varianten (Schüssler et al., 2017). Außerdem differieren die Bezeichnungen der von den Studierenden zu leistenden Aufgaben. So wird z.B. in NRW von „Studienprojekten“, in Schleswig-Holstein von „Forschungsaufgaben“ und in Niedersachsen von „Forschungsvorhaben“ gesprochen. Als für die Studierenden besonders herausfordernd stellt sich zudem die im Praxissemester oftmals anzutreffende aufgabenbezogene Parallelisierung von Forschen und Unterrichten dar, was sich in einer damit einhergehenden Ambivalenz von Distanznahme und Handeln manifestiert (Weyland & Wittmann, 2017). Diese Herausforderung stellt sich umso mehr, wenn in Bezug auf das Unterrichten eine große Anzahl von Unterrichtsstunden vorgesehen ist (Bandbreite: 30 bis 70 Stunden). In Anbetracht der bisherigen Forschungslage zeigt sich hier eine weitere Problematik, denn die Studierenden präferieren die Nähe zu Tätigkeiten, die unmittelbar das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern, nämlich das Unterrichten, betreffen (vgl. u.a. Gröschner, 2019; Hascher, 2012; Müller, 2010). Was die Akzeptanz forschungsbezogener Aufgaben durch die Studierenden betrifft,

dürften sich deshalb besondere Herausforderungen ergeben – dies gerade dann, wenn sich der Zusammenhang zum beruflichen Handeln nicht direkt erschließt.

Auch in aktuellen Studien, die sich auf das Praxissemester beziehen, stellen die Planung und die Durchführung von Unterricht die von Studierenden als anscheinend besonders sinnvoll erlebten Lerngelegenheiten dar. Hinzu tritt die Problematik der unreflektierten „Anpassung der Studierenden an die Praxis“ (König & Rothland, 2018, S. 43), was auch Rothland und Boecker (2014) in Bezug auf das Modell-/Imitationslernen im Praxissemester kritisch anmerken. Der für den vorliegenden Band von *Krasemann* verfasste Beitrag, der sich auf das Praxissemester am Standort Kassel bezieht,³ thematisiert u. a. die Problematik der Involviertheit der Studierenden in der Praxis und die mögliche Gefahr des Konterkarierens wissenschaftlicher Ziele als Folge der Betonung des Handelns bzw. des Agierens in der Schul- und Unterrichtspraxis und der Vernachlässigung des Analysierens und Reflektierens beobachteter Praxissituationen.

Bezüglich der im Praxissemester gegebenen Komplexität der Aufgaben unterstreicht die bislang vorliegende Befundlage aus Evaluationsstudien, die u. a. in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen sowie in Hamburg durchgeführt wurden und unmittelbar und mittelbar auf die Akzeptanz forschenden Lernens im Praxissemester hinweisen, die oben genannte Richtung (vgl. hierzu Bach, 2015; Göbel, 2016; Naeve-Stoß & Tramm, 2017). So deuten die Befunde darauf hin, dass Studierende offensichtlich den Bezug des forschenden Lernens zur späteren Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern nicht sehen bzw. den Nutzen hinterfragen. Gleichzeitig lassen sich aber, auch unter Berücksichtigung der weiteren Forschungslage zu schulischen Praxisphasen im Allgemeinen und zu Langzeitpraktika im Besonderen, erste Hinweise auf mögliche Gelingensbedingungen ableiten (Gröschner & Hascher, 2019). So stellt die Qualität der Vorbereitung und der Begleitung eine bedeutsame Rahmenbedingung dar. Mit diesem Aspekt befasst sich u. a. der Beitrag von *Basten, Schumacher und Mertens*, der insbesondere den Aspekt der forschungsmethodischen Vorbereitung auf das Studienprojekt in den Fokus stellt. Dabei vergleichen die beiden Autorinnen und der Autor den Inverted-Classroom-Ansatz mit der Präsenzlehre. Vor dem Hintergrund der mit forschendem Lernen verbundenen spezifischen Zielsetzung scheint es zudem von besonderer Relevanz zu sein, die Forschung zu forschendem Lernen gerade unter diesem Aspekt zu schärfen bzw. auszubauen und entsprechende valide Designs zu entwickeln, die nicht mit einer professionstheoretischen Verkürzung forschenden Lernens einhergehen (König & Rothland, 2018; Weyland, 2019). Darüber hinaus gilt es, die mit diesem Ansatz spezifischen Lernchancen für die Schulen und für die Lehrerinnen und Lehrer intensiver zu beleuchten. Angesichts der Aufgabenkomplexität und der bislang vorliegenden Befunde stellt sich die Frage nach dem Zeitpunkt der curricularen Einbindung und somit nach der Vorbereitung auf forschendes Lernen im Praxissemester umso deutlicher (Weyland, 2019).

3 Im Bundesland Hessen ist das Praxissemester im Rahmen des eingeführten Pilotprojekts bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums vorgesehen.

Im Kontext der Diskussion um die Qualität von Langzeitpraktika werden die bereits angesprochene Vorbereitung und die Begleitung der Studierenden als ein Qualitätsmerkmal bzw. eine Gelingensbedingung herausgestellt (Gröschner & Hascher, 2019). Am Beispiel des bereits erwähnten Beitrags von *Basten, Schumacher und Mertens* wurde dieser Aspekt unter dem Gesichtspunkt der forschungsmethodischen Vorbereitung innerhalb der mikrodidaktischen Umsetzung forschenden Lernens verdeutlicht. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich damit einhergehend auch neue Begleitformate entwickeln, u. a. hinsichtlich der Nutzung und der Ausgestaltung digitaler Lehr- und Lernarrangements. So stellt der im vorliegenden Band publizierte Beitrag von *Gröschner, Klaß und Winkler* zum Standort Jena eine inhaltliche Ergänzung zur hochschulischen Lernbegleitung im Praxissemester dar. Im Beitrag wird unter dem Anspruch einer Theorie-Praxis-Relationierung und einer kriteriengeleiteten Selbst- und Fremdrelexion die Lernbegleitung innerhalb einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos thematisiert. Der relevante Aspekt der Lernbegleitung bzw. des Mentorings wird im Zuge dieser thematischen Einführung in Abschnitt 5 weiter ausgeführt.

Die vorausgegangenen Ausführungen zeigen an, dass sich mit der Einführung von Praxissemestern besondere Erwartungen an die Professionalitätsentwicklung der Studierenden verbinden, die in Anbetracht der bisherigen Befundlage nur bedingt eingelöst zu werden scheinen. Die Einführung von Praxissemestern impliziert zudem besondere Herausforderungen für die begleitenden Akteurinnen und Akteure in Hochschule, Schule und z. T. Studienseminar. So bedingt die Einführung nicht nur eine Intensivierung der Zusammenarbeit, sondern mit Blick auf die qualitativen Ansprüche an die Kooperation auch eine entsprechende Zielklärung – gerade angesichts der gegebenen Komplexität der Aufgaben, die den Studierenden gestellt werden. Dies betrifft die intra- und die interinstitutionelle Kooperation. Auf der Basis der Befundlage zur Kooperation zwischen erster und zweiter Phase und der vielerorts beschriebenen Problemlagen (Schubarth, 2010) ist das Praxissemester angesichts der Akteurskonstellation somit mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert (Beckmann & Ehmke, 2018; Weyland & Wittmann, 2011). Obwohl an dieser Stelle nicht näher auf einzelne Befunde eingegangen werden kann, soll zumindest erwähnt werden, dass zurückliegende und aktuelle Studien zum Praxissemester dies belegen. Vor dem Hintergrund der oben genannten Präferenzen scheint die Kommunikation über die mit einem Praxissemester verbundenen Intentionen und gerade auch über die mit forschendem Lernen assoziierten Zielsetzungen für die Professionalitätsentwicklung der Studierenden von besonderer Relevanz zu sein. Die geforderte Kooperation stellt angesichts möglicher Missverständnisse und Vorbehalte der involvierten Akteurinnen und Akteure auch die Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis in ein besonderes Licht, wobei die Verhältnisbestimmung eine kontextbezogene Verdichtung bzw. Schärfung erfährt. Der Forschungsbeitrag von *Brunk, Katenbrink, Schiller und Wischer* greift u. a. die mit Langzeitpraktika einhergehenden besonderen Herausforderungen auf, die sich für die Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure der ersten und der zweiten Phase ergeben. Am

Standort Osnabrück wird die Kooperation bzw. das Verhältnis von Theorie und Praxis am Beispiel der sogenannten „Lehre im Tandem“ in einer qualitativ angelegten Studie beleuchtet. Ein weiterer Beitrag des vorliegenden Bandes, nämlich derjenige von *Nikel und Menzer*, der sich am Beispiel des Freiburger Ansatzes mit der Erfassung und der Weiterentwicklung der Praxissemesterbegleitung an Schulen auseinandersetzt, thematisiert unter dem Gesichtspunkt einer ko-konstruktiven Umsetzung auch Facetten von Kooperation, und zwar über die Einrichtung eines Arbeitskreises, in dem Hochschulakteurinnen und Hochschulakteure mit 15 Partnerschulen zusammenarbeiten. Damit wird gleichzeitig auf die besondere Bedeutung des Partnerschulkonzepts hingewiesen, auf das im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

4. Partnerschulen als Lern- und Kooperationsräume für Langzeitpraktika

Während in den USA bereits seit Mitte der 1980er-Jahre ein neues Professionalisierungskonzept entwickelt wurde, das Partnerschaften zwischen Universitäten und öffentlichen Schulen zum Ziel hatte (Kohler, 2017), lässt sich im deutschsprachigen Raum erst seit einigen Jahren ein zunehmendes Interesse am Modell „Partnerschule“ erkennen. In der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Schweiz hat sich das Partnerschulkonzept, insbesondere im Rahmen von Langzeitpraktika, an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen bereits etabliert (z.B. PH FHNW, PH St. Gallen, PH Zürich) oder es befindet sich im Aufbau (z.B. PH Luzern). Das Label „Partnerschule“ findet sich aber auch in verschiedenen Kooperationsformen zwischen Hochschulen und Schulen in Deutschland (PH Freiburg, PH Weingarten) oder Österreich (z.B. Universität Linz, Universität Graz) wieder. Die Konzeptionen, Formate und Ausführungen sind dabei aber, analog zu den Konzeptionen des Praxissemesters, sehr divergent.

Die seit 2011/2012 an der PH St. Gallen und der PH FHNW eingerichteten Partnerschulen folgen in ihrer Ausrichtung dem US-amerikanischen Konzept der Professional Development Schools (PDS). Deren Richtlinien und Arbeitsbereiche waren im Kern auf den „Aufbau einer *community of learning*, Umgang mit Diversität, kontinuierliche Weiterbildung, gemeinsame Forschung und die Errichtung neuer institutioneller Strukturen“ (Kohler, 2017, S. 110) ausgerichtet. Die paritätische Partnerschaft zwischen Universitäten und Schulen folgte dem Ziel der Professionalisierung aller Beteiligten und ging davon aus, dass die Zusammenarbeit nicht nur den Studierenden zugutekommen solle, sondern allen Akteurinnen und Akteuren, beginnend bei den Schülerinnen und Schülern, den Dozierenden, den Lehrpersonen und den Schulleitungen. Neben den berichteten Positiverfahrungen und den Befunden von mehr als hundert Begleitstudien (Kohler, 2017, S. 113), die in verschiedenen Bereichen eine höhere Ausbildungsqualität belegen konnten, lässt sich der PDS-Bewegung in den USA aber auch entnehmen, dass die Umsetzung

dann problematisch werden kann, wenn zu viele Schulen rekrutiert und zu geringe Ressourcen in die Aufbauarbeit investiert werden, die Dozierenden zu wenig mit dem Schulfeld vertraut sind und diese von den Konzeptverantwortlichen im Prozess zu wenig begleitet werden (Kohler, 2017, S. 113).

Ein weiteres Kernelement von Partnerschulen, das sich an die Community of Learning anschließt, ist die Idee der kooperativen Ausbildung von Lehrpersonen im „hybriden Raum“ (Zeichner, 2010). Die Lernumgebung „Partnerschule“ und deren Qualität werden gemeinsam verantwortet und die verschiedenen Expertisen, Wissensbestände und beruflichen Erfahrungen, aber auch das Professions- und das Ausbildungsverständnis der verschiedenen Akteurinnen und Akteure werden zur Generierung von Erkenntnissen in den hybriden Raum eingebracht und miteinander verhandelt. Dies ist anspruchsvoll und setzt eine gegenseitige Anerkennung beider Kulturen und ihrer jeweiligen Logiken – diejenige der Schule und diejenige der Hochschule (vgl. Leonhard et al., 2017) – voraus, damit deren Akteurinnen und Akteure gleichberechtigt zusammenarbeiten können. Dies lässt sich auch dem Beitrag von *Brunk, Katenbrink, Schiller und Wischer* entnehmen. Wie ein solcher Aushandlungs- und Verständigungsprozess gestaltet werden kann, zeigt der Beitrag von *Nikel und Menzer*.

Und schließlich sollen Partnerschulen als Entwicklungsraum den Studierenden nicht einfach nur über einen längeren Zeitraum hinweg einen „Einblick“ in Schulen ermöglichen, was per se noch keine Professionalisierung bewirken würde (vgl. Gröschner, 2012). Das Projekt sieht vielmehr vor, dass angehende Lehrpersonen ins Team aufgenommen, „je nach Stand ihrer professionellen Entwicklung in Aktivitäten, Entscheidungen und Verantwortung eingebunden und damit Teil einer *community of practice*“ werden (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2016, S. 195). Mit dem Ziel, sie als zusätzliche Ressourcen für eine optimierte Förderung der Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Unterrichtsgeschäft einzusetzen, fungieren angehende Lehrpersonen über das Jahr gesehen nicht einfach als Praktikantinnen und Praktikanten, sondern zunehmend als Co-Teachers.

In diesem Zusammenhang kommt Praxislehrpersonen eine neue Rolle zu: In den lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften an ihren Partnerschulen arbeiten sie mit den Studierenden im Co-Planning und Co-Teaching zusammen. Studierende bringen in die gemeinsamen Planungssitzungen ihre im Studium erworbenen Wissensbestände ein, das den Praxislehrpersonen Anregungen für ihre Unterrichtsentwicklung geben kann. Diese werden dadurch selbst zu Lernenden. Dieser Paradigmen- und Rollenwechsel wird von den Praxislehrpersonen jedoch sehr unterschiedlich aufgenommen und umgesetzt (vgl. Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017), was auf ausstehende Prozesse der Klärung und Verständigung hinweist. Dies lässt sich im vorliegenden Band auch den Beiträgen von *Košinar, Leineweber und Schmid* sowie *Bäuerlein, Hundehege, Brühlmann, Stallnig, Strebel und Fraefel* entnehmen.

Zurzeit scheint das Forschungsfeld „Partnerschule“ noch wenig im Fokus zu stehen. Die vorliegenden Studien gehen Fragestellungen nach, die 1) die Professionalisierung der Studierenden, 2) die Implementierung des Konzepts und die Ko-

operation unter den Beteiligten oder 3) das Ausbildungsverständnis und die Ausbildungsbegleitung der Praxislehrpersonen an Partnerschulen in den Blick nehmen, wobei die drei Themenbereiche miteinander verzahnt sind. Die bisherigen Befunde weisen auf eine positive Wirkung auf die Professionalisierung der Studierenden hin. Dies wird einerseits der Kontinuität zugeschrieben, d.h. der längeren Verweildauer an einer Schule, die z.B. für mehr Sicherheit und Stabilität im Planungs- und Unterrichtshandeln sorgt, andererseits aber auch einer stärkeren Involviertheit in den Schulalltag und in das Kollegium (McCombie & Guldemann, 2016). Hierbei haben sich das Konzept der Hybridität und die Peer-Struktur zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden als relevant für „den Aufbau von Professionswissen“ und die Entwicklung „professionellen Handelns“ erwiesen (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016). Wie sich das Konzept „Partnerschule“ im Vergleich zu traditionellen Blockpraktika oder zu Langzeitpraktika, die nicht im Partnerschulkontext absolviert werden, auswirkt und welche Nachhaltigkeit das Partnerschuljahr mit Blick auf den Berufseinstieg erhält, gilt es in den nächsten Jahren zu erforschen.

5. Mentoring in Schule und Hochschule als „Unterstützung“ des Lernertrags von Langzeitpraktika

Die Forschung zu Praxisphasen setzt sich gezielt mit Fragen zur Lernbegleitung im schulischen Kontext („Mentoring“) auseinander. Beck und Kosnik (2002) identifizierten diesbezüglich zahlreiche Hauptkriterien für ein gutes Praktikum, die im Wesentlichen mit den Praxislehrpersonen verbunden sind und emotionale Unterstützung, regelmäßiges und konstruktives Feedback oder eine Beziehung auf Augenhöhe umfassen. Die Interaktionen zwischen Studierenden und ihren Praktikumslehrpersonen im Rahmen von Praxisphasen stellen entsprechend einen Forschungsschwerpunkt dar (u.a. Crasborn & Hennissen, 2010; Košinár & Schmid, 2017). Schulen bieten Studierenden praktische Lerngelegenheiten und Praktikumslehrpersonen unterstützen die Studierenden in ihrer professionellen Entwicklung. Nach Aspfors und Fransson (2015) ist es deshalb wichtig, dass Praktikumslehrpersonen eine professionelle Ausbildung erhalten, die kontextuelle, theoretisch-analytische sowie relationale Dimensionen umfasst. Soll Mentoring im Praktikum in die bestmögliche Lernbegleitung der Studierenden münden, müssen Praktikumslehrpersonen zahlreiche Rollen einnehmen (Gröschner & Hascher, 2019). Als Praxismodelle für Unterricht sollten sie dazu bereit sein, einen Einblick in ihr eigenes unterrichtliches Planen und Handeln zu geben, dieses zum Gegenstand gemeinsamen kritischen Nachdenkens über guten Unterricht zu machen und eigene Denk- und Entscheidungsprozesse den Studierenden gegenüber im Sinne der Selbstreflexivität offenzulegen. Dieser Aspekt steht im Zentrum des Beitrags von *Brühlmann, Moser und Žekar*.

Studien zu Praxisphasen haben sich bislang eher wenig mit der Rolle von Hochschuldozierenden beschäftigt. Dies verwundert kaum, denn die Frage, wie diese

Rolle ausgeübt wird, ist sehr von den jeweiligen Strukturen und Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den einzelnen Standorten abhängig (Hascher & de Zordo, 2015). Vor diesem Hintergrund spielen nicht nur schulische „Praktikumskulturen“, sondern eben auch die Bedeutung, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen und Universitäten eingeräumt wird, eine bedeutsame Rolle. In Bezug auf Letztere ist zu betonen, dass die unterschiedlichen beteiligten Disziplinen (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaft) die Sichtbarkeit der Ausbildung innerhalb einer Institution nicht immer klar erkennbar werden lassen.

Auch in Bezug auf die Anlage und die Gestaltung der Begleitformate haben sich in den letzten Jahren zunehmend Verfahren der Analyse von Praktikumsituationen etabliert, die den Raum des Austauschs über emotional beeindruckende Erlebnisse und das intuitive, erfahrungsbasierte Abwägen von Handlungsalternativen ablösen. Dies wird im vorliegenden Band im Beitrag von *Gröschner* aufgezeigt. Mit der Einführung kasuistisch ausgerichteter Begleitseminare wurde an vielen Hochschulen (z. B. Universität Göttingen, Universität Kassel, PH FHNW) ein methodisch kontrollierter Zugang zu ausgewählten Protokollen unterrichtlicher Wirklichkeit ermöglicht, der stärker an der Analyse und damit am Durchdringen der Problematik einer erlebten Situation ansetzt als an deren unmittelbarer Auflösung (Pollmanns, Leser, Kminek, Kabel & Hünig, 2017). Studierenden wird es auf diese Weise ermöglicht, zu eigenen Erlebnissen in Distanz zu gehen, diese gegebenenfalls neu zu beleuchten und sie anhand des Fallbeispiels zu reflektieren. In diesem Kontext sind auch die Beiträge von *Krasemann* sowie *Bäuerlein*, *Hundehege*, *Brühlmann*, *Stallnig*, *Strebel* und *Fraefel* zu verorten.

In ähnlicher Weise, aber noch stärker handlungsorientiert, dienen Videobeispiele von Unterricht zur kriteriengeleiteten Analyse und Reflexion von Praktikums-erfahrungen. Während in den Begleitseminaren oftmals fremde Videosequenzen (z. B. zur Illustration einer Unterrichtsqualitätsdimension wie Klassenführung, Weber, Gold, Prilop & Kleinknecht, 2018) zum Einsatz kommen, werden mitunter auch eigene Videosequenzen genutzt, um erste Handlungsschritte im Unterrichten während eines Praktikums im Nachhinein näher zu beleuchten (Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). Die Wirksamkeit solcher universitären Formate zur Begleitung von Langzeitpraktika wird gegenwärtig erst in Ansätzen empirisch untersucht. Ein möglicher Zugang wird im vorliegenden Band im Beitrag von *Gröschner*, *Klaß* und *Winkler* vorgestellt.

Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Praxisphasen nicht automatisch wirken. Vielmehr kommt es auf ihre Verortung im Professionalisierungsverlauf und auf eine professionelle Begleitung an. Ihre Wirksamkeit hängt somit von einer Reihe von Faktoren auf der Angebots- und auf der Nutzungsseite ab (Hascher & Kittinger, 2014; König et al., 2018). Der Einsatz neuer digitaler Medien erweist sich diesbezüglich u. a. als eine weitere Möglichkeit, die Ziele eines Langzeitpraktikums zu erreichen, wie dies auch im Beitrag von *Basten*, *Schumacher* und *Mertens* aufgezeigt wird. Langzeitwirkungen – u. a. in Bezug auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der

Schülerinnen und Schüler durch ein wirksames Lernen in Praxisphasen während des Studiums – wurden bislang kaum untersucht (Gröschner & Hascher, 2019).

Es lässt sich resümieren, dass das Forschungsfeld stark in Bewegung ist und in den nächsten Jahren zentrale Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit von Langzeitpraktika zu erwarten sind. Der vorliegende Band liefert mit seiner Schwerpunktsetzung auf der Ausbildung weitere Ergebnisse und Erkenntnisse. In Bezug auf Langzeitwirkungen von Praxisphasen auf den Berufserfolg von Lehrerinnen und Lehrern fehlt es jedoch nach wie vor an Untersuchungen. Dieses Desiderat bleibt Aufgabe zukünftiger Bände der vielversprechenden IGSP-Reihe.

Abschließend möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bei allen Gutachterinnen und Gutachtern bedanken, welche die für diesen Band eingereichten Manuskripte gründlich gesichtet und sehr produktive Anregungen zu deren Optimierung formuliert haben. Des Weiteren bedanken wir uns auch bei der Geschäftsführerin der IGSP, Monika Flohr, und bei der Lektorin von „textuell“, Jonna Truniger, die zur Entstehung des Bandes sowie zur fristgerechten Fertigstellung bis zum 3. Internationalen Kongress der IGSP in Graz im April 2019 beigetragen haben.

Münster, Jena, Brugg-Windisch im Januar 2019,
U. Weyland, A. Gröschner & J. Košinár

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Bach, A. (2015). *Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*. Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L. et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum – Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 168–185.

- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F. A. J. & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analysen und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the Wider View: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (S. 47–58). Münster: WTM.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019). Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A. Herrmann (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung in der und für die Lehrerinnenbildung* (im Erscheinen). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen. „Third space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 99–114.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld. Von der didaktischen Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (3), 189–209.
- Fraefel, U., Bernhardsson-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 Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW*, Beilage November, 7–9.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 200–208.
- Gröschner, A. (2019). „Learning to swim without going too near the water“ – Was können Praxisphasen in der Lehrerbildung leisten? In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (S. 145–161). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 45–67.

- Gröschner, A. & Seidel, T. (2015). Evidenzbasierte Lehrerbildung: Der Beitrag der Bildungsforschung zur Gestaltung von Bildungspraxis. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (4), 9–16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 22–32.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning process in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 222–235). Münster: Waxmann.
- Kohler, R. (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA. Entstehung und Herausforderungen. In U. Fraefel, U. & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–118). Münster: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK. (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden* (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. 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.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Ch. & Richiger, B. (2017). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 5–23.
- McCombie, G. & Guldemann, T. (2016). *Höhere Professionalisierung dank mehr Kontinuität in der Berufspraktischen Ausbildung? Ergebnisse aus dem Projekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“*. Interner, unveröffentlichter Abschlussbericht. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C. (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbstschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 66–84.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Naeve-Stoß, N. & Tramm, T. (2017). Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 88–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Offenberg, E. & Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pollmanns, M., Leser, Ch., Kminek, H., Kabel S. & Hünig, R. (2017). Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 179–194). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27–56.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Rothland, M. & Schaper, N. (2018). Editorial. Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. Zur Einführung in das Themenheft. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 1–4.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 79–88.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39–49.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in Deutschland*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Weyland, U. (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums: Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? *Die berufsbildende Schule*, 68 (11/12), 380–387.