

## Symposium «Lehrer:in werden heute: Chancen und Herausforderungen im Praktikum»

*Head:* Daniela Freisler-Mühlemann ([daniela.freisler@phbern.ch](mailto:daniela.freisler@phbern.ch)) & Tina Hascher ([tina.hascher@unibe.ch](mailto:tina.hascher@unibe.ch))

*Diskutant:* Christian Brühwiler, ([christian.bruehwiler@phsg.ch](mailto:christian.bruehwiler@phsg.ch))

*Stichwörter:* Lehrer:innenbildung, Praktika, Professionalisierung

Lehrpersonen heute haben neue Aufgaben und Herausforderungen zu meistern, darunter der Umgang mit Digitalisierung, die Umsetzung der integrativen Schule oder die Kooperation in (multiprofessionellen) Teams. Neben der Ausbildung an den Hochschulen kommt den Praktika eine wichtige Rolle für die Vorbereitung auf diesen Schulalltag zu. Entsprechend hoch sind die Erwartungen an die Kompetenzentwicklung in Praktika. Dabei gilt es zu beachten, dass Lernerfolge der Studierenden von den strukturellen Rahmenbedingungen, der curricularen Einbettung in den Studienverlauf, der Gestaltung der hochschulischen und schulischen Lernbegleitung sowie von den Einstellungen der Studierenden und Praxislehrpersonen abhängen (Gröschner & Hascher, 2019).

Weltweit gibt es eine Tendenz zur Ausweitung der Praxisphasen, was als «practicum turn» bezeichnet wird und als besonders lernförderlich für die Studierenden gilt (Ronfeldt et. al., 2015). So gilt seit der Reform der Lehrer:innenbildung in Deutschland das Modell ‚Praxissemester‘ als eine Art Königsweg (Terhart 2013), weil dadurch ein breiterer Einblick in die Profession und die Berufsfelder einer Lehrperson sowie eine zielgerichtete und aufgabenorientierte Zusammenarbeit zwischen angehenden Lehrpersonen und Praxislehrpersonen ermöglicht wird. Eine ähnliche Tendenz ist auch in der Schweiz zu beobachten. Längere Praxisphasen sollen dazu dienen, Theorie und Praxis besser aufeinander zu beziehen und die Professionalisierung durch systematische Reflexion voranzubringen (Neuweg, 2022). Allerdings zeigen Studien auch, dass längere Praxisphasen nicht selbstverständlich positivere Effekte auf den subjektiven Kompetenzerwerb und die Einschätzung der Relevanz der zu erwerbenden Kompetenzen haben als kürzere Praktika. Die Formel einer vereinfachenden Gleichung von mehr Praxis gleich bessere Lehrer:innenbildung wird angesichts des Mangels an empirischer Evidenz in Frage gestellt (König & Rothland, 2018). Vielmehr kommt die Qualität von schulpraktischen Lerngelegenheiten eine Schlüsselfunktion zu.

Generell – und das gilt auch für den gesamten deutschsprachigen Raum – herrscht eine Vielfalt bei der Gestaltung von Praktika: Die Durchführungs- und Organisationsformen von Praktika reichen von der Hospitation, bei der Studierende den Unterricht einer Expertin oder eines Experten besuchen und beobachten, über den Unterrichtsversuch, bei dem Studierende einen Teil des Unterrichts übernehmen, und den kooperativen Unterricht, bei dem Studierende und Praxislehrperson bzw. mehrere Studierende gemeinsam Verantwortung tragen, bis hin zum eigenständigen Unterricht. Spannungsfelder ergeben sich im Hinblick auf den Wandel von vorgegebenen Curricula zu flexiblen Lernwegen und der damit verbundenen erweiterten Verantwortung für die Studierenden (Wanner & Palmer, 2015). Divergierende Erwartungen können sich zwischen verschiedenen Akteur:innen verstärken. Etwa wenn Studierende ihre Eignung bestätigen und ihre Kompetenzen unter Beweis stellen oder möglichst schnell lernen möchten, wie guter Unterricht funktioniert, es den Praxislehrpersonen aber eher darum geht, ihre Erfahrungen an die Studierenden weiterzugeben und sie an ihrer best practice teilhaben zu lassen (Hascher, 2012). Des Weiteren hat sich empirisch gezeigt, dass die Transformation traditioneller Praktika in kollaborativen Lernsettings herausfordernd ist. Drei Aspekte erweisen sich als entscheidend (Fraefel, 2018):

- 1) Die Zusammenarbeit von Studierenden und Praxislehrperson (sowie unter Studierenden) ist als Lerngemeinschaft zu verstehen,
- 2) die Studierenden müssen sich von der Routine des Abarbeitens von Studienleistungen lösen und in einen Modus der Übernahme von professioneller Verantwortung treten
- 3) und die Praxislehrpersonen haben eine veränderte Rolle, auf die sie sich einlassen müssen.

Dieses neue Rollenverständnis erfordert von den Praxislehrpersonen ein hohes Mass an Reflexion und Lernbereitschaft (Kreis & Staub 2017). Praxislehrpersonen haben neben dem Mentoring in der berufspraktischen Ausbildung weitere Aufgaben zu erfüllen, wie die Zusammenarbeit im Team und mit der Hochschule sowie die Sozialisierung der Studierenden in der Schule und die Selektion eben dieser. Dies führt zu einer komplexen Berufsrealität, die sich aus unterrichtsbezogenen sowie ausserunterrichtlichen Tätigkeiten zusammensetzt und sie in Praktika an die Studierenden weitergeben (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2018). Die kooperative Zusammenarbeit in Praktika bietet den Akteur:innen, Praxislehrpersonen und Studierenden, die Gelegenheit, ihre Unterrichtspraxis gemeinsam zu reflektieren

und Handlungsalternativen zu entwickeln. Dabei gilt es, Unterschiede in den Wissens- und Kompetenzbeständen von Praxislehrpersonen und Studierende bzw. zwischen Studierende im Tandem zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund greift das Symposium das Lernfeld Praktikum auf und diskutiert Chancen und Herausforderungen im Kontext des Lernens im Praktikum anhand von drei Beiträgen:

- a) Der erste Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung den Praktika in flexiblen Lernwegen für die Studierenden in ihrem Prozess des Lehrer:innenwerdens zukommt. Expert:innenbefragungen mit den Leitungspersonen der Hochschule sollen Antworten auf diese Frage liefern.
- b) Im zweiten Beitrag werden die Bedingungen, unter welchen die Studierenden ausserunterrichtliche Tätigkeiten im sozialen Netzwerk Schule während des Praktikums erwerben, untersucht.
- c) Im dritten Beitrag wird die spezifische, in der Schweiz inzwischen gängige Form des kooperativen Praktikums näher beleuchtet. Anhand von Ergebnissen aus einer Interviewstudie mit 30 Studierenden werden Chancen und Herausforderungen für das Lernen von Kooperation in Tandempraktika untersucht.

## Literatur

- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. In Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. (S. 41–66). Waxmann.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2018). Reflexive Haltung zentral für die Schulpraxis. *vpod bildungspolitik*, 205, 19–21. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=2941>
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrer/innen/bildung. In: Harring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- 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. Scharper (Hrsg.). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–46). Springer.
- Kreis, A., & Staub, F. (2017). *Kollegiales Unterrichtacoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Neuweg, G.-H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Ronfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475–514.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>

## Beiträge des Symposiums

### «Die Bedeutung von Praktika in flexiblen Lernwegen»

Daniela Freisler-Mühlemann ([daniela.freisler@phbern.ch](mailto:daniela.freisler@phbern.ch)) & Anja Winkler ([anja.winkler@phbern.ch](mailto:anja.winkler@phbern.ch))  
Pädagogische Hochschule Bern

*Stichwörter: Hochschulentwicklung, Curricula, Flexibilisierung, Praktika*

Die Rahmenbedingungen von Hochschulen sind eng mit den gesellschaftlichen, technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen verknüpft und müssen sich dem Wandel anpassen, um Lernerfolge für ihre Studierenden zu ermöglichen. Aus- und Weiterbildung sind nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Umstände beschränkt, sondern findet individuell und lebenslang statt (vgl. swissuniversities, 2022). Entsprechend steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen Studienangeboten stark an. Dieser Wandel hat die Pädagogische Hochschule Bern im Zuge ihrer Weiterentwicklung aufgenommen und die Curricula ihrer vier Grundausbildungsinstitute – Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Schulische Heilpädagogik – flexibilisiert.

Grundlage für ihre Aus- und Weiterbildung ist der Orientierungsrahmen, der die Basis für eine kohärente inhaltliche Ausrichtung der Curricula in der Grundausbildung, der Berufseinstiegsphase und der Weiterbildung legt und damit die gesamte Berufsbiografie abdeckt (vgl. PHBern, 2021). Für das Angebot und die Nutzung der Lerngelegenheiten ist das Zusammendenken von Theorie und Praxis besonders wichtig, da Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden, Dozierenden und Praxislehrpersonen das Handeln im Praktikum beeinflussen. Folglich ist die Gestaltung der hochschulischen und schulpraktischen Lerngelegenheiten in der Ausbildung zentral (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021). Das Curriculum des Instituts Sekundarstufe I bietet für ein Vollzeitstudium von neun Semestern den Studierenden in ihren Lernwegen und den Dozierenden in der Gestaltung der Lernangeboten viel Autonomie. Theoretische Inhalte werden parallel zu berufspraktischen Ausbildungselementen angeboten und in Lerngelegenheiten durch Aufträge miteinander vernetzt. Das Curriculum des Instituts Primarstufe erlaubt ebenfalls verschiedene Lernwege für ein dreijähriges Vollzeitstudium. Auch hier werden die theoretischen Inhalte in Modulen parallel zu berufspraktischen Ausbildungselementen angeboten und von den Studierenden in Zusammenarbeit mit den Dozierenden bearbeitet (vgl. PHBern, 2022).

Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt die Umsetzung und Wahrnehmung der flexibilisierten Curricula in den Studiengängen der Primar- und Sekundarstufe I der PHBern. Für diesen Beitrag liegt der Fokus auf der Bedeutung von Praktika in flexibilisierten Curricula und ihrer Einbindung in die Ausbildung. Dazu wird bis zum Kongress eine Expert:innenbefragung mit den Leitungspersonen der beiden Institute (N=9) durchgeführt und mittels Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2018).

Der Beitrag präsentiert die ersten Ergebnisse zur Perspektive der Leitungspersonen der PHBern mit besonderem Fokus auf Praktika und welche Anpassungen in den flexibilisierten Curricula bezüglich dieser Lerngelegenheit vorgenommen wurden und welche Erwartungen seitens der Hochschulleitung damit verbunden sind.

### Literatur

- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, C. & Winkler, A. (2021). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. PHBern.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- PHBern (2021). *Wegleitung Praktika konsekutiver Master*. PHBern. Verfügbar unter: [https://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-10/wegleitung-praktika-konsekutiver-master\\_0.pdf](https://www.phbern.ch/sites/default/files/2021-10/wegleitung-praktika-konsekutiver-master_0.pdf)
- PHBern (2022). *Studienplan Primarstufe*. PHBern. Verfügbar unter: <https://qmp.phbern.ch/File/Core-Download?id=1946>
- Swissuniversities (2022). *Coordination de la politique des hautes écoles à l'échelle nationale 2025–28*. Swissuniversities.

## «Kompetenzerweiterung zu ausserunterrichtlichen Tätigkeiten im sozialen Netzwerk Schulpraktikum»

Marco Galle ([marco.galle@phlu.ch](mailto:marco.galle@phlu.ch))<sup>1</sup>, Sonja Hiebler ([sonja.hiebler@phlu.ch](mailto:sonja.hiebler@phlu.ch), Doktorandin)<sup>1</sup>, Annelies Kreis ([annelies.kreis@phlu.ch](mailto:annelies.kreis@phlu.ch))<sup>1</sup>, Esther Brunner ([esther.brunner@phtg.ch](mailto:esther.brunner@phtg.ch))<sup>2</sup> & Sanja Stankovic ([sanja.stankovic@phtg.ch](mailto:sanja.stankovic@phtg.ch))<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pädagogische Hochschule Luzern; <sup>2</sup>Pädagogische Hochschule Thurgau

*Stichwörter: Professionalisierung, Berufspraxis, Berufspraktische Ausbildung, Kompetenzentwicklung*

In der Lehrpersonenbildung gelten Praktika als bedeutsam für die Entwicklung professioneller Kompetenzen (König & Rothland, 2018). Hierbei erwerben Studierende nicht nur Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, sondern lernen auch ausserunterrichtliche Tätigkeiten kennen wie administrative Aufgaben, Organisation von Klassen- und Schulanlässen, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams etc. Allerdings ist bisher wenig darüber bekannt, wie Studierende sich Kompetenzen in diesen Tätigkeiten aneignen. Aus soziokonstruktivistischer Perspektive (Resnick et al., 1991) ergeben sich für Lehramtsstudierende vielfältige Lerngelegenheiten in der kooperativen Bearbeitung beruflicher Aufgaben (Arnold et al., 2014). Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Studierende ausserunterrichtlichen Tätigkeiten im sozialen Netzwerk Schule erwerben.

In einer Teilstudie des vom Schweizer Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts DiaMaNt (Kreis & Brunner, 2022) wurden 285 Studierende mittels Online-Fragebogen vor (t1) und nach einem vierwöchigen Praktikum (t2) befragt (Rücklauf=67%, 4. Semester, Primarstufe). Die Studierenden sind im Durchschnitt 23 Jahre alt ( $SD=3.46$ ) und 78% sind Studentinnen. Vor und nach dem Praktikum schätzten sie ihre Kompetenzen bezüglich 17 ausserunterrichtlicher Tätigkeiten ein (Antwortformat: nicht kompetent [1] bis kompetent [4]). Fünf dieser Tätigkeiten weisen einen signifikanten Zuwachs auf:

- Führung von Elterngesprächen ( $Z=-2.81$ ;  $p=.005$ ;  $r=.64$ ;  $n=19$ );
- Führen von Unterlagen über Schüler:innen (Beobachtungen, LehrerOffice, Noten, Zeugnisse) ( $Z=-2.12$ ;  $p=.034$ ;  $r=.26$ ;  $n=67$ );
- Führen/ Leiten von Arbeitsgruppen/ Arbeitsgemeinschaften/ Projekten ( $Z=-2.07$ ;  $p=.038$ ;  $r=.37$ ;  $n=32$ );
- Administrative Aufgaben ( $Z=-2.06$ ;  $p=.039$ ;  $r=.27$ ;  $n=57$ ).
- Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachpersonen (SSA etc.) ( $Z=-2.05$ ;  $p=.040$ ;  $r=.36$ ;  $n=32$ ).

Es wird angenommen, dass Studierende sich in den ausserunterrichtlichen Tätigkeiten kompetenter einschätzen, wenn sie intensiver mit Personen im Netzwerk Schule kooperieren. Um dies zu prüfen, wurde im Fragebogen t2 eine selbstentwickelte Skala eingesetzt, die Kooperationsintensität im Netzwerk Schule misst: „Ich nahm häufig Kontakt auf mit Fachpersonen an der Schule, um von ihrer Expertise zu lernen“ ( $M=3.69$ ;  $SD=0.78$ ;  $n=168$ ; Cronbachs  $\alpha=.65$ ; 4 Items). Zudem wird vermutet, dass diese Kooperationsintensität beeinflusst ist von der Extrovertiertheit (Körner et al., 2008) der Studierenden, welche sie im t1-Fragebogen einschätzten: „Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens“ ( $M=3.59$ ;  $SD=0.60$ ;  $n=204$ ; Cronbachs  $\alpha=.80$ ; 6 Items).

Um die Zusammenhänge zu prüfen, wurde in Mplus (Version 8.8) ein Strukturgleichungsmodell gerechnet. Extrovertiertheit wirkt auf Kooperation im Netzwerk Schule und diese wiederum auf die fünf Tätigkeitsbereiche. Die Modelstruktur weist eine akzeptable Passung auf ( $n=235$ ;  $X^2(79)=117.01$ ;  $p=.004$ ;  $X^2/df=1.48$ ;  $RMSEA=.045$ ;  $90\% CI=[.026; .062]$ ;  $p-close=.662$ ;  $CFI=.930$ ;  $TLI=.906$ ;  $SRMR=.092$ ). Je extrovertierter sich die Studierenden vor dem Praktikum einschätzen, desto intensiver kooperieren sie während des Praktikums im Netzwerk Schule ( $\beta=.455$ ). Die Kooperationsintensität hängt positiv mit «Führen von Unterlagen über Schüler:innen ...» ( $\beta=.300$ ), «administrative Aufgaben» ( $\beta=.270$ ), «Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachpersonen (SSA etc.)» ( $\beta=.281$ ) zusammen. Keinen signifikanten Zusammenhang lässt sich bei den anderen zwei Tätigkeiten mit signifikantem Zuwachs beobachten. Das Kooperieren im Netzwerk Schule und Extrovertiertheit der Studierenden begünstigen den Kompetenzerwerb in ausserunterrichtlichen Tätigkeiten. Allerdings sind die drei Tätigkeiten mit signifikanten Zusammenhängen auch Teil der Klassenlehrpersonenfunktion. Damit ist zu erwarten, dass für deren Kompetenzerwerb insbesondere die dyadische Kooperationsqualität zwischen Student:in und Praxislehrperson bedeutsam ist und ev. weniger das Kooperationsverhalten im gesamten Schulnetzwerk. Bis zum Kongress wird dieser Aspekt in das Modell integriert.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Prozesse und Effekte*. 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*. Springer.
- Körner, A., Geyer, M., Roth, M., Drapeau, M., Schmutzer, G., Albani, C., Schumann, S., & Brähler, E. (2008). Persönlichkeitsdiagnostik mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar: Die 30-Item-Kurzversion (NEO-FFI-30). *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 58, 238–245. <https://doi.org/10.1055/s-2007-986199>
- Kreis, A., & Brunner, E. (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit, & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen—Methoden—Empirie* (Bd. 7, S. 179–201). Waxmann.
- Resnick, L., Levine, J., & Teasley, S. (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association.

### «Kooperationsformen und Herausforderungen in Teampraktika»

Tina Hascher ([tina.hascher@unibe.ch](mailto:tina.hascher@unibe.ch)) & Minh-Ly Do ([minh-ly.do@students.unibe.ch](mailto:minh-ly.do@students.unibe.ch))  
Universität Bern

*Stichwörter: Praktika, Kooperation, Tandempraktikum, kollaboratives Lernen*

Kooperation zwischen Lehrpersonen hat nachweislich einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität (OECD, 2019), und Schüler:innen erreichen in Schulen, in denen Lehrpersonen kooperieren, höhere Leistungen (Ronfeldt et al., 2015). Entsprechend sollte der Kooperation bereits in der Grundausbildung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle zukommen (Darling-Hammond, 1996). Kooperationsfähigkeit wird als eine professionelle Kompetenz definiert, die entwickelt werden muss (Thousand et al., 2006). Eine wichtige Lerngelegenheit dafür in der Lehrer:innenbildung sind Teampraktika, in denen zwei oder mehr Studierende im Team einem Praktikumsplatz erhalten. Damit stellt sich auch die empirische Frage: Werden diese Erwartungen an Teampraktika in Bezug auf das Lernen von Kooperation erfüllt?

Mehrere Studien haben die Bedeutung des kollaborativen Lernens in verschiedenen Praxisumgebungen und Lehrerbildungskontexten bestätigt (für eine Übersicht siehe Cohen et al., 2013), ebenso den Lerngewinn durch die Zusammenarbeit von Praktikant:innen-Teams mit Praktikumslehrpersonen (z. B. Goodnough et al., 2009). Es musste aber auch festgestellt werden: Obwohl Studien zum Teamteaching im Praktikum Vorteile für Lehramtsstudierende identifizieren konnten (Baeten & Simons, 2014), gibt es auch Hinweise darauf, dass Teampraktika herausfordernd sein und zu negativen Erfahrungen führen können (z. B. Guise et al., 2017). Allerdings haben bisher nur wenige Studien den spezifischen Herausforderungen der Peer-Kooperation in Teampraktika besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Baeten & Simons, 2014; Goodnough et al., 2009), und es besteht ein Bedarf an Studien, die sich eingehend mit Lernmöglichkeiten in Bezug auf die Zusammenarbeit während des Teamteaching befassen. So sollte gemäss Dang (2017, S. 327) ein besonderes Augenmerk auf den Prozess der Zusammenarbeit in Teampraktika gelegt werden, um die Lösung von Konflikten und die Bedingungen, die zum kollaborativen Lernen im Praktikum führen, zu optimieren.

Unsere Studie zielte daher darauf ab, die Formen der Kooperation im Teampraktikum und die damit verbundenen Herausforderungen zu identifizieren. Dabei sollten die verschiedenen Phasen des Unterrichts (Planung, Unterrichten, Reflexion) explizit berücksichtigt werden. Anhand von leitfadengestützter Einzelinterviews wurden N=30 Studierende der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule /anonymisiert/ zur Zusammenarbeit im Tandempraktikum (zwei Studierenden an einem Praktikumsplatz), zu den damit verbundenen Herausforderungen und Problemen sowie zum Umgang mit negativen Erfahrungen befragt. Die Interviews wurden mittels Audio aufgenommen, transkribiert und gemäss der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert. Die Interrater-Übereinstimmung gemäss Cohen's Kappa lag zwischen .75 und .89.

Die Ergebnisse bestätigen verschiedene Formen der Zusammenarbeit – von klassischer Arbeitsteilung bis Ko-konstruktion – und das Auftreten verschiedener Konflikte in den einzelnen Phasen der Kooperation im Tandempraktikum. So wurden bei der Vorbereitung Konflikte durch fehlende Flexibilität oder

unklare Verantwortungszuteilung genannt. Das Unterrichten erwies sich als die herausforderndste Phase, wobei die mangelnde Kompatibilität unter Tandempartner:innen als häufigster Grund für Probleme genannt wurde. Reflexion wurde selten als kooperatives Setting genutzt. Die Ergebnisse zeigten auch den häufigen Einsatz reaktiver Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen und die häufige Anwendung der Strategie Konfliktvermeidung. Anhand der Ergebnisse wird diskutiert, welche Faktoren dazu beitragen, dass berufliche Entwicklung in Teampraktika gefördert oder beeinträchtigt wird. Daraus sollten sich für die Lehrer:innenbildung und spezifisch für das Mentoring im Teampraktikum ableiten lassen, wann die Zusammenarbeit von Praktikant:innen gezielter Unterstützung bedarf.

## Literatur

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education, 24*(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dang, T. K. A. (2017). Exploring contextual factors shaping teacher collaborative learning in a paired-placement. *Teaching and Teacher Education, 67*, 316–329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.008>
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher, 25*(6), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X025006005>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education, 25*(2), 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education, 66*(1), 370–382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Organisation of Economic and Cultural Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice, 45*(3), 239–248. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)