

Forschungsprojekt Partnerschulen

Forschungsbericht

Potenzielle Forschung zum Konzept Partnerschulen

Februar 2022

M.Sc. Livia Sarbach

livia.sarbach@phvs.ch

076 540 18 10

Talstrasse 22

3924 St.Niklaus VS

Inhalt

Einleitung	2
1 Literatursichtung Bildungsinnovation auf tertiärer Stufe	2
1.1 Worauf baut die Hochschule der Zukunft? - Fundamentale Veränderungen und Herausforderungen und die Folgen für Bildung im tertiären Bildungsbereich	2
1.1.1 Globalisierung, Modernisierung und Flexibilisierung des Bildungs- und Arbeitsmarkts	4
1.1.2 Veränderte gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen	5
1.1.3 Digitalisierung	6
1.1.4 Wandel der Komposition und der Möglichkeiten	7
1.1.5 Bedeutsamer Stellenwert der Lernenden	7
1.1.6 Zwischenfazit: Kernaufgaben der Hochschule der Zukunft	8
1.2 Veränderungen und Herausforderungen im spezifisch auf die Lehrer*innenbildung bezogenen, bildungswissenschaftlichen Diskurs?	8
1.3 Partnerschul-Modelle als Gestaltungsansätze für Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung	9
2 Benchmarking von innovativen Ausbildungsmodellen im internationalen Panorama	10
2.1 Schritt 1 - Interne Analyse: Das Konzept Partnerschulen an der PHVS	10
2.1.1 Bisherige Erkenntnisse aus der Begleitforschung	13
2.2 Schritt 2 - Datensammlung: Best-Practice-Beispiele von Partnerschul-Modellen	17
2.3 Schritt 3 - Analyse	28
2.4 Schritt 4 - Implementierung	31
3 Potenzielle Forschungsfragen rund um das Dispositiv Partnerschulen	31
4 Identifizierung mehrerer möglicher Methodologien, die eine kontinuierliche Verbesserung des Konzepts ermöglichen	38
5 Fazit	39
6 Literatur	I
7 Abbildungsverzeichnis	V
8 Anhang	VI
8.1 Anhang 1: Detaillierte Darstellung der möglichen Konsequenzen und Herausforderungen der aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen für den tertiären Bildungsbereich	VI
8.2 Anhang 2: Überblick Forschungsmethoden	VII

Einleitung

Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen wird im Rahmen von zahlreichen unterschiedlichen Gestaltungsformen durchgeführt. Seit einigen Jahren werden vermehrt auch Partnerschul-Modelle in die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten integriert. Die veränderten Formen der berufspraktischen Ausbildungen gehen mit Neugestaltungen der Lehr- und Lernpraktiken und Veränderungen in Bezug auf die Rollenbilder der an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen einher. Dies ist mit diversen Herausforderungen, aber auch mit zahlreichen Chancen für zukünftige Ausbildungsformen verbunden. An der Pädagogischen Hochschule Wallis werden unter dem Namen Konzept Partnerschulen seit dem Studienjahr 2019 zwei Formen der berufspraktischen Ausbildung mit Partnerschul-Ansatz eingesetzt. Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, potenzielle Forschungs- und Entwicklungsansätze rund um das Konzept Partnerschulen zu erörtern. In einem ersten Schritt werden dazu aktuelle Bildungsinnovationen auf der tertiären Schulstufe analysiert. Weiter wird ein Benchmarking-Prozess durchgeführt, wodurch Erkenntnisse zu anderen Ausbildungsmodellen mit integriertem Partnerschul-Ansatz gesammelt werden sollen. Schliesslich können konkrete Fragestellungen und Methoden für die Weiterentwicklung des Konzepts Partnerschulen generiert werden.

1 Literatursichtung Bildungsinnovation auf tertiärer Stufe

In einem ersten Schritt wird Literatur rund um Bildungsinnovationen auf der tertiären Schulstufe gesichtet und eingeordnet. Im Zentrum der Literaturrecherche steht ein zukunftsorientierter Blick auf Bildungsprozesse im tertiären Bildungsbereich. Verschiedene Einflussfaktoren wie allgemeine gesellschaftliche Trends und innovative Ansätze für Bildung und Erziehung werden dabei genauer betrachtet und in Bezug auf Chancen und Herausforderungen für die Hochschulbildung der Zukunft dargestellt. Weiter werden auch spezifisch für den auf die Lehrer*innenbildung ausgerichteten bildungswissenschaftlichen Diskurs Trends und neue Denkweisen gesammelt. Dabei soll vor allem dem aktuellen Forschungsstand zum Gestaltungsansatz „Partnerschulmodelle“ in der berufspraktischen Lehrer*innenbildung Beachtung geschenkt werden.

1.1 Worauf baut die Hochschule der Zukunft? - Fundamentale Veränderungen und Herausforderungen und die Folgen für Bildung im tertiären Bildungsbereich

Durch die Entwicklung sogenannter Megatrends, wie bspw. Globalisierung, demografischer Wandel, Digitalisierung, Deindustrialisierung oder der Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft in den letzten Jahren sind neue Fragen und Überlegungen für die Hochschulbildung entstanden (vgl. z. B. Stang & Becker, 2020; Ehlers, 2020; Boccadelli, 2022). Die akademische Bildung stellt zudem die normalbiografische Erfahrung der Mehrheit einer Alterskohorte in der aktuellen Bildungsgesellschaft dar, wodurch der tertiäre Bil-

dungsbereich zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Dittler & Kreidl, 2018). Damit verbunden zeigen sich Veränderungen in den Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen des tertiären Bildungsbereichs und es lassen sich insgesamt eine Vielzahl von unterschiedlichen Tendenzen bzw. treibenden Kräften des Wandels identifizieren, die sich bereits jetzt auf die Organisation und Gestaltung des tertiären Bildungssektors auswirken oder in absehbarer Zeit relevant sein könnten (vgl. z. B. Ehlers, 2020). In der untenstehenden Darstellung werden einige Tendenzen, in fünf Bereiche zusammengefasst, dargestellt.

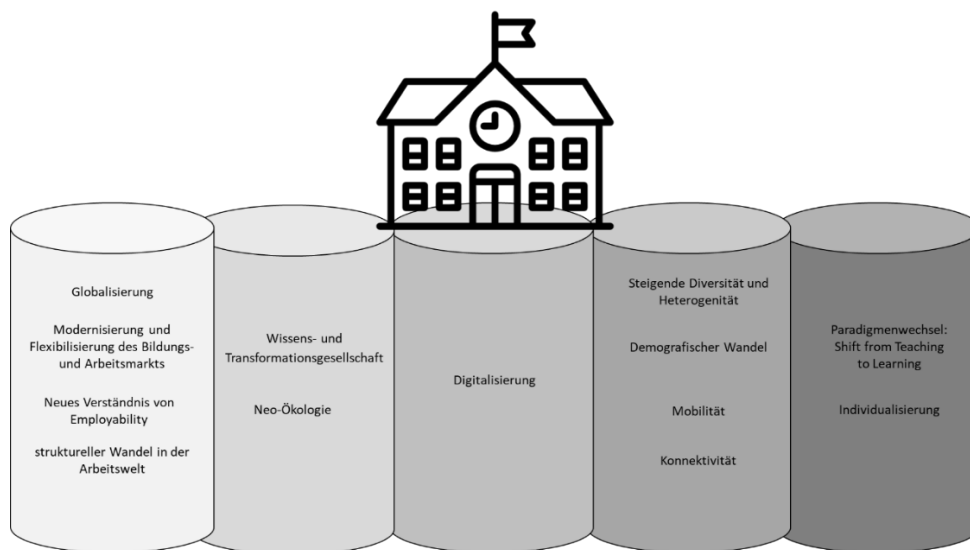


Abbildung 1: Tendenzen bzw. treibenden Kräften des Wandels im tertiären Bildungsbereich (eigene Darstellung, 2022)

Die einzelnen treibenden Kräfte des Wandels im Bereich der Hochschulbildung können als Säulen eines Fundaments verstanden werden, auf das die Hochschulbildung der Zukunft „bauen“ kann. Dabei sind eine Umgestaltung und Neudefinierung der Hochschulbildung erforderlich, damit die Hochschule der Zukunft „auf das neue Fundament passt“ (vgl. Ehlers, 2020). Konzeptionelle, didaktische, organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen der Hochschulbildung müssen hierbei bestmöglich an die aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen angepasst werden (vgl. Becker & Stang, 2020; Santos et al., 2019). Die Umgestaltung von bestehenden Strukturen und Herangehensweisen ist für dieses Vorhaben ebenso relevant wie die Absicht, Althergebrachtes in Frage zu stellen und neue Ideen sowie Modelle zu entwickeln (vgl. Becker & Stang, 2020). Nachfolgend werden daher jeweils mögliche Konsequenzen und Herausforderungen für die Bildung im tertiären Bildungsbereich, die sich aus den aktuellen Tendenzen ableiten lassen, identifiziert und genauer dargestellt.

1.1.1 Globalisierung, Modernisierung und Flexibilisierung des Bildungs- und Arbeitsmarkts

Durch die zunehmende Internationalisierung der Studiengänge und die Globalisierung von Lerninhalten verändert sich der Stellenwert von Wissen (vgl. Waller et al., 2019) und das Verständnis von Employability (Beschäftigungsfähigkeit) in der Gesellschaft (vgl. Suleman, 2018). Wissen wird immer mehr zu einem frei zugänglichen Gut, das durch wachsende Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten rasch und grossflächig verbreitet und gut zugänglich wird (vgl. Ehlers, 2020). Mit diesem Wandel einher geht das Bestreben der tertiären Bildung immer mehr von einer reinen Wissensvermittlung abzusehen und Aspekte der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung sowie ein umfassendes Kompetenzverständnis und die Entwicklung von Sozial- und Humankapital vermehrt in den Blick zu nehmen (vgl. O'Connor, 2022; Becker & Stang, 2020). Dieses Vorgehen unterstützt gleichzeitig den Beitrag der Hochschule zur erweiterten Entwicklung der Employability, der zunehmend verlangt wird. Das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Individuum, das für seinen beruflichen Werdegang selbst Verantwortung übernimmt, steht dabei im Zentrum der neuzeitlichen Employability-Entwicklung und kann im Hochschulkontext dahingehend Erfahrungen sammeln und reflektieren (vgl. Ehlers, 2020). Gemachte Erfahrungen und Kompetenzen sollten zu diesem Zweck dokumentiert und evidenzbasiert demonstriert werden können. Die Hochschule wird zu einer begleitenden und anregenden Institution, in der aktive und praxisbezogene Formen des Lernens immer mehr fokussiert werden und sich in Form von problembasiertem Lernen, Projektarbeiten oder Praktika, sowie in der Förderung des kreativen und vernetzten Denkens oder der sozialen Kompetenzen äussern (vgl. Pardo-Garcia & Barac, 2020; Stang & Becker, 2020). Damit verbunden ergeben sich auch Fragen in Bezug auf eine potenzielle Umgestaltung von Prüfungsformaten, die immer mehr auf das Abfragen von Erfahrungen, Kompetenzen und Vorwissen aus dem akademischen und aus dem nicht akademischen Bereich abzielen sollten (vgl. Ehlers, 2020; Panadero et al., 2019).

Insgesamt machen Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse auf neue Modelle und Allianzen aufmerksam. So werden im organisatorischen Bereich gar neue Gestaltungsmöglichkeiten für die Hochschullehre angedacht, die durch die Idee der Modularisierung grösserer Studienabschnitte in kleinere Studieneinheiten inklusive Evaluationen zu den jeweiligen Modulen geprägt sind. Diese Tendenz würde gleichzeitig eine granularere Form der Bildungsbiografien und eine Flexibilisierung der Curricula und Abschlüsse mit sich bringen (vgl. Ehlers, 2020). Eine Neigung hin zu mehr Wahlmöglichkeiten lässt sich auch in der Idee von offeneren und flexiblen Raumkonzepten sowie der Etablierung von flachen Hierarchien erkennen (vgl. Bovill et al., 2016). In diesem Kontext wird zumeist vor allem eine individuelle Potentialentfaltung, eine bessere Work Life Balance und ein vermehrter Einbezug der Studierenden in die Entscheidungsprozesse angestrebt (vgl. Stang & Becker, 2020).

1.1.2 Veränderte gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen

Neben der sich wandelnden Employability-Entwicklung verändern sich auch die gesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen der vorherrschenden Wissens- und Transformationsgesellschaft immer weiter. Dabei zeichnet sich das Bild einer Gesellschaft ab, die von Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit geprägt ist und nach Sinnhaftigkeit, sozialem Mehrwert und Nachhaltigkeit strebt. Immer häufiger wird darüber debattiert, welche Fähigkeiten Individuen in der heutigen Zeit benötigen, damit sie Umwelt, Gesellschaft, sowie soziale und wirtschaftliche Systeme mitgestalten können (vgl. Pucciarelli & Kaplan, 2016).

Damit verbunden sind auch Akteur*innen der Hochschulen immer stärker dazu angehalten zu überlegen, wie sie ihre Studierenden und Absolvent*innen bestmöglich auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten können (vgl. Mihajlovic, 2020). Das Konzept des lebenslangen Lernens wird dabei oft als zentrale Kompetenz angesehen, mit Hilfe derer Studierende sich an die sich ständig verändernde Gesellschaft und Arbeitswelt anpassen können (vgl. Labuhn et al., 2008; Schunk & Greene, 2018; Boekaerts et al., 2000). Das Desiderat des lebenslangen Lernens verankert sich immer häufiger auch inhaltlich, in Form von Bildungszielen oder Bildungsstrukturen, in den Curricula, wobei es sich zu einem begleitenden akademischen Bildungsmodell entwickelt (vgl. Zimmerman & Schunk, 2011; Boekaerts & Cascallar, 2006). Lebenslanges Lernen erfordert ein Hohes Mass an Selbstständigkeit (vgl. Kesuma et al., 2020; Lüftenegger et al., 2012) und so wird das Schaffen von konzeptionellen, didaktischen und räumlichen Rahmenbedingungen, die selbstständiges und autonomes Lernen ermöglichen, vermehrt zur Aufgabe im Rahmen der tertiären Bildung (vgl. Wigfield et al., 2013; Becker & Stang, 2020). Der Begriff „global citizenship“ wird oft im Zusammenhang mit den aktuellen gesellschaftlichen Wertvorstellungen verwendet und beschreibt das bewusste und verantwortungsvolle Handeln als Bürger*in (vgl. Veugelers, 2011; Schattle, 2008). Das Mindset der Absolvent*innen und damit verbunden auch das Bestreben der Hochschulbildung muss sich daher in eine Richtung verändern, in der Problemlösefähigkeiten, Fähigkeiten der Innovation sowie Kreativität, Achtsamkeit oder emotionale Intelligenz als zentrale Kompetenzen – als Handlungsfähigkeit – gelten (vgl. Aktas et al., 2017). Damit diese Handlungsfähigkeit hin zu Professionalität weiterentwickelt werden kann, ist die Relevanz einer Haltung der stetigen Reflexion unbestritten. Obwohl die Hochschulen ihre Absolvent*innen nicht auf das Ungewisse vorbereiten können, kann die Fähigkeit vermittelt werden, Strategien zu entwickeln und kontinuierlich zu evaluieren, um herauszufinden, ob sie für den jeweiligen Fall, die jeweilige Situation passend sind, was schliesslich dabei hilft auch in neuen und unbekanntem Situationen Lösungen zu erarbeiten (vgl. Ehlers, 2020).

1.1.3 Digitalisierung

Die grössten Innovationen sind aktuell im Bereich der Digitalisierung zu verzeichnen (vgl. z. B. Becker & Stang, 2020), wobei Digitalisierungs-Prozesse das Potenzial aufweisen, die Veränderungen und Bestrebungen im Hochschulbereich in Bezug auf den Beitrag zur gesellschaftlichen Kohärenz zu unterstützen (vgl. Erenli, 2016; Proserpio & Gioia, 2007). Dabei wird Digitalisierung nicht als Technisierung, sondern als didaktische, curriculare und organisatorische Innovation verstanden (vgl. Mahlow & Hediger, 2019). Hochschulen stehen vor der Gestaltungsaufgabe, digitale Medien sinnvoll zu integrieren und damit verbunden das eigene Hochschulprofil zu überdenken und zu schärfen (vgl. Ehlers, 2020). Einerseits verlieren Vermittlungsprozesse mit zunehmendem Einsatz der digitalen Medien Raum- und Zeitgebundenheit, was eine Organisation des Studiums unabhängig von Präsenzveranstaltungen immer greifbarer macht (vgl. de Witt & Gloerfeld, 2018). Andererseits wird der Einsatz von digitaler und analoger Lehre kontrovers diskutiert: Tendenziell ist dabei festzustellen, dass die Funktion der Wissensvermittlung zunehmend auf die Interaktion mit digitalen Medien verlagert wird, während beispielsweise die Wissensvertiefung, die Anwendung von Wissen oder die Weiterentwicklung und Analyse von Wissen in der Präsenzlehre verankert bleibt (vgl. Schumann et al., 2021). Zudem stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Komponenten der Digitalisierung in der Hochschullehre additiv oder transformativ eingesetzt werden. Beide Herangehensweisen lassen sich in tertiären Bildungskonzepten erkennen und werden dabei jeweils auf ihren Mehrwert für Lernende und Lehrende und ihre Wirkung auf Lern- und Studienprozesse hin überprüft (vgl. Hechler & Pasternack, 2019). Dabei geht es vor allem um ein Abklären der lernförderlichen Beschaffenheit von E-Learning oder digitalen Medien, wozu sich ebenso differente Meinungen herausbilden (vgl. Castañeda & Selwyn, 2018; Henderson et al., 2015). Es hat sich gezeigt, dass der Einsatz von digitalen Medien unterstützend in Bezug auf die steigende Individualisierung und die Vielfalt von Ansprüchen, Zielen und Methoden der Studierenden wirken kann (vgl. Henderson et al., 2017). Werkzeuge wie Blogs, E-Portfolios oder Wikis können dabei vor allem zur individualisierten Kompetenzentwicklung beitragen (vgl. Gunnar et al., 2021). Ein neuer und innovativer Trend zeigt sich auch im Einsatz von Learning Analytics. Dabei werden Daten der Lernenden aufgezeichnet und über Data Mining Verfahren sowie lernende Algorithmen analysiert. So können lernbezogene Verhaltensdaten beobachtet, analysiert und interpretiert werden (vgl. Ifenthaler, 2020). Nicht zu unterschätzen ist auch das Potential von Social Software im Bereich des informellen Lernens. Digitale Medien werden dabei beispielsweise für die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden im Bereich der Lehre und/oder Organisation genutzt (vgl. Schroeder et al., 2010). Sogenannte Social Communication Plattformen werden zudem oft für Studienzwecke, Absprachen mit Mitstudierenden, für den Austausch von Lern- und Studienstrategien oder -materialien sowie zum Einholen von informeller Lernunterstützung eingesetzt (vgl. Gan et al., 2015). Auf

globaler Ebene zeigt sich die Innovation im technologischen Bereich bezogen auf den Hochschulkontext zunehmend auch im Aufkommen von offenen Onlinekursen, frei verfügbaren Bildungsmaterialien oder modularen Zertifizierungskonzeptionen (vgl. Radwan, 2022). Die digitalen Studienmassnahmen zielen vor allem auf die Lehre ab, während studierendenbezogene Massnahmen bisher nur mittelbar in den Blick geraten (vgl. Ehlers, 2020).

1.1.4 Wandel der Komposition und der Möglichkeiten

Mit einer feststellbar höheren Hochschulpartizipationsrate steigt die Diversität und Heterogenität der Studierenden (vgl. Becker & Stang, 2020) und es braucht neue Modelle, um dem gesellschaftlich geprägten Bedarf nach mehr Individualisierung und Konnektivität begegnen zu können (vgl. Ehlers, 2020). Die geänderten Rahmenbedingungen in einer Bildungsgesellschaft sind gekoppelt an sich wandelnde Strukturen. Damit verbunden verändern sich auch Lern- und Lehrszenarien sowie Forschungsansätze in eine die Diversität wertschätzende Richtung (vgl. Northedge, 2003). Eine besondere Herausforderung ergibt sich hinsichtlich der Anerkennung von unterschiedlichen Fähigkeiten, Ausgangspunkten und Zielkontexten der Studierenden. Im Zusammenhang damit sind die Akteur*innen der Hochschulbildung darin gefordert, verschiedenen Anforderungen und Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Knauf, 2016).

1.1.5 Bedeutsamer Stellenwert der Lernenden

Immer mehr verschiebt sich der Fokus im tertiären Bildungsbereich vom Lehren hin zum Lernen. Durch studierendenfokussierte Ansätze sollen die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt und dadurch zu individuellen, produktiven und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten ausgebildet werden (vgl. Trinidad, 2020; Ameliana, 2017). Da sich die Lehre immer mehr an den Studierenden orientiert, müssen auch unterschiedliche Systeme an die Studierenden angepasst und damit verbunden auch die Rolle der Lehrenden modifiziert werden (vgl. Keiler, 2018; Lee & Hannafin, 2016). Bildungsprozesse beruhen dabei immer weniger auf dem Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden als Wissensträger*innen und Studierenden als Wissensempfänger*innen. Problemszenarien müssen daher in einem gemeinsamen Diskurs entwickelt und bearbeitet werden und es entstehen horizontale sowie vertikale Kooperationen innerhalb und ausserhalb der Hochschule (vgl. Scager et al., 2016). Die Rolle der Lehrenden verändert sich in diesem Zusammenhang hin zu Lernbegleitenden (vgl. Becker & Stang, 2020). Damit verbunden kommt dem informellen Lernen eine immer grössere Bedeutung zu und theoretische Modelle dazu, wie beispielsweise das Konzept der *Community of Practice*, finden immer häufiger Anwendung (vgl. Mercieca, 2017). Gegenseitige Kooperations- und Kommunikationsstrukturen werden oft auch durch digitale Medien unterstützt (vgl. Ehlers, 2020).

Mit der Zentralisierung der Lernprozesse rund um die Studierenden verändern sich auch die Zielsetzungen der Hochschulbildung. Immer stärker findet die Tendenz hin zur Kompetenzorientierung Einzug in die Studiencurricula im tertiären Bildungsbereich. Es wird auf Kompetenzen als übergreifende Handlungsdispositionen gesetzt, die sich die Studierenden in authentischen Lernsituationen und bezogen auf authentische Problemstellungen aneignen können (vgl. Trinidad, 2020). Studienerfahrungen werden daraufhin immer stärker personalisiert und flexibilisiert, was auch methodische und didaktische Konsequenzen hat: Selbstorganisiertes, selbstreguliertes und forschendes Lernen wird zunehmend betont und Studienkontexte sollten höher selbstverantwortete Lernleistungen ermöglichen, was schliesslich hin zu lebenslangem Lernen, zu einer Individualisierung und notwendigen Personalisierung der Studienverläufe führen kann (vgl. Stang & Becker, 2020).

1.1.6 Zwischenfazit: Kernaufgaben der Hochschule der Zukunft

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Hochschulbildung der Zukunft dahingehend verändern muss, dass sie die industrielle und digitale Weiterentwicklung begleiten und zur gesellschaftlichen Kohärenz beitragen kann. Dabei steht das Vorbereiten der Studierenden auf das Leben in der Gesellschaft und deren aktive Mitgestaltung im Zentrum. Die veränderte Transformationsgesellschaft benötigt globale Bürger*innen, die Umwelt, Gesellschaft und wirtschaftliche Systeme mitgestalten können, um proaktiv zu agieren und Lösungen für Probleme der Zukunft zu generieren. Die Form und Konstitution von Bildungsprozessen muss sich dabei gegenwärtig und zukünftig dahingehend verändern, dass sie nicht mehr auf einem eingeübten Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden basiert, sondern Problemszenarien in einem gemeinsamen Diskurs entwickelt und bearbeitet werden können.

1.2 Veränderungen und Herausforderungen im spezifisch auf die Lehrer*innenbildung bezogenen, bildungswissenschaftlichen Diskurs?

Im aktuellen auf die Lehrer*innenbildung bezogenen bildungswissenschaftlichen Diskurs lassen sich vermehrt Tendenzen hin zu einem berufsbiographischen und an Prozessen orientierten Professionalisierungsparadigma erkennen (vgl. Kosinar & Laros, 2020). Damit verbunden zeigen sich unterschiedliche Veränderungen und Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung und Forschung, die sowohl methodologische als auch methodische Überlegungen und Entscheidungen mit sich bringen. Unter den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen werden für Lehrpersonen bestimmte Kompetenzen zentral, über welche sie verfügen sollten und welchen im Rahmen der Lehrer*innenbildung Beachtung geschenkt werden muss. Neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten werden dabei auch entsprechende motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten benötigt, um Problemlösesituationen angemessen begegnen zu können (vgl. Pilypaitytė

& Siller, 2018). Die fortschreitende Digitalisierung in der Bildung bringt einen Bedarf an systematischer Förderung der sogenannten *digital skills* bei den angehenden Lehrpersonen mit sich, die sowohl im Rahmen der Ausbildung wie auch im Berufsalltag zunehmend wichtig werden (vgl. Wyss & Staub, 2021). Im Zusammenhang mit dem Einsatz von digitalen Medien folgt die Lehrer*innenbildung auch vermehrt dem Trend der Gamification im Rahmen der Lehre. Das spielbasierte Lernen verankert sich kontinuierlich in den Lernumgebungen der Lehrer*innenbildung (vgl. Wachtler et al., 2016). Neben unterschiedlichen durch die Digitalisierung vorangetriebenen Veränderungen (vgl. Schiefner-Rohs, 2020) und Massnahmen ist der Begriff „Transfer“ eine treibende Kraft in Bezug auf die Konzeptionalisierung und Umsetzung der aktuellen Lehrer*innenbildung. Ganz allgemein umschreibt der Begriff Transfer den Beitrag, den die Wissenschaft zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen und zur Förderung von Innovation leisten und wie umgekehrt, die Wissenschaft von praktischen Erkenntnissen profitieren kann (vgl. Schmidt & Schönheim, 2021). In Bezug auf die Lehrer*innenbildung wird der Begriff Transfer vor allem im Zusammenhang mit der Verschränkung von Praxisphasen und den Lehrveranstaltungen der wissenschaftlichen Ausbildung diskutiert (vgl. Rheinländer & Scholl, 2020).

Im Bereich der Forschung werden vermehrt Interaktionen zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen und die Erforschung des Lehrerhabitus zu zentralen Forschungsthemen. Dabei lässt sich eine Tendenz hin zu rekonstruktiven, längsschnittlichen und fallorientierten Forschungsvorhaben erkennen (vgl. Kosinar & Laros, 2020).

1.3 Partnerschul-Modelle als Gestaltungsansätze für Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

Die Einbindung von Praxisphasen in die Lehrer*innenbildung erhält immer mehr Zuspruch, wobei Praxisphasen angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit bieten, theoriebasierte Handlungskompetenzen im ständigen Austausch mit der Praxis zu entwickeln und auszubauen (vgl. Caruso et al., 2021). Trotz der aktuell intensiven Auseinandersetzung mit Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung (vgl. z.B. Artmann et al., 2018) zeigt sich eine grosse Variabilität in deren Ausgestaltung sowie in Bezug auf Fragen zur Wirksamkeit und Effekten der praktischen Ausbildung (vgl. Rheinländer & Scholl, 2020). Weiter werden einige Grundsatfragen im Zusammenhang mit den Praxisphasen zentral, die sich beispielsweise auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Gestaltung von Reflexion, Feedback, Mentoring und Coaching oder den Umgang mit Heterogenität beziehen (vgl. Degeling et al., 2019).

Das Postulat nach mehr Praxis in der Lehrer*innenbildung zeigt sich als zeitlich überdauerndes Reformanliegen und weist einen anhaltenden Beliebtheitsgrad auf (vgl. z. B. Neuweg, 2016; Hascher, 2012) In den

letzten Jahren etablieren sich dabei immer mehr auch verlängerte Praxisphasen in Form von sogenannten Langzeitpraktika. In den deutschsprachigen Ausbildungssystemen zeigt sich dahingehend eine eher heterogene Landschaft von Praxiskulturen (vgl. Arnold et al., 2014) und die Empirie zu Langzeitpraktika ist nach wie vor unterbelichtet (vgl. Košinár et al., 2019). In verschiedenen Modellen hat sich die Zusammenarbeit mit sogenannten Partnerschulen im Kontext der Implementierung von Langzeitpraktika in der Lehrer*innenbildung etabliert (vgl. Müller, 2010). Doch auch mit den neuen Partnerschul-Modellen geht eine hohe konzeptuelle Vielfalt und fehlende empirische Evidenz einher (vgl. Košinár et al., 2019).

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll daher die Konzeption, Umsetzung und die damit verbundene Wirksamkeit und Effizienz von mehreren Ausbildungsmodellen mit Partnerschul-Konzepten als Gestaltungsansätze für Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung näher analysiert werden. Im Zentrum steht dabei das *Konzept Partnerschulen* der Pädagogischen Hochschule Wallis (PHVS), das seit 2019 im Bachelorstudiengang Primarstufe eingesetzt wird.

2 Benchmarking von innovativen Ausbildungsmodellen im internationalen Panorama

Im Sinne eines Benchmarking-Prozesses sollen nachfolgend verschiedene innovative Ausbildungsmodelle der Lehrer*innenbildung, die Partnerschul-Modelle beinhalten, mit dem Konzept Partnerschulen der PHVS verglichen werden. Nach einer internen Analyse in Form einer Beschreibung des Konzepts Partnerschulen der PHVS folgt daher eine vertiefte Auseinandersetzung mit anderen Partnerschul-Ansätzen im internationalen Panorama. Aus diesen Erkenntnissen werden schliesslich Implikationen für das Konzept Partnerschulen der PHVS abgeleitet.

2.1 Schritt 1 - Interne Analyse: Das Konzept Partnerschulen an der PHVS

Im Studienjahr 2019 / 2020 wurde an der PHVS am Standort Brig das „Konzept Partnerschulen (Tandem)“ eingeführt und wissenschaftlich begleitet. Im Konzept Partnerschulen (Tandem) führen jeweils zwei Studierende gemeinsam eine Klasse. Das Modell richtet sich an die Studierenden des dritten Studienjahres im Bachelor-Studiengang Primarstufe. Für das Studienjahr 2020 / 2021 hat die PHVS ebenfalls am Standort Brig und ebenfalls für die Ausbildung von Studierenden im 3. Studienjahr das Konzept „Partnerschulen – Lehrpersonen in Ausbildung im Langzeitpraktikum“ (als „Standardmodell Langzeitpraktikum“ bezeichnet) lanciert. Im Gegensatz zum Konzept Partnerschulen aus dem Studienjahr 2019/2020 sieht das Standardmodell Langzeitpraktikum vor, dass jeweils eine Studentin, ein Student (im Folgenden als „Lehrpersonen in Ausbildung / LPiA“ bezeichnet) mit einer Praktikumslehrperson an einer Partnerschule zusammenarbeitet.

Sowohl das Konzept Partnerschulen (Tandem) wie auch das Standardmodell Langzeitpraktikum verfolgt die Absicht, kompetente Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger auszubilden. An erster Stelle steht dabei in beiden Fällen die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, welche durch die Lehrpersonen in Ausbildung unterrichtet und bestmöglich gefördert werden sollen.

Das Standardmodell Langzeitpraktikum ist wie bereits das Konzept Partnerschulen (Tandem) im Rahmen der Studienplanrevision der Pädagogischen Hochschule Wallis entstanden und kann dem Teilprojekt „Das dritte Studienjahr in Arbeit“ zugeordnet werden. Es unterscheidet sich in Bezug auf das derzeitige Ausbildungsmodell besonders dahingehend, dass die Lehrpersonen in Ausbildung während einem Jahr jeweils an einem Tag pro Woche an der Partnerschule unterrichten und an den anderen Tagen den Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule folgen. Die Lehrveranstaltungen sind grundsätzlich in verschiedene Teilbereiche gegliedert. Es ist zusätzlich auch Zeit für die individuelle Unterrichtsplanung eingerechnet. Dazu kommen die verschiedenen Praktikumsblöcke, in welchen die Lehrpersonen in Ausbildung jeweils über mehrere Wochen an den Partnerschulen tätig sind. Es handelt sich während dem ganzen Schuljahr um dieselbe Partnerschule und dieselbe Praktikumslehrperson, mit welcher die Lehrpersonen in Ausbildung zusammenarbeiten. Die Partnerschule nimmt daher eine entscheidende Rolle als Ausbildungsstätte ein und die Rolle der Lerngemeinschaft soll weiter gestärkt werden. Die Anzahl ECTS, welche die Lehrpersonen in Ausbildung im letzten Studienjahr erwerben sowie die Ausbildungsziele verändern sich durch das Standardmodell Langzeitpraktikum nicht. Nach wie vor sollen im Ausbildungsmodell die für die Berufsausübung notwendigen Fähigkeiten entwickelt, ein selbständiges und verantwortungsbewusstes Lehren und die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein gefördert sowie die Relevanz des lebenslangen Lernens vermittelt werden.

Praktika bilden den Ort, an dem die Orientierung an Wissenschaftlichkeit und der Berufsfeldbezug zusammentreffen. Werden Theorie und Praxis dabei als zwei verschiedene Systeme klar voneinander getrennt wahrgenommen, lernen die Studierenden ‚in separierten Welten‘, was eine Verknüpfung der Lernerfahrungen verhindert. Die Verknüpfung kann gelingen, wenn die beiden Systeme durch Kommunikation zueinander in Beziehung treten (vgl. Arnold et al., 2011). Ein möglicher Ansatz dazu, wie diese Verknüpfung möglich werden kann, zeigt sich im Empowerment-Ansatz. Das Empowerment-Modell dient daher als theoretische Grundlage sowohl für das Konzept Partnerschulen (2019-2020), wie auch für das Standardmodell Langzeitpraktikum (ab 2020/2021) der PHVS.

Die Idee des „Empowerments von Lehrpersonen“ wird nach Clark et al. (1996) als die Kraft der Wirksamkeit und Entfaltung jedes Individuums in seinem sozialen Kontext definiert. Dabei geht es einerseits darum, die eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen sowie selbstbestimmt zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Ande-

reerseits ist es im Rahmen des Empowerment-Ansatzes zentral, Ressourcen zu mobilisieren und zu nutzen. Hierbei kann der Aufbau von Partnerschaften bedeutsam sein. Der Empowerment-Ansatz ist für die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen besonders geeignet, weil Studierende in diesen Phasen oft intensiv an ihren eigenen Fähigkeiten arbeiten und besonders motiviert sind, ihre Kompetenzen, ihre Selbstständigkeit und ihre soziale Einbindung weiter auszubilden. Empowerment baut somit auf einem Selbstregulationsprozess auf (vgl. Arnold et al., 2011). Das Makromodell für das Lernen im Praktikum nach Arnold et al. (2011) beschreibt das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten im Rahmen dieses Wechselspiels und soll nachfolgend genauer betrachtet werden. Das Modell wird in der Abbildung 1 in einer auf die Pädagogische Hochschule Wallis adaptierter Form dargestellt:

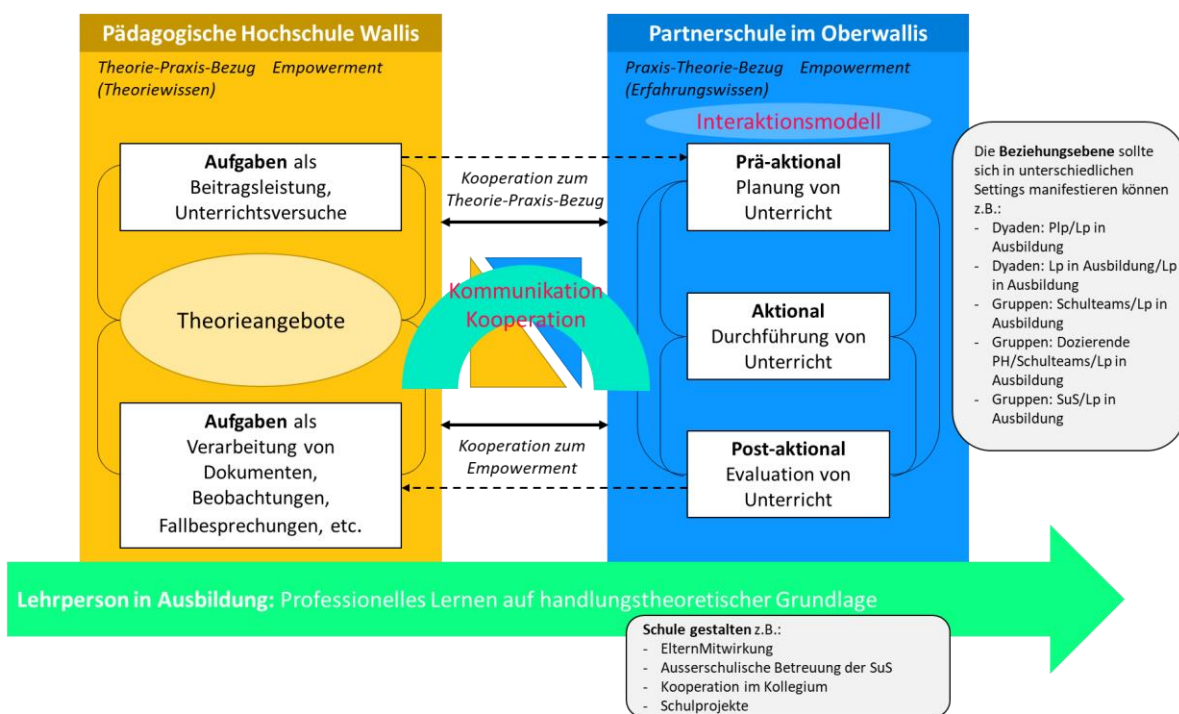


Abbildung 2: Makromodell für das Lernen im Praktikum nach Arnold et al. (2011). Adaptierte Darstellung für das Standardmodell Langzeitpraktikum (vgl. Kuonen, 2019)

Ersichtlich sind zwei Lehr-Lernfelder: Einerseits die Pädagogische Hochschule Wallis und andererseits die Partnerschulen im Oberwallis. Wichtig ist dabei, dass die Bildungsinstitution (hier die Pädagogische Hochschule Wallis) und die Schule, in welcher das Praktikum absolviert wird, eine gemeinsame Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden übernehmen und variable Formen der Kompetenzentwicklung in Bezug auf Lernorte, Lernzeiten und Lernmethoden angeboten werden. In Form einer Brücke wird die Bedeutung der Verbindung zwischen den beiden Lehr-Lernfeldern dargestellt. Die Verbindungspunkte beziehen

sich dabei jeweils auf Theorie-Praxis-Verbindungen oder aber auf Anliegen zum Empowerment (vgl. Arnold et al., 2011)

2.1.1 Bisherige Erkenntnisse aus der Begleitforschung

Die beiden im Rahmen des Empowerment-Ansatzes entwickelten Modelle wurden wissenschaftlich begleitet und es liegt jeweils ein interner Forschungsbericht vor. Im Rahmen des im Studienjahr 2019/2020 analysierten **Konzept Partnerschulen** (Tandem) wurden folgende Fragestellungen fokussiert:

- 1) Welche Effekte sind durch das Konzept Partnerschulen auf die **Professionalisierung** der Lehrpersonen in Ausbildung feststellbar?
- 2a) Welche Auswirkungen hat das Konzept Partnerschulen auf die **Zusammenarbeit** der verschiedenen Partner?
- 2b) Wird durch das Konzept der Aspekt der **Praxisreflexion** weiterentwickelt?
- 3) Welchen Einfluss hat die neue Ausbildungsstruktur grundsätzlich auf die **Entwicklung der Studierenden** (student life cycle)?

Im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen in Ausbildung, Praktikumslehrpersonen, Dozierende, Schuldirektor*innen, sowie Expertinnen des Abschlussverfahrens durchgeführt.

Für das im Studienjahr 2020 / 2021 untersuchte Konzept **Standardmodell Langzeitpraktikum** wurden vier Fragestellungen in enger Verknüpfung mit dem Empowerment-Ansatz diskutiert:

- 1) Wie beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung ihre **eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse** sowie deren Berücksichtigung im Standardmodell Langzeitpraktikum?
- 2) Wie beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung die **Mobilisierung von Ressourcen und Möglichkeiten** innerhalb des Standardmodell Langzeitpraktikum?
- 3) Wie beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung die **Kommunikation und Kooperation** mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Lehr-Lernfeld Partnerschule und im Lehr-Lernfeld Pädagogische Hochschule?
- 4) Welche Stärken und Schwächen der **Implementierung** des Standardmodells Langzeitpraktikum beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung?

Für diese auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen in Ausbildung ausgerichtete qualitative Untersuchung wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit allen Studierenden im Standardmodell Langzeitpraktikum (Studienjahr 2020 / 2021) durchgeführt.

Die relevantesten Erkenntnisse und theoretisch fundierten Schlussfolgerungen aus diesen beiden Forschungsarbeiten werden nachfolgend stark synthetisiert dargestellt und in fünf dominierende Themenbe-

reiche eingeordnet. Durch diese interne Analyse soll eine kurze Darstellung zu den identifizierten Stärken und Schwächen des aktuellen Ausbildungsmodells sowie des Entwicklungspotentials des Konzeptes ermöglicht werden.



Entwicklungsprozess und Kompetenzgefühl

<p>Die Studierenden berichten über Fortschritte im Bereich des Planungswissens.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Die Aufgabenarten und vermittelten Grundlagen zu Entwicklungstheorien zeigen sich als entscheidende Einflussfaktoren in Bezug auf das Planungswissen.
<p>Das Handeln in der Situation wird oft als Herausforderung wahrgenommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Theoretische und praktische Inputs aus den Lehrveranstaltungen oder mit Dozierenden gemeinsam Lösungen zu finden, kann die Studierenden im Handeln in der Situation unterstützen.
<p>Im Bereich der Reflexion wird für die Lehrpersonen in Ausbildung eine zunehmende Sinnstiftung möglich.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Es braucht weitere Unterstützungsmöglichkeiten in Richtung fundierte Reflexion. Dabei könnten strukturierte Reflexionen zu einer Steigerung der Sinnstiftung beitragen. → Die Form der Reflexionsinstrumente muss für das Modell passend gewählt werden und es braucht ein adäquates Reflexionsvorhegen.
<p>Die Förderung, Beobachtung und Reflexion des individuellen Entwicklungsprozesses der Lehrpersonen in Ausbildung gestaltet sich unterschiedlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Die Individualisierung des Entwicklungsprozesses der Lehrpersonen in Ausbildung kann weiter gesteigert werden. → Die Art der Überprüfung der Kompetenzentwicklung bedarf einer eingehenden Betrachtung und evtl. einer Neukonzeptualisierung (Sinnhaftigkeit der Schlussexamen in der bislang bekannten Form).



Theorie-Praxis-Bezug und Lernanlässe

<p>Die Lehrpersonen in Ausbildung sammeln einen reichhaltigen Erfahrungsschatz.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Die Praxisbeispiele sollten noch stärker in die Hochschullehre eingebunden werden.
<p>Die Lehrpersonen in Ausbildung schätzen die Verknüpfung von Praxiserfahrungen und Lehrveranstaltungen. Nach wie vor wird dem Theorie-Praxis-Bezug aber eine unterschiedlich hohe Relevanz beigemessen und es besteht ein allgemeiner Wunsch dahingehend, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis weiter zu minimieren. („Praxisorientiert vermittelte Theorie“)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Die Kohärenz zwischen den Aufgaben in den einzelnen Lehr-Lern-Feldern zeigt sich als sehr relevant. → Der Bereich 8 spielt eine wichtige Rolle für den Theorie-Praxis-Bezug und kann kontinuierlich an das neue Modell angepasst werden.
<p>Die Lernanlässe (Team-teaching, Begleitung etc.) und Vorgaben werden in den Tandems (Lehrperson in Ausbildung – Praktikumslehrperson) unterschiedlich interpretiert und angewendet.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ein verstärktes Auffangen der Lernanlässe und/oder die Anwendung von Good-Practice-Beispielen zeigen sich als Möglichkeit zur Optimierung. → Die Weiterbildung der Praxislehrpersonen mit dem Ziel einer adäquaten Gestaltung der Rahmenbedingungen und Prozesse im Konzept könnte das Schaffen von Lernanlässen für die Lehrpersonen in Ausbildung weiter ver-

einheitlichen.

- Die Lerngelegenheiten sollten vermehrt zu Lerngelegenheiten für alle beteiligten Personen werden.
- Das Schaffen von optimierten Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Praxislehrperson in der Begleitung der Studierenden (Zeitgefässe für Besprechungen, Besprechungen mit anderen Praxislehrpersonen, fachliche Diskurse, Unterstützungsmaterialien) kann die Qualität der Lernanlässe steigern.



Beziehungen zwischen den einzelnen Akteur*innen

Die jeweiligen Akteur*innen im Konzept werden **unterschiedlich häufig und in Bezug auf unterschiedliche Anliegen** kontaktiert oder als unterstützende Quelle wahrgenommen.

- Klare Rollendefinitionen können den Studierenden ein klar definiertes und reichhaltiges personales Unterstützungsangebot ermöglichen.
- Das Kreieren von Teams zur Begleitung der Lehrpersonen in Ausbildung könnte in Bezug auf die unterschiedlichen Unterstützungsmöglichkeiten neue Optionen eröffnen.

Die Lehrpersonen in Ausbildung berichten von einer **Haltung der Unsicherheit** in Bezug auf die Zusammenarbeit und Kontaktaufnahme mit den anderen Akteur*innen im Konzept. Damit verbunden wird auch das **Kompetenzgefälle** zwischen Praktikumslehrperson und den Lehrpersonen in Ausbildung unterschiedlich interpretiert und äussert sich innerhalb der Tandems verschieden.

- Das Schaffen einer positiven Fehlerkultur und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist nicht vollständig institutionalisiert.

Die **Kooperation und die Kommunikation** zwischen den einzelnen Akteur*innen im Konzept zeigt sich sehr unterschiedlich.

- Eine transparente und einheitliche Kommunikationsweise ist notwendig. (Klare Vorgaben und Erwartungen an die einzelnen Akteur*innen können helfen.)
- Eine klare Kommunikation sollte auch in Bezug auf organisatorische Aspekte (Workload, Unterrichtszeiten, etc.) angestrebt werden.
- Das Schaffen von Räumen für den gegenseitigen Austausch könnte institutionalisiert werden und die Kommunikation und Zusammenarbeit erleichtern.

Unterrichtsbesuche durch Dozierende / Mentor*innen werden von den Studierenden als wertvoll angesehen, werden aber wenig genutzt bzw. finden selten statt.

- Der Lernprozess der Studierenden könnte vermehrt vor Ort unterstützt werden. Dabei gilt es, bekannte Modelle in Bezug auf formative Evaluationssituationen im Lichte der studentischen Professionalisierung zu prüfen und anzuwenden.
- Allgemein kann mehr Präsenz der Pädagogischen Hochschule an der Partnerschule angestrebt werden (formative Evaluationen, Unterrichtsbesuche auf Nachfrage etc.)

Das **Mentorat** als Unterstützungsmöglichkeit wird von den Lehrpersonen in Ausbildung wenig genutzt.

- Die Vermittlung und Konzeption des Elementes Mentorat bedarf Anpassungen.



Anforderungen, Motivation und Fähigkeiten

Die Lehrpersonen in Ausbildung verspüren ein Gefühl der **Überforderung**, wenn: *Prüfungsphasen, Wochen mit vielen Arbeitsaufträgen, Situationen im Praktikum (Selbstzweifel), Endphase Schuljahr*

- Diese Situationen gilt es im Konzept besser aufzufangen.

<ul style="list-style-type: none"> → Ein Fokus auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen in Ausbildung (Interventions- und Präventionsmöglichkeiten) zeichnet sich ab. → Der Zeitpunkt und die Art der Diplomarbeit können neu angedacht werden.
<p>Der Umgang mit den verschiedenen Anforderungen gelingt den Lehrpersonen in Ausbildung, wenn: <i>Dozierende Programm angepasst, Evaluationsarbeiten mit Praxis verknüpft</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Das Studienprogramm kann weiter angepasst werden (Umfang und Art). Dazu gehört auch die Stoffverteilung innerhalb der sechs Ausbildungssemester. Eine angepasste Struktur des Studienplanes könnte eine Überforderung im dritten Studienjahr vermeiden und die praktische Verankerung der Theorie ankurbeln. → Der Praxisbezug sollte beibehalten werden.
<p>Die Motivationskurve der Lehrpersonen in Ausbildung variiert während dem Ausbildungsjahr.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ein Unterstützungsangebot und eine enge Betreuung der Lehrpersonen in Ausbildung hilft dabei, diese Motivationschwankungen zu begleiten.
<p>Die Planungs- und Organisationsfähigkeit der Lehrpersonen in Ausbildung ist sehr unterschiedlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Das Vermitteln und der Einsatz von Planungs- / Regulationsstrategien könnten dahingehend präventiv wirken.
<p>Die Elemente des Online-Unterrichts werden von den Lehrpersonen in Ausbildung vor allem in Bezug auf die Orts- und teilweise auch Zeitunabhängigkeit und die damit verbundene stärkere Flexibilisierung des Lern- und Arbeitsprozesses als positiv bewertet.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Es zeigt sich Potenzial für Elemente des Online-Unterrichts und allgemein Elemente der digitalen Lehre im Rahmen des Konzepts.



Mitbestimmen und Berücksichtigen der individuellen Bedürfnisse

<p>Die Lehrpersonen in Ausbildung wünschen sich mehr Mitspracherecht (v.a. in Bezug auf organisatorische Aspekte).</p> <ul style="list-style-type: none"> → Transparenz und klare, offene Kommunikation zeigen sich dabei als Schlüsselemente.
<p>Die Lehrpersonen in Ausbildung schätzen es, wenn sie eigene Ideen oder Wünsche in die Lehrveranstaltungen miteinbringen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Dieser Gestaltungsansatz bzw. Modus sollte beibehalten und weiter ausgebaut werden.
<p>Der Wunsch nach mehr Flexibilität in Bezug auf die Lerninhalte dominiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Eine transparente Semesterplanung (thematische Gliederung und Semesterstruktur) könnte dahingehend eine erste positive Wendung ermöglichen.
<p>Es wird von Nichteinhalten der Regeln und Absprachen seitens der verschiedenen beteiligten Akteur*innen im Konzept berichtet.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Auch hier ist der Begriff Transparenz sehr zentral und zeigt sich beispielsweise in der Termin- bzw. Jahresplanung als entscheidendes Element.

Zusammenfassend und zur besseren Übersicht werden nachfolgend die wichtigsten Aspekte aus den fünf Themenbereichen aufgeführt, für welche im Rahmen der beiden Forschungsarbeiten Entwicklungspotential für das Konzept der PHVS ausgemacht werden konnte:



- Form und Einsatz von Reflexionsinstrumenten für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen in Ausbildung
- Individualisierung des Entwicklungsprozesses der Lehrpersonen in Ausbildung
- Überprüfung der Kompetenzentwicklung (Evaluationen)
- Eingebundenheit aller Beteiligten in das Konzept und Lerngelegenheiten für alle
- Kohärenz zwischen den Aufgaben in den einzelnen Lehr-Lern-Feldern
- Qualität und Quantität der Lernanlässe
- Weiterentwicklung der Praktikumslehrpersonen
- Rollendefinitionen und Lernbegleitung
- Transparenz in Kommunikation und Kooperation
- Wohlbefinden der Lehrpersonen in Ausbildung
- Studienprogramm
- Potenzial der digitalen Lehre

In den nächsten beiden Teilkapiteln soll nun versucht werden, Antworten darauf zu finden, wie die einzelnen Aspekte potenziell weiterentwickelt werden könnten. Dazu werden verschiedene Best-Practice-Beispiele von Partnerschul-Modellen analysiert und mit dem Konzept der PHVS verglichen.

2.2 Schritt 2 - Datensammlung: Best-Practice-Beispiele von Partnerschul-Modellen

Im Sinne eines konkurrenzbezogenen Benchmarkings werden nun diejenigen Ausbildungsmodelle ausgewählt, die die grössten Ähnlichkeiten mit dem Konzept Partnerschulen der PHVS aufweisen. Dies ermöglicht es, das Modell in den internationalen Vergleich zu setzen und von innovativen Ansätzen anderer Modelle für das eigene Konzept zu profitieren. Um die verschiedenen Modelle in einer angemessenen Breite analysieren zu können, werden in den unterschiedlichen Ausbildungsmodellen jeweils die Konzeption bzw. der Ansatz des Partnerschul-Modells für die berufspraktische Ausbildung sowie die vorgesehenen Begleitformate betrachtet. Die folgenden Parameter und deren Ausprägung sollen daher durch den Benchmarking-Prozess leiten:

Parameter	Ausprägung des Parameters		
Objekt	Partnerschul-Modell		
Zielgrösse	Hintergrund- überlegungen zur Kon- zeption	Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Abläufe	Begleitformate
Vergleichspartner	gleiche Branche		

In die Analyse miteingeschlossen werden aufgrund der hohen konzeptionellen Ähnlichkeit mit dem Modell der PHVS sechs Modelle der folgenden Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen oder Universitäten:

- Schweiz: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH)
- Schweiz: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)
- Schweiz: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)
- Niederlande: Fachhochschulen und Universitäten mit Lehrerausbildung
- Deutschland: Pädagogische Hochschule Freiburg
- Österreich: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH)

Die nachfolgenden Kurzzusammenfassungen beschreiben die Analyse der definierten Zielgrössen in den verschiedenen Ausbildungsmodellen mit Partnerschul-Modellen als Gestaltungsansätze für Praxisphasen.

Schweiz: Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH)

Kooperationsschulen und Praxiszentren; Projekt PgB11 „Praxistandems“

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Das Ausbildungsmodell der PHZH wurde basierend auf Ansätzen aus den USA und aus Holland entwickelt. Es baut auf einer engen Verknüpfung von Theorie und Praxis auf. Vor allem das Erlernen und Erreichen von Standards und Kompetenzen während des Studiums und den aufeinander aufbauenden Praktika, die dem Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule folgen und durch theoretische Modelle begleitet werden, tragen zu dieser Verknüpfung bei (vgl. Hascher & Winkler, 2017).

Die Kooperationsschulen entsprechen einem lehr-lerntheoretischen Ansatz unter dem Konzept der cognitive apprenticeship (vgl. Collings, Brown & Newman, 1989; Lave & Wenger). Dabei ist handlungswirksames Lernen von angehenden Lehrpersonen als situationsgebundener Prozess, d.h. im Wechselspiel von Person und Kontext zu verstehen. Wissen wird vorzugsweise in semantisch reichhaltigen und authentischen, meist sozialen, (Praxis-) Kontexten erworben. Problemlöseprozesse werden betont und reflektiert und durch adaptive Hilfe (Scaffolding und Coaching) unterstützt (vgl. Zumsteg et al., 2006).

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Abläufe

Kooperationsschulen: Eine Kooperationschule besteht meist aus einem geleiteten Verbund von Lehrpersonen mehrerer Schuleinheiten einer Gemeinde (vgl. Hotz, 2017). Die Kooperationschule verpflichtet sich eine gewisse Anzahl Studierende im ersten Semester ins Orientierungspraktikum aufzunehmen und ihnen wöchentlich an einem Tag die Möglichkeit zu bieten, auf allen Stufen der Volksschule Erfahrungen zu sammeln (vgl. Zumsteg et al., 2006). Die Studierenden sind während einem Jahr konstant an derselben Kooperationschule tätig. Für die weiteren Praktika werden sie frei bei einzelnen *Praxislehrpersonen* platziert. Es findet eine Zusammenarbeit vor allem zwischen *Kooperations-schulleiter/in* respektive einzelnen Praxislehrpersonen und den Verantwortlichen der berufspraktischen Ausbildung

der PHZH statt (vgl. Projektleitung „Praxiszentren“, 2019).

Praxiszentren: Im Modell der Praxiszentren will die PHZH die Zusammenarbeit mit dem Schulfeld ausbauen und intensivieren. Dabei soll das Modell der Kooperationsschulen weiterentwickelt werden. Die Zusammenarbeit mit den Schulen wird im Modell der Praxiszentren somit neben dem ersten Studienjahr auf die weiteren Semester ausgedehnt. So soll ermöglicht werden, dass Studierende ihre Praxiseinsätze während dem gesamten Studium in einem Praxiszentrum absolvieren können (vgl. Hotz, 2017). Die Studierenden verweilen im Laufe der gesamten Studiendauer an zwei verschiedenen Praxiszentren (vgl. Projektleitung „Praxiszentren“, 2019). Dies ermöglicht ihnen vertiefte Einblicke in den Berufsalltag und das Kennenlernen des Berufs in seiner ganzen Breite. Wie bereits die Kooperationschule, besteht ein Praxiszentrum aus mehreren Schuleinheiten (Schulhäuser, Schulgemeinden) und setzt sich aus zwei bis vier örtlich nahe gelegenen Schulen zusammen, wobei mindestens jede Schulstufe (Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe 1) vertreten sein muss (vgl. Hotz, 2017).

Jeweils eine Lehrperson leitet das Praxiszentrum und übernimmt die mit der Leitung verbundene Funktion der/des *Praxismentor*in*. Es sollen regelmässig Treffen in den Schulen und an der Hochschule stattfinden, um die Zusammenarbeit der Praxiszentren mit der PH Zürich zu fördern. Dabei treffen sich Studierende, Dozierende der PH Zürich, die Praxismentor*innen und die Praxislehrpersonen. Die Akteur*innen der Schulen erhalten so direkten Zugang zu aktuellem Wissen aus der Hochschule und die Akteur*innen der Hochschule können Inputs aus der Praxis für die eigene Weiterentwicklung nutzen. Ab dem Schuljahr 2018/2019 wurden Pilotpraxiszentren auf der Kindergarten- und Primarstufe eingeführt (vgl. Hotz, 2017).

Begleitformate

Kooperationsschulen

Kooperationsschulleitende:

Kooperationsschulleitende sind für die Organisation der Praktika im ersten Studienjahr zuständig (vgl. Hotz, 2017). Sie stehen dabei in einem Anstellungsverhältnis (rund 30%) mit der PHZH. Die Kooperationsschulleitenden koordinieren und organisieren die Zuteilung der Studierenden zu den Klassen und informieren Kollegium, Eltern sowie Behörden. Sie gewährleisten weiter den Informationstransfer zwischen den Kooperationschullehrpersonen und dem Mentoratsteam. Sie planen gemeinsam mit dem Mentoratsteam Inhalte und Umsetzungsaufträge für die Studierenden und sind Ansprechpersonen für Fragen und Anliegen der Studierenden, Lehrpersonen und die Öffentlichkeit. Weiter sollen sie die Studierenden in die schulinternen Strukturen einführen.

*Mentor*innen:*

Mentor*innen (Dozierende der PHZH mit spezifischen Qualifikationen) bereiten die Studierenden in einem Begleitseminar vor und besuchen sie in den Kooperationsschulen. Sie sind Träger und Trägerinnen sowohl theoretischen als auch berufspraktischen Wissens und unterrichten, begleiten und beurteilen je ca. 10 Studierende während der gesamten Studienzzeit. Sie helfen ihnen bei der Dokumentation ihres Lernwegs (Portfolio) und überprüfen deren berufliche Eignung. Sie besuchen die Studierenden im Orientierungspraktikum und planen gemeinsam mit ihnen und den Kooperationsschullehrpersonen die nächsten Schritte.

Lehrpersonen an der Kooperationsschule:

Lehrpersonen an der Kooperationsschule stellen ihre Klassen für die Umsetzung zur Verfügung, helfen bei Planungsarbeiten und besprechen den Unterricht mit den Studierenden (vgl. Zumsteg et al., 2006).

Lerngruppen:

Je ca. 50 Studierende aller Stufen (Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I) bilden eine Lerngruppe. Diese Lerngruppen werden von stufenübergreifenden und interdisziplinär zusammengesetzten Mentoratsteams begleitet, wodurch die Studierenden in didaktische Inhalte eingeführt werden, sich auf ihre Tätigkeit im Orientierungspraktikum vorbereiten und Erfahrungen austauschen können.

Praxiszentren

Praxisdozierende:

Diese Funktion ist vergleichbar mit den Kooperationschulleitenden und beinhaltet die Organisation der Praktika, sowie die Betreuung der Studierenden und der Praxislehrpersonen. Die auch als Praxismentor*innen bezeichneten Lehrpersonen sind dabei im Teilpensum an der PHZH angestellt und erwerben eine Weiterbildung im Rahmen eines CAS. Dabei werden sie im Bereich Coaching und Beratung sowie in der Unterrichtsentwicklung geschult und die erworbenen Kompetenzen sind letztlich für die gesamte Schule hilfreich (bspw. für Projekte zur Unterrichtsentwicklung an den Schulen). Zu diesem Zweck hat die PHZH zusammen mit der PHFHNW und der PH St.Gallen ein neues Modell zur Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung entwickelt. Das Projekt Praxistandems ist ein vom Bund gefördertes hochschulübergreifendes Projekt, das über projektgebundene Beiträge (PGB) finanziert wird.

Die Praxisdozierenden nehmen eine zentrale Brückenfunktion zur PHZH ein (vgl. Hotz, 2017). Sie leiten das Team am Praxiszentrum, sichern und entwickeln Lerngelegenheiten für Praxislehrpersonen und Studierende und koordinieren zwischen Praxiszentrum, Schulleitung und PH – vor allem auch in organisatorischen Angelegenheiten. Praxisdozierende bewerben sich an der PHZH und sind zu einem Pensum von 20-25% angestellt, damit sie mindestens für einen Wochentag von ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet werden können. Dieser Tag dient dann dazu, Unterrichtsbesuche oder -besprechungen durchzuführen oder etwa an den Begleitseminaren mitwirken zu können. Sie werden für diese Tätigkeit finanziell entschädigt (gemäss kantonalen Vorgaben) (vgl. Kreis et al., 2020).

Praxislehrpersonen:

Praxislehrpersonen sind jene Lehrpersonen, die die Praktika durchführen (vgl. Hotz, 2017).

Tandems PH-Dozierende – Praxisdozierende:

Tandems von je einer/einem PH-Dozierenden und Praxisdozierenden bilden an Praxiszentren zusammen mit den Praxislehrpersonen eine Gruppe von Studierenden aus. An der PHZH sind jeweils Tandems für die Lernbegleitung von Studierenden während der Praktika zuständig. Sie

unterrichten die Studierenden gemeinsam in Begleitseminaren zu Allgemeiner Didaktik und zur Reflexion von Praxiserfahrungen. Weiter tätigen sie Unterrichtsbesuche und entscheiden bei der Eignungsbeurteilung der Studierenden mit (vgl. Kreis et al., 2020).

Mentor*innen:

Ein Mentor / eine Mentorin begleitet die Studierenden während der ganzen Ausbildung und besucht sie zweimal im Praktikum (vgl. Hascher & Winkler, 2017).

Weitere Beteiligte:

Auch Schulleitungen, Schulpräsident*innen und Schulbehörden sind auf strategischer Ebene di-

rekt involviert. Seitens der PHZH arbeiten die Bereichsleitung, Dozierende der Fachdidaktiken und der Bildungs- sowie Erziehungswissenschaften wie auch administratives Personal der berufspraktischen Ausbildung direkt mit den Praxiszentren zusammen.

Bemerkung:

Alle Mentor*innen und Praxislehrpersonen müssen einen Weiterbildungskurs besuchen, damit die Kompetenzen der Beteiligten - als wichtiges Qualitätskriterium - sichergestellt werden können.

Schweiz: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Partnerschulphase

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Das Modell will den Austausch zwischen den beteiligten Personen fördern und sie zu Kooperationspartner*innen in einem hybriden Raum machen, den es zu gestalten gibt. Es sollen Strukturen für die Zusammenarbeit geschaffen werden und eine gemeinsame Professionalisierung wird angestrebt (vgl. Košinár & Schmid, 2021).

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Abläufe

Im Partnerschulmodell soll die berufspraktische Ausbildung von Studierenden über zwei Studiensemester hinweg an Schulen stattfinden, die in einem engen Kooperationsverhältnis mit der Pädagogischen Hochschule stehen. Die Studierenden sind durch wöchentlich Präsenzzeiten (Tagespraxis) und über einzelnen Blockwochen während den hochschulischen Zwischensemestern am Unterrichtsgeschehen der Schule beteiligt. Die Tagespraxis sieht einen fixen Praxistag pro Woche vor, an dem keine Veranstaltungen an der PH stattfinden. Es können aber an diesem Tag nachmittags allfällige Begleitveranstaltungen (Reflexionsseminare und Mentorate) stattfinden. Ergänzend zu diesem Praxistag können zusätzliche, individuell vereinbarte Praxis-Halbtage durchgeführt werden. Die Studierenden sind in

Gruppen von 10 bis 14 Personen an einer Partnerschule oder einem Partnerschulverbund tätig und das Praktikum wird im Tandem absolviert (vgl. ebd., 2021).

Vor dem Praktikum melden sich die Studierenden über die Praxisplatzplattform der PH FHNW einzeln für eine Partnerschule an. Wenn die Anmeldephase abgeschlossen ist werden die Studierenden zu einer Auftaktveranstaltung eingeladen. Die *Koordinationsperson* der Schule teilt die Studierenden auf die verfügbaren Praxisplätze auf. Studierende und *Praxislehrpersonen* klären ihre Erwartungen und legen gemeinsame Vorbereitungszeiten, Termine sowie Formalitäten fest. Die Studierenden werden in die Schuljahresplanung miteinbezogen. Die PHFHNW stellt eine empfohlene Aufteilung der zur Verfügung stehenden Unterrichtslektionen zur Verfügung, in der für die einzelnen Phasen (Blockwochen Phase I, Tagespraxiswochen Phase I, Blockwochen Phase II, Tagespraxiswochen Phase II) abgebildet ist, in welchem Umfang sich die Studierenden ca. an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligen sollten (vgl. ebd., 2021).

Begleitformate

*Moderierende*r:*

Diese Person organisiert die Zusammenarbeit seitens der PH und begleitet die Studierenden als Mentor*in. Mentor*innen vermitteln zwischen dem individuellen Lernbedarf der Studierenden und den Ansprüchen, die sich aus professionellen Standards des Berufes ergeben. Sie leiten die Arbeit an den Entwicklungsportfolios an (vgl. ebd., 2021).

Praxislehrpersonen:

Sie sind zentral für das Konzept und sind hauptverantwortlich für die Beurteilung der berufspraktischen Fähigkeiten der Studierenden. Praxislehrpersonen verfassen am Schluss der Partnerschulphase auch eine abschliessende Rückmeldung zur Zusammenarbeit.

Praxisdozierende:

Praxisdozierende sind in der Kommunikation und Vermittlung zwischen PH und Partnerschule aktiv. Sie werden über einen Honorarvertrag angestellt und müssen über Erfahrungen als Praxislehrperson verfügen. Die Praxisdozierenden begleiten auch die ausserunterrichtlichen Projektpraktika (Arbeiten, in deren Rahmen Studierende während der Praxisphase ein Projekt an der Partnerschule eigenständig umsetzen (z.B. Tanzabend etc.) (vgl. Kreis et al., 2020).

Tandems Praxisdozierende – PH-Dozierende:

Es findet eine Kooperation zwischen Praxisdozierenden an Partnerschulen und PH-Dozierenden statt. Diese Tandems stellen die Entwicklung, Organisation und Lernbegleitung der Studierenden in den Praktikumsphasen und Reflexionsseminaren sicher (vgl. Kreis et al., 2020).

Standortspezifische Seminargruppen

Hochschulische Begleitveranstaltungen zu den Praktika finden direkt am Standort der Partner-

schule statt. Die Studierenden an der Partnerschule respektive dem Partnerschulverbund bilden dabei eine Seminargruppe. Es wird ein Reflexionsseminar durchgeführt, das im ersten Halbjahr einen erziehungswissenschaftlichen Fokus aufweist und von einer/einem Moderierenden geleitet wird. Im zweiten Halbjahr wird das Reflexionsseminar von einer Fachdidaktikerin/einem Fachdidaktiker durchgeführt und weist einen fachdidaktischen Fokus auf. Die Leitenden der Reflexionsseminare stellen Verknüpfungen mit berufswissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten und Theorien her und analysieren gemeinsam mit den Studierenden praxisrelevante Fragen anhand konkreter Erfahrungen der Studierenden oder anhand der Bearbeitung fremden Materials (vgl. Košinár & Schmid, 2021).

Es werden jeweils praxisphasenspezifische Entwicklungsziele für das Praktikum in den Reflexionsseminaren bearbeitet und durch individuelle Entwicklungsziele der Studierenden ergänzt. Dabei spielt die Selbst- und Situationseinschätzung, die Bereitschaft ihren Professionalisierungsprozess selbstverantwortlich zu gestalten und die Unterstützung durch die Ausbilder*innen eine wesentliche Rolle. Auch die Identifizierung der Studierenden mit den Entwicklungszielen ist entscheidend (vgl. ebd., 2021).

Standortgespräche (formative Evaluation):

Es finden regelmässig Standortgespräche (formative Evaluation) zwischen den Studierenden und den Praxislehrpersonen statt. Dazu werden vorgängig auch Einschätzungsbogen ausgefüllt. Auch die Moderierenden nehmen an einigen Gesprächen teil und besuchen die Studierenden an der Partnerschule (vgl. Kreis et al., 2020)

Schweiz: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)

Praxisintegriertes Studium mit Partnerschulen

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Praxis wird im Modell als eine kooperative Arbeits- und Lerngemeinschaft von ausgebildeten und zukünftigen Lehrpersonen verstanden, die zusammen die Herausforderungen von Schule und Unterricht angehen. Die Herausforderungen

der Praxis sind dabei Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung und Mobilisierung von Ressourcen. Es entwickelt sich eine Bindung der Studierenden an die Partnerschule, was zu einer höheren Verantwortlichkeit aller Beteiligten und

einer besseren Praxisvernetzung führt (vgl. PHSG, 2016).

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Aspekte

Nach einer vierjährigen Projektphase wurde ab August 2016 das Praxisintegrierte Studium mit Partnerschulen neben der regulären berufspraktischen Ausbildung als fester Bestandteil in die Ausbildungsstruktur implementiert. Die Studierenden besuchen alle Praktika des zweiten und dritten Studienjahres an der Partnerschule. Sie bewerben sich an der Partnerschule und werden dann von der *Schulleitung* und *Praktikumslehrpersonen* und/oder *Kontaktpersonen* ausgewählt. Von Seiten der PH werden während der Praktika keine Aufträge erteilt. Die Studierenden führen eine Unterrichts-Checkliste. Darin halten sie ihre Erfahrungen in den einzelnen Fächern fest. Diese Checkliste und die individuellen Lernziele sind die Grundlage für die Praktikumsvor- und nachbesprechungen und auch für Co-Planning und Co-Teaching. Pro Woche und Student*in werden mindestens zwei Lektionen im Co-Planning und Co-Teaching durchgeführt wobei Freiräume für das Ausprobieren der studentischen Ideen und auch die Aufträge, Anforderungen und kritischen Rückmeldungen der *Praktikumslehrpersonen* Platz finden sollen. Es sollen auch Möglichkeiten geschaffen werden, dass die Studierenden die Praktikumslehrperson beim Unterrichten beobachten können. Punktuell beteiligen sich auch die zugeteilten *Mentor*innen/Dozierenden* am Co-Planning und Co-Teaching. Die Studierenden führen weiter ein ALGE-Projekt durch (Arbeit in der Lerngemeinschaft). Zudem rücken durch die Arbeit an der Partnerschule praxisnahe Fragen für die Bachelorarbeiten ins Zentrum. Im Frühlingsemester des 2. Studienjahres besuchen die Studierenden ein Schwerpunktstudium, das eine inhaltliche Umsetzung in der Partnerschule ermöglicht. Dabei sind die Dozierenden des Schwerpunktstudiums, die in der Regel als Mentor*innen tätig sind, in Kontakt mit der Partnerschule und beteiligen sich an der Unterrichtsvorbereitung oder bei Bedarf auch an der Durchführung.

Bei Studierenden mit grösseren Defiziten wird frühzeitig die *Mentoratsperson* kontaktiert (vgl. ebd., 2016).

Begleitformate

Praxisdozierende:

Praxisdozierende beteiligen sich massgeblich an der Organisation der Praktika, der Einführung der Praxislehrpersonen vor Ort sowie der Begleitung der Studierenden. Praxisdozierende an der PHSG müssen über mehrjährige Erfahrungen als Praxislehrperson verfügen und sind 5% angestellt, wobei sich die Entlohnung nach den kantonalen Vorgaben richtet (vgl. Kreis et al., 2020).

Tandems PH-Dozierende – Praxisdozierende:

Zusammen mit den PH-Dozierenden gestalten Praxisdozierende Lernanlässe wie Lehrveranstaltungen, Mentoratsveranstaltungen oder Reflexionsseminare. Die Tandems kommen auch in Modulen zur Erziehungswissenschaft oder Fachdidaktik zum Einsatz. Die Studierenden werden einer Mentoratsgruppe zugeteilt und während der Praktika findet jeweils eine gemeinsame Mentoratsveranstaltung an den Schulen statt. Dazu werden die Themen jeweils im Vorfeld und nach Rücksprache mit den Beteiligten festgelegt. Die Studierenden führen jeweils vor den Praxisphasen eine persönliche Standortbestimmung durch und leiten Lernziele ab, die sie in ihrem Portfolio dokumentieren.

Praktikumslehrpersonen

Es existiert ein Weiterbildungsangebot Co-Planning/Co-Teaching für die Praktikumslehrpersonen (vgl. ebd., 2020).

Kontaktperson:

Pro Partnerschule gibt es eine Kontaktperson. Diese ist im Normalfall selbst eine Praktikumslehrperson und regelt die Zusammenarbeit im jeweiligen Schulhaus zwischen der PHSG, der Schulleitung, dem Lehrpersonenteam, den Praktikumsleitungen und den Studierenden vor Ort. Diese Kontaktperson handelt auch in Konfliktfällen.

*Mentor*innen:*

Die Mentor*innen haben eine Brückenfunktion. Sie besuchen die Studierenden in den Praktika

und sind für deren Kompetenzentwicklung verantwortlich (Studienbegleitung/Mentorat).

Schulleitung:

Die Schulleitung ist ebenfalls am Konzept beteiligt und sorgt vor allem dafür, dass die nötigen Ressourcen geschaffen werden können.

Steuergruppe:

Die PHSG hat weiter eine Steuergruppe bestimmt, die laufend die Qualitätsentwicklung und -sicherung rund um das Partnerschulkonzept prüft und auch Weiterbildungen organisieren kann (vgl. PHSG, 2016).

Deutschland: Pädagogische Hochschule Freiburg

Integriertes Semesterpraktikum mit Tagesfachpraktika

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Im Mittelpunkt des Integrierten Semesterpraktikums (ISP) steht die Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis. Die Tagesfachpraktika stellen eine Kopplung zwischen Schule und Hochschule dar und sollen den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg Zentrum für Schulpraktische Studien, 2022)

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Abläufe

Im Lehramtstudiengang Primarstufe (B.A.) der PH Freiburg absolvieren die Studierenden ein Blockpraktikum mit einer Dauer von 15 bzw. 16 Wochen und zwei Tagesfachpraktika an derselben Schule. Das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) wird in der Regel im 5. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Lehramt Primarstufe absolviert. Die Studierenden melden sich für das ISP an und werden an Schulen im Nahraum zugeteilt. Das ISP ist in zwei Phasen aufgeteilt:

Phase 1 (erste 3-4 Wochen; ohne Hochschulbetreuung an der Schule): Von Montag – Donnerstag sind die Studierenden an der Partnerschule. Dabei finden am Nachmittag keine Begleitveranstaltungen statt. Sie führen angeleitet eigenen Unterricht durch und können im Ganztagsangebot der Schule aktiv werden. Der Freitag gilt als „Hochschultag“. Dabei haben die Studierenden die Möglichkeit, die ersten Begleitveranstaltungen zum ISP an der Hochschule zu besuchen.

Phase 2 (nächste 12-13 Wochen; mit Hochschulbetreuung an der Schule): Im Rahmen der Phase 2 absolvieren die Studierenden zwei Tagesfachpraktika. In 4er- bis 6er-Gruppen nehmen sie an zwei Vormittagen in der Woche am Unterricht in den Tagesfachpraktika teil. Dabei können sie

hospitieren, selbst unterrichten, analysieren und reflektieren. In den 3,5-4 Zeitstunden führen die Studierenden in 2-3 Stunden eigenen angeleiteten Unterricht durch. Dieser Unterricht wird dann gemeinsam in der Kleingruppe theoriegeleitet reflektiert. In beiden Tagesfachpraktika wird ein ausführlicher Unterrichtsentwurf an eine / einen *Hochschulbetreuende(n)* abgegeben. Diese geben dazu Rückmeldung. An den verbleibenden drei Tagen können die Studierenden die verschiedenen Lehrkräfte der Schule in deren Unterricht begleiten, selbst unterrichten oder am ausserunterrichtlichen Schulalltag aktiv teilnehmen. Der / die *Ausbildungsberater*in* koordiniert diese Praktikumsstage. Am Nachmittag finden jeweils die Begleitveranstaltungen an der Hochschule statt (ab 14.00). Insgesamt wird die Praxisphase durch fünf verschiedene Lehrveranstaltungen an der Hochschule begleitet (vgl. ebd., 2022).

Begleitformate

*Ausbildungsberater*in:*

Das Praktikum wird von einer / einem Ausbildungsberater*in (ABB) vor Ort koordiniert und betreut. Diese Personen sind meist für eine Gruppe von 4-6 Studierenden (Stammgruppe) zuständig, die das Praktikum an der jeweiligen Schule absolvieren. Die Ausbildungsberater*innen sind Ansprechpersonen in beratender Funktion an der Schule für alle die am ISP beteiligt sind (Studierende, Ausbildungslehrkräfte, weitere Lehrkräfte, Schulleitung, Zentrum für Schulpraktische Studien der PH Freiburg). Sie sind für die Organisation und Koordination des ISP an der Schule hauptverantwortlich und beteiligen sich an der Weiterentwicklung des ISP, indem sie Verbesserungsvorschläge und Belange der Schu-

len vertreten. Bei Konflikten und Schwierigkeiten im Praktikumsverlauf fungieren Ausbildungsberater*innen als Berater*innen bzw. Mediator*innen. Meist finden zwei Gespräche der Ausbildungsberater*innen mit den Studierenden statt (zu Beginn und in der Mitte des Praktikums) (Organisation des Praktikums, Stundenplan, Unterstützung bei Portfolioarbeit, Reflexionsgespräche, Sicherstellen der formalen Anforderungen, Zweifel am Bestehen des Praktikums melden, Beteiligung an der Beurteilung des Praktikums Erfolgs).

Dozierende:

Dozierende arbeiten mit den Studierenden und den Lehrkräften in den Tagesfachpraktika und in den Begleitseminaren zusammen. Die Dozierenden beurteilen weiter den Praktikums Erfolg und blicken am Ende der Praktikumszeit und nach der Beurteilung gemeinsam mit der/dem Studierenden in einem Gespräch auf die Praktikumszeit zurück.

Zwischen den Dozierenden, Studierenden und Ausbildungslehrkräften finden Gespräche bzgl. anstehenden Aufgaben, Unterrichtsplanung oder Nachbesprechung inkl. konstruktiver Kritik statt. Auch einem Erwartungsaustausch wird Relevanz beigemessen.

Ausbildungslehrkräfte:

Die Ausbildungslehrkräfte bieten informierende und beratende Gespräche an (Vor- und Nachbesprechung) und liefern den Studierenden Unterrichtsbeispiele. Sie zeigen, wie erfahrene Lehrkräfte sich vorbereiten, über Unterricht nachdenken und kurz- oder langfristig planen. Sie vermitteln durch Gespräche und Beispiele, was es heisst, Lehrkraft an einer Schule zu sein (inkl. ausserunterrichtliche Aktivitäten). Die Ausbildungslehrkräfte helfen bei der Beurteilung des Praktikums Erfolges mit. Die Tagesfachpraktika werden von Ausbildungslehrkräften und Dozierenden gemeinsam betreut (vgl. ebd., 2022).

Österreich: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH)

Praxiskonzept im Bachelorstudium Primarstufe

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Auf Basis der neuen Studienstrukturen für die Primarstufe, die in Österreich mit dem Studienjahr 2015/2016 in Kraft getreten sind, hat die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH) ein innovatives Konzept im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien implementiert. Im Sinne einer Community of Practice stehen die gemeinsame Erfüllung beruflicher Aufgaben und die gemeinsame Verantwortung für Unterricht im Vordergrund. Die Hochschule steht nicht nur den Studierenden, sondern auch den Partnerschulen bei Bedarf mit Expertise für Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung. Im Zentrum steht das Lernen der Schüler*innen und deren Entwicklung. Der Fokus der Zusammenarbeit wird auf eine kontinuierliche gemeinsame Weiterentwicklung gelegt. Unterschiedliche lernbiografische Entwicklungsverläufe sollen durch das neue Praxiskonzept stärker anerkannt werden (vgl. Wohlhart & Seel, 2013).

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Aspekte

Ab dem dritten Semester werden die pädagogisch-praktischen Studien an Schulen durchgeführt, mit welchen mittelfristig ein Partnerschulkonzept umgesetzt werden soll. Im vierten und fünften Semester absolvieren die Studierenden ihre Praxis durchgehend an der gleichen Schule und bei einem/einer *Ausbildungslehrer*in*. Studierende übernehmen für ein ganzes Jahr mit einer erfahrenen Lehrkraft im Co-Planning und Co-Teaching die Verantwortung für eine Klasse. Sie absolvieren ein Tagespraktikum und ein zweiwöchiges Blockpraktikum zum Schulbeginn im September. Der Unterricht wird gemeinsam vorbereitet und durchgeführt (vgl. Pilypaitytė & Siller, 2018).

Begleitformate

*Praxiskoordinator*innen:*

Praxiskoordinator*innen unterstützen die Ausbildungslehrer*innen und Schulen bei der Umset-

zung des neuen Praxiskonzepts. Bei organisatorischen und inhaltlichen Fragen die Praxis betreffend oder auch bei Notfällen sind sie die Ansprechpersonen. In der Regel nehmen die Praxiskoordinator*innen nicht am Unterricht und an den Teambesprechungen teil.

Pädagogische Coaches (Hochschullehrpersonen mit spezieller Expertise im Bereich praxisbezogener Prozessbegleitung):

Pädagogische Coaches begleiten die Studierenden in konstanten Übungsgruppen vom ersten bis zum siebten Semester in ihrem Professionalisierungsprozess. Sie unterstützen in den pädagogischen Reflexionsseminaren auch die Arbeit am Professionalisierungsportfolio.

Pädagogische Reflexionsseminare:

Begleitveranstaltungen an der Hochschule sollen den Kompetenzerwerb der Studierenden unterstützen. Es finden pädagogische Reflexionsseminare statt, wobei Praxiserfahrungen der Studierenden thematisiert und theoretisch eingeordnet werden. Hier wird auch das Kompetenzmodell als Orientierungsrahmen besprochen.

Fachdidaktische Werkstätten:

Während dem vierten und fünften Semester werden an der Hochschule parallel zur Praxis Fachdidaktische Werkstätten für alle Fächer der Primarstufe angeboten. Dabei bringen die Studierenden die zu planenden Unterrichtseinheiten / -sequenzen aus dem Co-Planning ein. Im Rahmen der Werkstätten hat jeder/e Student*in ein persönliches fachdidaktisches Coaching zu absolvieren, bei dem er/sie selbst Themengeber*in ist. An vier weiteren Coachings müssen die Studierenden anwesend sein und alle anderen Coachings können freiwillig absolviert werden.

Fachdidaktische Coaches (Hochschullehrende mit entsprechender fachdidaktischer Expertise im jeweiligen Fach):

Anlässlich der fachdidaktischen Werkstätte werden gemeinsam mit dem fachdidaktischen Coach Planungen besprochen, begründet und versch. Gestaltungsmöglichkeiten diskutiert. Die Inputs werden dann aufgenommen und verarbeitet. In der darauffolgenden Woche werden die dabei gemachten Erfahrungen in einem Individualcoaching mit dem fachdidaktischen Coach nachbesprochen (vgl. ebd., 2018).

Niederlande: Fachhochschulen und Universitäten mit Lehrerausbildung

Opleiden in de School-Studienprogramm (OidS)

Hintergrund-Überlegungen zur Konzeption

Angestossen durch einen grossen Lehrpersonenmangel und das Wissen darüber, dass eine an der Realität orientierte Praxis wichtig für eine authentische Lehrerbildung ist, wurde im Jahr 2003 die Verweildauer der Studierenden in den Schulen erhöht und im letzten Studienjahr wurde ihnen die volle Verantwortung für eine oder mehrere Klassen übergeben. Die niederländische Regierung subventionierte von 2002-2009 Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen, um die Qualität der Lehrer*innenbildung zu steigern. Offizielle Partnerschaften der Schul-Hochschulkollaborationen werden „Opleidingsscholen“ genannt. Diese Opleidingsscholen sind der Zusammenschluss von einer oder mehreren Schulen mit einer oder mehreren Lehrerbildungsinstitutionen, die gemeinsam verantwortlich für die

Ausbildung und Beurteilung der angehenden Lehrpersonen sind. Kooperationspartner*innen können sich zu sogenannten „Academische Opleidingsscholen“ (AOS) weiterbilden. Dabei wird zusätzlich Praxisforschung von Lehrpersonen, Studierenden oder Dozierenden zu einem wichtigen Bestandteil der professionellen Entwicklung und zielt auf individuelle Entwicklung, sowie Team- und Schulentwicklung ab. Lokales Wissen soll so gebildet werden können. Für die Partnerschaften existieren NVAO-Qualitätsziele (Niederländisch-Flämische Akkreditierungsorganisation). Lernen durch Partizipation an Aktivitäten im Schulfeld bildet die Basis für das Lernen im OidS-Studienprogramm und daher wird dem Konzept des worked-based learning eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Das OidS-Studienprogramm stellt neben den traditionelleren Formen wie

Vollzeit- und Teilzeitpraktika einen wichtigen Zugang zum Lehrberuf dar (vgl. van Velzen, 2012).

Strukturierung und relevante inhaltliche sowie formale Abläufe

Studierende im letzten Jahr ihres Bachelorstudiums (Fachhochschulen) oder im ersten Jahr ihres Masterstudiums (Universitäten) können bezahlte Stellen an Schulen annehmen, wobei diese Stellen in Partnerschulen immer auch bezahlte Zeit für das Studium und die Begleitung durch die Schule miteinschliessen. Das Programm wird sowohl auf der Primarstufe wie auch an der Sekundar- und Berufsschule durchgeführt.

Das Partnerschaftskonzept als Ganzes (Opleidingschool) soll die Grundausbildung der Lehrpersonen, die Einführung der neuen Lehrpersonen ins Kollegium, die berufliche Weiterbildung und die Schulentwicklung stärken. Im Konzept findet mindestens 40-50% der Ausbildung an Schulen statt.

Teilweise können Studierende wählen, ob sie einer Partnerschule zugeteilt werden möchten oder eher die traditionelle Praktikumsform durchlaufen möchten. Manchmal müssen sich die Studierenden auch bei den Partnerschulen für einen Praktikumsplatz bewerben (vgl. ebd., 2012).

Begleitformate

Begleitteam an der Partnerschule:

Den Studierenden steht ein Begleitteam an der Schule zur Verfügung. Dies setzt sich jeweils aus einer schulbasierten Lehrer*innenbildnerin, einer Praxislehrperson (auch Mentor*in, Coach oder Praxisbegleiter*in genannt) und einer, einem Dozent*in der Hochschule zusammen.

*Schulbasierte Lehrer*innenbildner:*

Schulbasierte Lehrer*innenbildner sind erfahrene Lehrpersonen, die von der Hochschule ausgebildet werden und für die professionelle Entwick-

lung der Studierenden an den Schulen verantwortlich sind. In Zusammenarbeit mit den Dozent*innen der Hochschule organisieren sie Seminare an den Praxisschulen, in welchen wichtige Themen der Lehrer*innenbildung aufgegriffen werden und welche in theoretische Aspekte einführen. Sie führen zudem regelmässig Gespräche in kleinen Gruppen oder mit einzelnen Studierenden durch, um deren Kompetenzaufbau zu begleiten, passende Lerngelegenheiten zu suchen und diese zu reflektieren. Weiter sind schulbasierte Lehrer*innenbildner in Absprache mit den Praxislehrpersonen und zusammen mit den Dozent*innen verantwortlich für die summative Beurteilung. Sie kommunizieren zwischen Schule und Hochschule, leiten teaminterne Weiterbildungen, führen neue Kolleg*innen ein oder beraten die Schulleitung.

Praxislehrpersonen:



Die Praxislehrperson beobachtet Studierende beim Unterrichten und gibt Feedback. Auch das Planen und Gestalten von gemeinsamen Unterrichtsstunden gehört dazu. Praxislehrpersonen können eine wichtige Rolle im Lernprozess der Studierenden übernehmen, indem sie ihr Handlungswissen mit den Studierenden teilen und die reflektierende Begleitung durch eine aktiv mitgestaltende Begleitung erweitern.

Dozierende:

Die Dozierenden sind verantwortlich für die Qualität des ganzen Studienprogramms und sind regelmässig in der Partnerschule präsent. Sie arbeiten eng mit den schulbasierten Lehrer*innenbildner*innen zusammen, beteiligen sich an Sitzungen mit den Studierenden und an Aktivitäten zur professionellen Entwicklung der Praxislehrpersonen. Sie können Studierende beim Unterrichten unterstützen und sind für die Prüfungskolloquien verantwortlich (vgl. ebd., 2012).

2.3 Schritt 3 - Analyse

In einem nächsten Schritt im Rahmen des konkurrenzbezogenen Benchmarking-Prozesses sollen die Strategien und Merkmale der Best-Practice-Beispiele nun herausgearbeitet werden. Bei der eingehenden Analyse in Bezug auf Prozesse und Vorgehensweisen, die die anderen Partnerschul-Modelle auszeichnen, soll dabei ein Massnahmenkatalog mit konkreten Vorschlägen erarbeitet werden, durch welche das Konzept Partnerschulen der PHVS verbessert werden könnte. Die konkreten Vorschläge werden dabei jeweils wieder den 12 zuvor herausgearbeiteten Aspekten des Konzepts Partnerschulen zugeordnet, die das grösste Entwicklungspotential aufweisen.

		
Aspekte mit Entwicklungspotential	Prozesse / Vorgehensweise in den anderen Modellen	Konkrete Vorschläge für die Weiterentwicklung des Konzepts Partnerschulen der PHVS
Form und Einsatz von Reflexionsinstrumenten für die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen in Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio in Entwicklung und Besprechung mit allen Beteiligten Personen - Reflexionsseminare - Unterrichts-Checkliste (Erfahrungen) - Standortgespräche - Pädagogische Coaches (Hochschullehrpersonen mit spezieller Expertise im Bereich praxisbezogener Prozessbegleitung) unterstützen konstante Übungsgruppe in pädagogischen Reflexionsseminaren und bei Arbeit am Professionalisierungsportfolio 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionsinstrumente stärker in die gemeinsame Arbeit zwischen allen am Konzept beteiligten Akteur*innen einbinden - Reflexionsinstrumente zugänglicher machen (Form, Einsatz) - Gespräche rund um die Reflexion und professionelle Entwicklung institutionalisieren - Klar definierte Gefässe für Reflexionsvorhaben schaffen bzw. erweitern
Individualisierung des Entwicklungsprozesses der Lehrpersonen in Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene Zielsetzung wird als zentral angesehen - Teilweise auch Entscheidungsfreiraum bzgl. Halbtagespraktikum - Entscheidungsfreiraum bzgl. Fachdidaktischen Werkstätte - Bewerbung für Partnerschule (grössere örtliche Flexibilität); selbst auswählen, wo man unterrichten möchte); nahörtliches Zuteilen von Praktikumsplätzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Ziele der Studierenden transparent machen und transparent behandeln - Bei der Praktikumsplatzzuteilung flexibler sein und mehr Mitspracherecht seitens der Studierenden fördern; Anliegen der Studierenden ernst nehmen - Form der Praktikumsplatzzuteilung überdenken (Bewerbungsverfahren?) - Praktikumszeiten in Absprache mit den jeweiligen Partnerschulen besprechen und definieren
Überprüfung der Kompetenzentwicklung (Evaluationen)	<ul style="list-style-type: none"> - Formative Evaluationen anhand Gespräche - Mehrere Partner*innen sind in den Evaluationsprozess involviert - Präsenz der PH-Dozent*innen an der Partnerschule (Besuche, Gespräche) - Frühzeitiges Mitteilen, wenn ein(e) Student*in evtl. nicht bestehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl formativer Evaluationssituationen erhöhen - Evaluationsprozesse gemeinsam mit mehreren am Modell beteiligten Akteur*innen betrachten; verschiedene Meinungen zulassen und die langfristige Entwicklung der Studierenden an der Partnerschule in den Evaluationsprozess miteinbeziehen

	<p>könnte (nicht bis zum Schluss warten)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lern- bzw. Seminargruppen oder Stammgruppen an Partnerschulen als Lern- und Austauschgelegenheit 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppen an den Partnerschulen schaffen → Community-Denken
<p>Eingebundenheit aller Beteiligten in das Konzept und Lerngelegenheiten für alle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Betonung der Gegenseitigkeit - Personen aus der Praxis wirken stärker an der Lehre PH mit (bspw. Praxisdozierende) - Schulinterne und schulspezifische Projektarbeiten der Lehrer*innen in Ausbildung - Co-Planning und Co-Teaching - Partnerschulen nehmen eine gewisse Anzahl Studierende auf - Partnerschulen / Partnerschulzentren bestehen aus einer gewissen Anzahl Schulen und bieten Plätze auf verschiedenen Schulstufen 	<ul style="list-style-type: none"> - Überdenken des Begriffs „Partnerschule“: Was sind die Bedingungen, dass eine Schule Partnerschule werden kann? - Überdenken des Nutzens für die Partnerschule: Was macht es für eine Schule attraktiv Partnerschule zu werden? Was kann das Konzept Partnerschulen der Schule bieten? - Praxispersonen stärker in die Lehre miteinbeziehen und umgekehrt - Die Begriffe „Co-Planning“ und „Co-Teaching“ für alle beteiligten Personen klar definieren
<p>Kohärenz zwischen den Aufgaben in den einzelnen Lehr-Lern-Feldern</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fachdidaktische Werkstätten in denen zu planende Unterrichtseinheiten besprochen und analysiert werden inkl. Coaching durch fachdidaktische Coaches (Hochschullehrende mit entsprechender fachdidaktischer Expertise im jeweiligen Fach) - Während der Praktika keine zusätzlichen Aufgaben der PH, dafür teilweise eine Art Unterrichtsjournal - Gegenseitiges Klären der Erwartungen - Empfohlene Aufteilung zum Umfang, in dem Studierende sich an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligen sollten 	<ul style="list-style-type: none"> - Überdenken der Konzeption von Lehrveranstaltungen im Konzept Partnerschulen in Bezug auf die Form (Aufwand, Ort der Durchführung, Lernmöglichkeiten, Theorie-Praxis-Bezug) - Angebot schaffen, das die Verarbeitung der Theorie in der Praxis und der Praxis in der Theorie ermöglicht und erweitert - Klare Definition in Bezug auf einzelne Aufgaben, Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung für alle Beteiligten transparent machen
<p>Qualität und Quantität der Lernanlässe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fachdidaktische Werkstätte - Co-Teaching und Co-Planning genau definiert - Workload genau definiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzept der Fachdidaktischen Werkstätte prüfen und allenfalls auf das Konzept Partnerschulen adaptieren - Workload und Bedeutung von Co-Teaching sowie Co-Planning für alle Beteiligten klar definieren (bspw. Muster-Wochenplan)
<p>Weiterentwicklung der Praktikumslehrpersonen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CAS Praxisdozent*in als Weiterbildungsangebot für Praktikumslehrpersonen mit Erfahrung - Auch versch. interne Weiterbildungsmaßnahmen für die Praktikumslehrpersonen → Weiterentwicklung zentral, da sich die Rolle der Praktikumslehrperson verändert - Weiterbildung Co-Planning / Co-Teaching 	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildungsangebot für Praktikumslehrpersonen überdenken: Weiterbildung zur Vermittlerperson zwischen Partnerschule und PH; zusätzliche Aufgabe und Verantwortung; Zusammenarbeit mit Partnerschule und PH und Koordination des Konzepts Partnerschule an der PH - Weiterbildung für alle am Konzept beteiligten Akteur*innen zur besseren und schnelleren Implementierung der Leitgedanken rund um das Konzept Partnerschule in der Praxis - Weiterbildung zu Co-Teaching und Co-Planning für Praktikumslehrpersonen, Dozierende, Studierende
<p>Rollendefinitionen und Lernbegleitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Klar definierte Rollenzuteilung - Rolle Mentor*in zeigt sich in erweiterter Form: Besuche an Partnerschulen (bspw. 2x fixe Termine), Beteiligung an Gesprächen, Leiten von standortspezifischen Lern- bzw. Seminargruppen; Weiterbildung für Mentor*innen; Mentoratsveranstaltungen an den Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollen der einzelnen Akteur*innen klar definieren und kommunizieren - Funktion des Mentorats potenziell erweitern und anpassen (in den meisten Modellen zentral für die Begleitung an der Partnerschule und die Überwachung der professionellen Entwicklung) - Klar definierte Begleitteams für die einzelnen Studierenden zusammen-

	<ul style="list-style-type: none"> - In einem Modell Mentor*in als Moderierende*r (Zusammenarbeit und Arbeit an Entwicklungsportfolios) - Tandembildung (Dozierende-Praxislehrpersonen) bzw. Begleitetambildung 	stellen → Die Studierenden können so von einer kontinuierlichen Begleitung der immer gleichen Personen profitieren
Transparenz in Kommunikation und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> - „Vermittlerrolle“ Praxisdozent*in, Kooperationsschulleitende, Ausbildungslehrperson, Praxiskoordinator*in, Schulbasierte Lehrer*innenbildner*in → übernehmen wichtige Aufgaben im Vermittlungsprozess zwischen PH und Partnerschule; sind teilweise prozentual angestellt → an 1 Tag von Unterrichtstätigkeit entlastet für Unterrichtsbesuche, Unterrichtsbesprechungen, Mitwirken an Begleitseminaren - Vorbestimmt wann Gespräche stattfinden → meist mit allen Beteiligten - Regelmässige Treffen von Studierenden, Dozierenden, Praxislehrpersonen und Praxismentor*innen 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenziell eine neue Rolle im Konzept Partnerschulen schaffen → Diese Person als Bindeglied zwischen PH und Partnerschule könnte für eine bessere Kommunikation und Kooperation entscheidend sein - Klar definierte Treffen und Gesprächszeiten schaffen und den regelmässigen Austausch zwischen allen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen aktivieren
Wohlbefinden der Lehrpersonen in Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende können sich an eine spezifische Person wenden, wenn Schwierigkeiten auftauchen sollten - Klar im Modell verankerte Gesprächszeitpunkte (zu Beginn und während dem Jahr) (Erwartungen, aktueller Stand, anstehende Aufgaben etc.) - Bezahlte Stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusätzliche Anlaufstellen für Studierende schaffen (könnte die Vermittlerperson übernehmen), die besonders in Problemsituationen kontaktiert werden können → „Notausgänge“ schaffen - Austausch und Gespräche fördern - Klare Stellungnahme hinsichtlich (k)einer Entlohnung des Partnerschuljahres gegenüber den Studierenden formulieren und transparent machen
Anpassungen im Studienprogramm	<ul style="list-style-type: none"> - Wenige Fächer an der Hochschule im Jahr mit Partnerschulmodell - Steuergruppe, die für die laufende Qualitätsentwicklung und -sicherung verantwortlich ist und auch Weiterbildungen organisieren kann 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenziell die Anordnung der Lehrveranstaltungen innerhalb der Ausbildung überdenken: Was macht im Partnerschuljahr Sinn? In welchem Umfang? - Steuergruppe schaffen, um die Qualität des Konzeptes stetig verbessern zu können
Potenzial der digitalen Lehre	<ul style="list-style-type: none"> - In wenigen Modellen bislang vorhanden - Wenn überhaupt dann in Form von E-Portfolios etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenzial der digitalen Lehre für das Konzept Partnerschulen nutzen und damit als Vorreiter hinsichtlich digitalen Tools und Lösungsansätzen im Bereich der Partnerschul-Modelle fungieren

2.4 Schritt 4 - Implementierung

In einem nächsten Schritt sieht der konkurrenzbezogene Benchmarking-Ansatz vor, die Umsetzung und Implementierung der geplanten Schritte bzw. Verbesserungsvorschläge durchzuführen. Hier muss beachtet werden, dass die meisten Prozesse dabei nicht 1:1 übernommen werden können und die neu implementierten Massnahmen regelmässig kontrolliert und abgeglichen werden sollten, damit allenfalls erneut Anpassungen vorgenommen werden können. Im Anschluss werden nun potenzielle Forschungsfragen rund um das Dispositiv Partnerschulen formuliert, durch deren Beantwortung der Optimierungsprozess des Konzepts angeregt werden soll und die eine Konzeption und Implementation neuer und innovativer Gestaltungsansätze rund um das Konzept vorantreiben sollen.

3 Potenzielle Forschungsfragen rund um das Dispositiv Partnerschulen

Bei der Weiterentwicklung stellt sich die grundlegende Frage, welche Verbindungspunkte sich zwischen den identifizierten Aspekten mit Entwicklungspotential rund um das Konzept Partnerschulen und den Themen des aktuellen Bildungsdiskurs zeigen. Wo kann das Konzept von aktuellen Trends profitieren oder allenfalls einen Beitrag zu aktuellen Problemstellungen leisten? Um spezifische Forschungsgegenstände und Fragestellungen für eine Weiterentwicklung der Planungs-, Entwicklungs- und Forschungsarbeit rund um das Konzept Partnerschulen der PHVS zu identifizieren wurden daher vier Hauptbereiche definiert, die jeweils sowohl eine Vielzahl von Aspekten des Konzepts mit Entwicklungspotential beinhalten als auch zentrale Themen des aktuellen Bildungsdiskurs darstellen. Für diese Hauptbereiche wurden jeweils mehrere Unterbereiche definiert, um das Themenfeld weiter zu spezifizieren. Der erste Bereich „Transfer“ beschäftigt sich mit dem Theorie-Praxis-Bezug, den Möglichkeiten Lehre zu konzipieren bzw. neu zu denken und dem zentralen Anliegen der hybriden Räume, den sogenannten „third spaces“, die für Partnerschul-Modelle eine entscheidende Gelingenskomponente darstellen. In einem weiteren Bereich werden Themen der Professionalisierung aufgegriffen. Dabei soll den Ansätzen und Möglichkeiten zur Kompetenzorientierung und auch den verschiedenen Komponenten bzw. Einflussfaktoren Beachtung geschenkt werden, die sich auf den Professionalisierungsprozess auswirken. Im Bereich Beziehungen / Synergien werden Fragestellungen rund um die Beziehungen und Rollenbilder im Konzept sowie zur Kooperation zwischen den einzelnen Lehr-Lernfeldern entworfen, die potenziell untersucht werden sollten. Fragestellungen rund um drei weitere Aspekte, die für das Konzept und auch allgemein im Themengebiet der Lehrer*bildung relevant sind werden im Bereich Lernbegleitung angesprochen. Es sind dies die Reflexion, Praxisbegleitung sowie Diagnostik und Evaluation. Die untenstehende Grafik zeigt diese Bereiche im Überblick.





Abbildung 3: Themenbereiche für Forschungsfragen (eigene Darstellung, 2022)

Nachfolgend werden konkrete potenzielle Forschungsfragen in Bezug auf diese unterschiedlichen Themenbereiche formuliert. Die Fragestellungen werden dabei absichtlich breit ausgeführt und sollen richtungsweisend dienen.

Transfer

Hybride Räume / Third space

-  Interpretation und Verständnis des third space:
 - Welches Verständnis weisen die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen rund um die Zusammenarbeit im third space auf?
 - Welche Faktoren tragen aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit im third space bei?
 - Welche Formen der Zusammenarbeit im third space kennen und nutzen die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen?
-  Sichtbarkeit des third space:
 - Wie kann der third space im Konzept Partnerschulen sichtbarer / greifbarer gemacht werden?
 - Welche Unterrichtsformate eignen sich für die Zusammenarbeit im third space des Konzepts Partnerschulen?

Theorie-Praxis


-  Wahrnehmung Theorie-Praxis-Bezug:

- Wie erleben die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen die Theorie-Praxis-Relationierung?
- Wie verändert sich die Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Bezugs der LPiA nach der Praxisphase im Vergleich zur Wahrnehmung vor der Praxisphase?


 Optimierung Theorie-Praxis-Bezug:

- Welche Formen der Kooperation zwischen den beiden Lehr-Lernfeldern helfen aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen dabei, die Kluft zwischen Wissen und Handeln besser überwinden zu können?
- Wie kann die Theorie-Praxis-Beziehung unter Berücksichtigung der Zugänge und Erkenntnisformen beider Lehr-Lernfelder optimiert werden?
- Welche Faktoren beeinflussen laut den verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen eine erfolgreiche Theorie-Praxis-Relationierung?
- Kann eine für alle Akteur*innen im Konzept Partnerschulen einsehbare (digitale oder analoge) Möglichkeit zur Dokumentierung der Praxiserfahrungen durch die LPiA zu einer Optimierung des Theorie-Praxis-Bezugs beitragen?
- Kann eine Sammlung mit Good-Practice-Beispielen zu verschiedenen allgemein- und fachdidaktischen Themen zur Optimierung des Theorie-Praxis-Bezugs im Konzept Partnerschulen beitragen?

Lehre konzipieren / neu denken

 Konzeption Lehrveranstaltungen / Aufteilung Lerninhalte


- Wie können Lehrveranstaltungen phasenübergreifend konzipiert werden?
- Welche Lerninhalte sollten aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen vor, während und nach der Praxisphase im Konzept Partnerschulen vermittelt werden?
- Kann ein auf die PHVS adaptiertes Modell der fachdidaktischen Werkstätte den Theorie-Praxis Bezug und die Professionalisierung der LPiA im Konzept Partnerschulen stärken?

 Digitale vs. analoge Lehre:

- Wie kann E-Learning im Konzept Partnerschulen als Ergänzung zur Lehre im Präsenzmodus sinnvoll eingesetzt werden?
- Welche Lerninhalte eignen sich für eine digitalisierte Vermittlung?
- Kann ein Lehrangebot bestehend aus digitalen und analogen Bestandteilen das Lernen und Arbeiten im Konzept Partnerschulen optimieren?


Beziehungen / Synergien

Kooperation zwischen den Lehr-Lernfeldern

 Kooperations-/Interaktionsmuster:

- Welche Kooperationspartner*innen sind für die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen relevant?
- Wie schätzen die verschiedenen Akteur*innen die Qualität der Kooperation im Konzept Partnerschulen ein?
- Welche Kooperations-/Interaktionsmuster zeigen sich zwischen den verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen?


- Kann ein/eine zusätzliche(r) Kooperationspartner*in als Verbindungsperson die Zusammenarbeit zwischen PH und Partnerschule stärken?

 **Community of Practice:**

- Wie beurteilen die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen die Qualität der Community of Practice?
- Welche Faktoren können aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen zur Etablierung bzw. Optimierung einer Community of Practice im Konzept Partnerschulen beitragen?
- Welche Vorteile nehmen die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen (Praxislehrpersonen, Dozierende, Schulleiter*innen, Lehrpersonen an der Partnerschule) aus der Arbeit nach dem Prinzip der Community of Practice für ihre eigene professionelle Weiterentwicklung mit?
- Kann eine spezifisch für das Konzept Partnerschulen entwickelte Schulung / Weiterbildung der am Konzept beteiligten Akteur*innen das Prinzip der Community of Practice stärken?


 **Nachhaltiger Nutzen der Synergien:**

- Inwiefern können Synergien aus dem Konzept Partnerschulen nachhaltig genutzt werden?


 **Co-Planning und Co-Teaching:**

- Wie nehmen Studierende / Praktikumslehrpersonen im Konzept Partnerschulen Co-Planning und Co-Teaching wahr?
- Wie wird Co-Planning / Co-Teaching im Konzept Partnerschulen umgesetzt?
- Welche Faktoren beeinflussen das Co-Planning und Co-Teaching?
- Lässt sich unter den LPiA-Praktikumslehrperson-Tandems eine Typisierung hinsichtlich dem Umgang mit Co-Planning und Co-Teaching erkennen?
- Kann eine spezifische Schulung / Weiterbildung der Praxislehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung von Co-Planning und Co-Teaching die Qualität der Co-Planning- und Co-Teaching-Anlässe im Konzept Partnerschulen verbessern?

Kommunikation zwischen den einzelnen Lehr-Lernfeldern

 **Kommunikation:**

- Wie kann die Kommunikation zwischen den Lehr-Lernfeldern aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen optimiert werden?
- Können vordefinierte Gesprächsformate die Qualität der Kommunikation im Konzept Partnerschulen optimieren?

 **Kommunikation und Digitalisierung:**

- Wie können aktuelle Trends der digitalen Kommunikation für die Kommunikation zwischen den Akteur*innen in den einzelnen Lehr-Lernfeldern genutzt werden?
- Kann eine digitale Vernetzung der einzelnen Lehr-Lernfelder / ein digitales Kommunikationsformat die Kommunikation im Konzept Partnerschulen optimieren?

Beziehungen und Rollenbilder

 **Auflösen von Hierarchien:**

- Gelingt das Auflösen traditioneller Hierarchien im third space des Konzepts Partnerschulen?

- Wie entwickelt sich die Beziehung zwischen LPiA und Praktikumslehrperson während der Praxisphase im Konzept Partnerschulen?
- ✎ Auf dem Weg zu neuen Rollenbildern:
 - Wie beschreiben die einzelnen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen die Rolle der jeweils anderen Akteur*innen im Konzept?
 - Wie beschreiben die einzelnen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen das Idealbild der Rolle der jeweils anderen Akteur*innen im Konzept?
 - Können sich vordefinierte Rollenbilder für die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen langfristig durchsetzen?
- ✎ Konsens der Erwartungen:
 - Welche Erwartungen bezüglich der Unterstützung und Begleitung haben die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen?
 - Wie sozial eingebunden sind Studierende in ihrer Partnerschule im Rahmen des Konzepts Partnerschulen?

Lernbegleitung

Reflexion

- ✎ Stellenwert der Reflexion:
 - Welchen Stellenwert hat die Reflexion für die Studierenden im Hinblick auf ihre Professionalisierung?
- ✎ Weiterentwicklung der Reflexivität:
 - Wie kann die Entwicklung von Reflexivität in den Praxisphasen aus der Sicht der verschiedenen Akteur*innen gesteigert werden?
 - Welche bekannten und innovativen Reflexionsinstrumente eignen sich für das Konzept Partnerschulen?
 - Welche Möglichkeiten ergeben sich durch den Einsatz von E-Portfolios oder Blogs im Rahmen des Konzepts Partnerschulen?
 - Kann ein neues Reflexionsinstrument für das Konzept Partnerschulen zu einem höheren Stellenwert der Reflexion im Allgemeinen beitragen?

Praxisbegleitung

- ✎ Lernbegleitungsformen:
 - Welches Lernbegleitungskonzept eignet sich für das Konzept Partnerschulen?
 - Welche Instrumente eignen sich, um die Lernbegleitung im Konzept Partnerschulen zu unterstützen?
 - Welches Potenzial zeigt ein fachspezifisch-pädagogischer Coaching-Ansatz für das Konzept Partnerschulen?
- ✎ Unterrichtsbesprechungen:
 - Welche Qualitätsmerkmale von Unterrichtsbesprechungen zeigen sich in den Unterrichtsbesprechungen zwischen der Praktikumslehrperson und den LPiA?
 - Welche Professionalisierungsaspekte werden in den Unterrichtsbesprechungen zwischen der Praktikumslehrperson und den LPiA thematisiert?

- Auf welcher Ebene kommunizieren die LPiA und die Praktikumslehrpersonen während den Unterrichtsbesprechungen?
- ✎ (Reflexions-)Seminare und/oder Mentorat:
 - Welchen Stellenwert messen die LPiA den (Reflexions-)Seminaren und/oder den Mentoren bei?
 - Welche Mentoring-Prozesse zeigen sich im Konzept Partnerschulen?
 - Kann ein angepasstes Aufgabenfeld für die Mentor*innen die Qualität der Mentoring-Prozesse im Konzept Partnerschulen optimieren?
 - Welche neuen und alternativen Formen der Praxisbegleitung (Livestream, Lektionsaufnahme, virtuelle Lektionsvorbesprechung per Zoom, Online-Coaching) eignen sich für das Konzept Partnerschulen?

Diagnostik und Evaluation


- ✎ Feedback
 - Welche Rolle nehmen die verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen als Feedbackgeber*innen ein?
 - Welche Qualität weisen die Feedbacks der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen auf?
 - Welche Effekte des Feedbackverhaltens zeigen sich bei den verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen in den Unterrichtsbesprechungen?
 - Wie gehen LPiA mit dem Feedback aus Unterrichtsbesprechungen um?
 - Wie gehen LPiA mit den schriftlichen Rückmeldungen zu den formativen und summativen Evaluationen der Praxisphase um?
- ✎ Evaluationsformate / Abschlussprüfungen
 - Welche Faktoren zeichnen aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen passende Evaluationsformate während der Praxisphase und ein passendes Evaluationsformat für die Abschlussprüfungen aus?
 - Kann ein angepasstes Evaluationsformat und ein angepasstes Format für die Abschlussprüfungen zu einer Qualitätssteigerung im Konzept Partnerschulen führen?
 - Welche Möglichkeiten zur Diagnostik und Beratung von LPiA stehen den einzelnen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen zur Verfügung?

Professionalisierung

Professionalisierung – Kompetenzorientierung

- ✎ Professionalisierungsprozesse und Kompetenzförderung:
 - Inwiefern unterscheidet sich die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen im Konzept Partnerschulen von jener im Blockpraktikum-Modell der vorangehenden Studienjahre (1.-4. Semester)?
 - Über welche professionellen Kompetenzen verfügen Studierende im Partnerschul-Modell vor und nach der Praxisphase?
 - Welche Professionalisierungsaspekte werden bei den Studierenden im Partnerschuljahr am meisten gefördert?

- Welche Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld Schule-PH beeinflussen den Lernprozess der Studierenden?
- Welche Faktoren im Konzept regen die Kompetenzentwicklung / Kompetenzförderung an?
- Wie nehmen die Studierenden ihre Kompetenzen in der Praxisphase wahr?
- Wie nützlich ist das aktuelle Kompetenzraster der PHVS hinsichtlich dem Konzept Partnerschulen?
- Welche Mittel / Medien unterstützen die Studierenden in ihrer Kompetenzentwicklung am meisten?


 **Selbstreguliertes Lernen:**

- Welche SRL-Fähigkeiten weisen LPiA im Konzept Partnerschulen vor und nach der Praxisphase auf?
- Wie kann die Lernumgebung im Konzept Partnerschulen SRL-förderlich gestaltet werden?
- Kann eine neue Form der Kompetenzentwicklungs-Dokumentation SRL-Prozesse fördern?

 **Nachhaltigkeit des Partnerschuljahres:**


- Wie nachhaltig ist das Partnerschuljahr für die LPiA mit Blick auf den Berufseinstieg?
- Sind die LPiA am Ende des Partnerschuljahres kompetente Berufsanfänger*innen?
- Wie nachhaltig ist das Partnerschuljahr für die weiteren Akteur*innen im Konzept Partnerschulen und deren Tätigkeit im jeweiligen Lehr-Lernfeld?

Verschiedene Komponenten / Einflussfaktoren

 **Verschiedene Komponenten, Einflussfaktoren und Fähigkeiten:**

- Welche kognitiven / motivationalen / emotionalen Eingangsvoraussetzungen bringen LPiA ins Konzept Partnerschulen mit und wie verändern sich diese?
- Wie verändert sich das berufsbezogene Selbstkonzept der LPiA während der Praxisphase?
- Wie verändert sich die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der LPiA während der Praxisphase?
- Wie verändert sich die Berufswahlsicherheit der LPiA während der Praxisphase?
- Welches professionelle Ethos weisen LPiA zu Beginn und am Schluss der Partnerschulphase auf?
- Welchen Lehrer*innenhabitus weisen LPiA zu Beginn und am Schluss der Partnerschulphase auf?
- Welche Studienwahlmotive weisen LPiA zu Beginn und am Schluss der Partnerschulphase auf?
- Wie verändern sich berufsbezogene Überzeugungen der LPiA in schwierigen Situationen während der Partnerschulphase?
- Welches Wohlbefinden weisen LPiA im Partnerschulmodell auf?
- Wie kann das Wohlbefinden der LPiA im Konzept Partnerschulen aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen gesteigert werden?
- Wie verändert sich die Wahrnehmung / die Bewältigung von Anforderungen zur Vorbereitung von Unterricht im Partnerschuljahr?

- Kann bei den LPiA eine Typenbildung bei der Bearbeitung von Anforderungen festgestellt werden?
- Welche Bedingungsfaktoren machen das Beanspruchungsverständnis von LPiA aus?

 **Studienerfolg:**

- Unterscheidet sich der Studienerfolg im Partnerschulmodell vom Studienerfolg in den Praxisphasen der anderen Semester?

4 Identifizierung mehrerer möglicher Methodologien, die eine kontinuierliche Verbesserung des Konzepts ermöglichen

In Bezug auf die verschiedenen identifizierten Forschungsgegenstände sollen nun mehrere mögliche Forschungsmethoden vorgeschlagen werden, durch deren Einsatz eine kontinuierliche Verbesserung unterschiedlicher Bestandteile des Konzepts Partnerschulen der PHVS ermöglicht werden kann. Durch einen **Design-Based-Research-Ansatz** kann die Entwicklung, Implementierung und Überprüfung neuer Bestandteile und Möglichkeiten im Rahmen des Konzepts Partnerschulen vorangetrieben werden. Für Forschungsgegenstände, die auf eine Überprüfung der Veränderung verschiedener Konzepte und Fähigkeiten während dem Partnerschuljahr abzielen, zeigen sich **quantitative Prä-Post-Designs** als vielversprechender Forschungsansatz. Immer mehr rückt auch die **soziale Netzwerkanalyse** in den Blickwinkel der erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden. Durch diese Methode kann die Qualität, Häufigkeit und Art der Interaktionen im Konzept Partnerschulen genauer beleuchtet werden. **Qualitative Forschungsmethoden**, wie etwa die qualitative Inhaltsanalyse, Dokument- oder Videoanalysen helfen bei der Analyse der Wahrnehmung und Meinungen der verschiedenen Akteur*innen im Konzept Partnerschulen. So können neben verschiedenen Formen von Interviews auch spezifische Situationen im Konzept beobachtet und analysiert werden. Eine Analyse der Lern- und Arbeitsspuren der einzelnen Akteur*innen bietet weitere Möglichkeiten. Think-Aloud-Protokolle oder stimulated recall stellen dabei eine Forschungsmethode dar, die ein Verständnis von Lernprozessen ermöglichen, welche gerade in diesem Moment geschehen. Auch **Mixed-Methods-Forschungsansätze** können für das Konzept Partnerschulen wichtig sein, um ein umfassenderes Bild in Bezug auf verschiedene Forschungsgegenstände zu erlangen. Eine Auswahl an verschiedenen spezifischen Forschungsansätzen, die für die weiterführende wissenschaftliche Arbeit rund um das Konzept Partnerschulen möglich wären, wird in der Tabelle im Anhang unter Punkt 8.2 dargestellt.

5 Fazit

Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnten verschiedene richtungsweisende Bildungsinnovationen im Bereich der tertiären Bildung sowie das Entwicklungspotential verschiedener Aspekte des Konzepts Partnerschulen der Pädagogischen Hochschule Wallis beleuchtet werden. Aus den Ergebnissen des Benchmarking-Prozesses liessen sich konkrete Implikationen und Anpassungsmöglichkeiten ableiten, welche für die Weiterentwicklung des Konzepts Partnerschulen umgesetzt werden können. Weiter konnten diverse Forschungsthemengebiete erörtert werden, durch deren Bearbeitung die Entwicklung des Konzepts Partnerschulen weiter vorangetrieben werden kann. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich das Konzept Partnerschulen als vielversprechendes Ausbildungsmodell mit Entwicklungs- und Innovationspotential erweist, das sich im Bereich der berufspraktischen Ausbildungsmodelle potenziell etablieren kann. Für die zukünftige Forschungs- und Weiterentwicklungsarbeit rund um das Konzept Partnerschulen kann das Zitat von Miranda Timmermans, Forscherin und Dozentin an der Avans Hochschule, aus dem Jahre 2019 als weiterführender Gedanke betrachtet werden. Anlässlich der Implementierung eines Partnerschul-Konzepts äusserte sie sich folgendermassen: *„Am Anfang braucht es vor allem den Aufbau von Strukturen. Mit der Zeit geht es immer mehr ums Lehren und Lernen.“*

6 Literatur

- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Ameliana, I. (2017). TEACHER-CENTERED OR STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACH TO PROMOTE LEARNING? *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59. <https://doi.org/10.12962/j24433527.v10i2.2161>
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2011). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Becker, A., & Stang, R. (Hrsg.). (2020). Lernwelt Hochschule im Aufbruch. In *Lernwelt Hochschule* (S. 71–122). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110591026-006>
- Boccardelli, P. (2022). Megatrends Impacting Higher Education After the Pandemic. In S. Iñiguez & P. Lorange (Hrsg.), *Executive Education after the Pandemic* (S. 13–27). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82343-6_2
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeider, M. (Hrsg.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (2021). Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis? In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 3–11). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_1
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 22, s41239-018-0109-y. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- de Witt, C., & Gloerfeld, C. (2018). Mobile Learning and Higher Education. In D. Kergel, B. Heidkamp, P. K. Tellés, T. Rachwal, & S. Nowakowski (Hrsg.), *The Digital Turn in Higher Education: International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World* (S. 61–79). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8_6
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Dittler, U., & Kreidl, C. (Hrsg.). (2018). *Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20403-7>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Erenli, K. (2016). Generation I(mmersion) – How to Meet Learner Expectations of Tomorrow. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.3991/ijac.v9i1.5241>

- Gan, B., Menkhoff, T., & Smith, R. (2015). Enhancing students' learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 51, 652–663. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.048>
- Gunnar, A., von der Heyde, M., & Lucke, U. (2021). 28. September–2. Oktober 2020. https://doi.org/10.18420/INF2020_41
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T., & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. Expertise von Tina Hascher und Anja Winkler. Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung.*
- Hechler, D., & Pasternack, P. (2019). *Digitalisierungsstrategien und Digitalisierungspolicies an Hochschulen.* <https://doi.org/10.25656/01:16652>
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G., & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 308–319. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034424>
- Hotz, C. (2017). Mit Praxiszentren die Zusammenarbeit stärken. *Akzente. Das Magazin der Pädagogischen Hochschule Zürich*, 4.
- Ifenthaler, D. (2020). Learning Analytics im Hochschulkontext – Potenziale aus Sicht von Stakeholdern, Datenschutz und Handlungsempfehlungen. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland* (S. 519–535). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_22
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>
- Kesuma, A. T., Harun, H., Zamroni, Z., Putranta, H., & Kistoro, H. C. A. (2020). Evaluation of the Self-regulated Learning Model in High Schools: A Systematic Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4792–4806. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081051>
- Knauf, H. (2016). Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 325–336). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_20
- Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde.* Waxmann.
- Kosinar, J., & Laros, A. (2020). *Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg.* <https://doi.org/10.25656/01:19246>
- Košinár, J., & Schmid, E. (2021). *Leitfaden Partnerschulphase.*
- Kosinar, Julia, & Laros, Anna. (2020). *Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg.* <https://doi.org/10.25656/01:19246>
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A., & Fraefel Urban. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).
- Labuhn, A. S., Bögeholz, S., & Hasselhorn, M. (2008). Lernförderung durch Anregung der Selbstregulation im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 13–24. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.1.13>

- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707–734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Mahlow, C., & Hediger, A. (2019). Digital Transformation in Higher Education—Buzzword or Opportunity? *ELearn*, 2019(5), 3329488/3331171. <https://doi.org/10.1145/3329488/3331171>
- Mercieca, B. (2017). What Is a Community of Practice? In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hrsg.), *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education* (S. 3–25). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_1
- Mihajlovic, D. (2020). Hochschule als tragende Säule von Gesellschaft. In M. Demantowsky, G. Lauer, R. Schmidt, & B. te Wildt (Hrsg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* (S. 119–126). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110673265-011>
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. J. Klinkhardt.
- Neuweg, G. (2016). *Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel* (S. 31–46).
- Northedge, A. (2003). Rethinking Teaching in the Context of Diversity. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052302>
- O'Connor, K. (2022). Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 47(2), 412–422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Pädagogische Hochschule Freiburg Zentrum für Schulpraktische Studien. (2022). *Begleitheft zum Integrierten Semesterpraktikum (ISP) für Studierende, betreuende Lehrkräfte und Dozierende im Tagesfachpraktikum und in den Begleitveranstaltungen*.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pardo-Garcia, C., & Barac, M. (2020). Promoting Employability in Higher Education: A Case Study on Boosting Entrepreneurship Skills. *Sustainability*, 12(10), 4004. <https://doi.org/10.3390/su12104004>
- PHSG. (2016). *Praxisintegriertes Studium mit Partnerschulen ab August 2016*.
- Pilypaitytė, L., & Siller, H.-S. (Hrsg.). (2018). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8>
- Projektleitung „Praxiszentren“. (2019). *Projekt „Praxiszentren“ der PH Zürich – Factsheet*. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/berufspraktische_ausbildung/praxiszentren/projekt-praxiszentren_factsheet.pdf
- Proserpio, L., & Gioia, D. A. (2007). Teaching the Virtual Generation. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 69–80. JSTOR.
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
- Radwan, A. (2022). The post-pandemic future of higher education. *Dean and Provost*, 23(6), 1–5. <https://doi.org/10.1002/dap.30987>
- Rheinländer, K., & Scholl, D. (Hrsg.). (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>

- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), ar69. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-07-0219>
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73–94. <https://doi.org/10.1080/13569310701822263>
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 123–135. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.123>
- Schmidt, U., & Schönheim, K. (Hrsg.). (2021). *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7>
- Schroeder, A., Minocha, S., & Schneider, C. (2010). Social Software in Higher Education: The Diversity of Applications and Their Contributions to Students' Learning Experiences. *Communications of the Association for Information Systems*, 26. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.02625>
- Schumann, C.-A., Nitsche, A.-M., Reuther, K., & Tittmann, C. (2021). Hybridism – Theoretical Learning Response to the Growing Diversity in Higher Education. *EDEN Conference Proceedings*, 1, 97–106. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0009>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Hrsg.). (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stang, R., & Becker, A. (Hrsg.). (2020). *Zukunft lernwelt hochschule: Perspektiven und optionen für eine neuaustrichtung* (1. Aufl.). De Gruyter Saur.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: Students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013–1023. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 171–184.
- Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided Work-Based Learning: Sharing Practical Teaching Knowledge with Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 229–239.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Wachtler, J., Ebner, M., Gröbinger, O., Kopp, M., Bratengeyer, E., Steinbacher, H.-P., Freisleben-Teutscher, C. F., Kapper, C., & Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (Hrsg.). (2016). *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Waxmann.
- Waller, R. E., Lemoine, P. A., Mense, E. G., Garretson, C. J., & Richardson, M. D. (2019). Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections. *Journal of Education and Development*, 3(2), 73. <https://doi.org/10.20849/jed.v3i2.613>
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 33–48). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wohlhart, D., & Seel, A. (2013). Kompetenzorientierung in der Lehrer/innen/bildung – zwischen legitimen und trügerischen Hoffnungen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 21, 5–12.
- Wyss, C., & Staub, S. (2021). *Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial*. <https://doi.org/10.25656/01:23677>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Hrsg.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

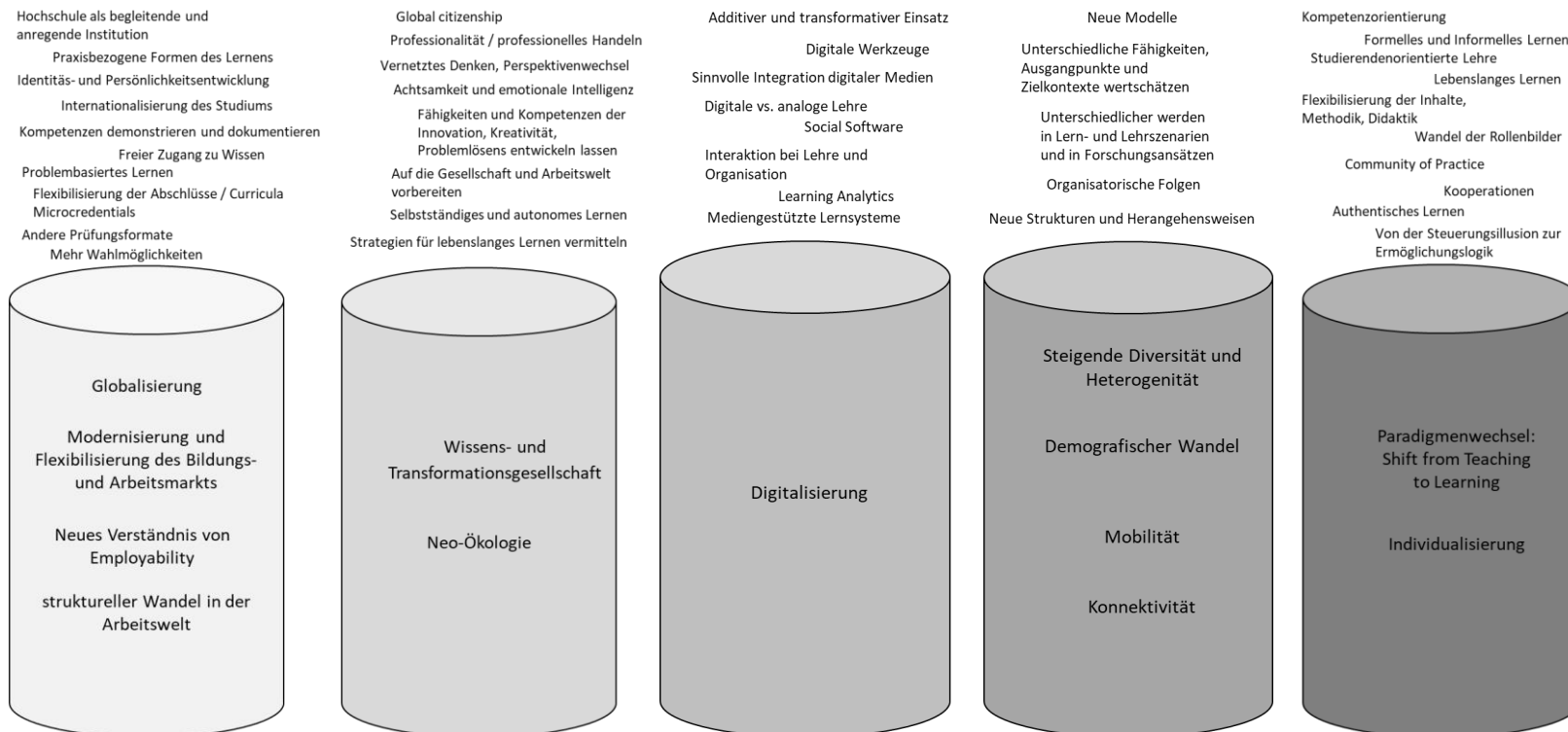
Zumsteg, B., Meier, A., Huber, E., & Brandenburg, M. (2006). Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung. Von der Kooperationsschule zum Praxiszentrum. *Akzente. Das Magazin der Pädagogischen Hochschule Zürich*, 2, S. 25-31.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tendenzen bzw. treibenden Kräften des Wandels im tertiären Bildungsbereich (eigene Darstellung, 2022).....	3
Abbildung 2: Makromodell für das Lernen im Praktikum nach Arnold et al. (2011). Adaptierte Darstellung für das Standardmodell Langzeitpraktikum (vgl. Kuonen, 2019).....	12
Abbildung 3: Themenbereiche für Forschungsfragen (eigene Darstellung, 2022).....	32

8 Anhang

8.1 Anhang 1: Detaillierte Darstellung der möglichen Konsequenzen und Herausforderungen der aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen für den tertiären Bildungsbereich



8.2 Anhang 2: Überblick Forschungsmethoden

Qualitative Forschungsmethoden		Quantitative Forschungsmethoden		Mixed-Methods-Forschungsmethoden	
Befragung	Informationsstand, Meinungen oder Werthaltungen ermitteln	Fragebögen	Sachverhalte, Meinungen, Einstellungen und objektive Gegebenheiten systematisch erfassen	Triangulationsdesign	Gleichzeitiges Erheben von qualitativen und quantitativen Daten und gleichwertige Gewichtung bei der Dateninterpretation um Vergleiche zu ermöglichen
Qualitative Inhaltsanalyse (aus Interviews, Dokumenten, Videos etc.)	Inhalte im Hinblick auf die Perspektive der Akteur*innen ordnen, strukturieren, interpretieren	Beobachtung	Verhalten, Reaktionen und Prozesse durch offene oder verdeckte Beobachtungen erfassen, um mögliche Probleme oder Verbesserungspotential zu erfassen	Eingebettetes Design	Das qualitative oder das quantitative Vorgehen überwiegt, wobei das jeweils andere Vorgehen ergänzend eingesetzt wird.
Gruppendiskussion	Durch die Interaktion / Dynamik neue Perspektiven und Anregungen erlangen	Experiment	Verändern von Einflussgrößen, um eine Wirkung zu überprüfen	Explanatives Design	Auf ein quantitatives Vorgehen folgt eine qualitative Untersuchung, um einzelne Ergebnisse zu vertiefen oder besser zu verstehen
Experteninterviews	Einschätzungen und Bewertungen von Akteur*innen, die sich mit dem jeweiligen Themengebiet auskennen, zu verschiedenen Aspekten eines Systems sammeln	Quantitative Inhaltsanalyse (aus Interviews, Dokumenten, Videos etc.)	Interpretation der Inhalte in Bezug auf einzelne bestimmte Aspekte (inhaltlich, formal, etc.)	Exploratives Design	Qualitative Daten werden zur Entwicklung des quantitativen Vorgehens genutzt, um Ergebnisse zu erweitern und auf andere Kontexte übertragen zu können
Fallstudie	Einen komplexen Einzelfall detailliert beschreiben	Korrelationsstudien	Vorhersagen auf Basis der einen Variable über die andere Variable treffen		
Grounded Theory	Unbekannte Forschungsbereiche ohne viel Literatur	Deskriptive Statistik	Überblick über den Datensatz schaffen (Häufig-		

	tur erforschen oder die Fundierung eines Sachverhalts schaffen		keitstabellen etc.)	
Think-Aloud-Protokoll / stimulated recall	Daten über den Bearbeitungsprozess bei verschiedenen Aufgaben / Vorgehen erhalten			
Qualitative Literaturanalyse	Aufgrund relevanter Literatur eigene Hypothesen zum untersuchenden Themengebiet erstellen			
Soziale Netzwerkanalyse		Erfassen und Analysieren sozialer Beziehungen und Netzwerke		
Benchmarking		Produkte, Dienstleistungen, Prozesse oder Methoden unterschiedlicher Unternehmen oder Branchen vergleichen		
Nutzwertanalyse		Vorteilhafte Alternative aus mehreren Lösungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung verschiedener Zielsetzungen ermöglichen		
Morphologische Analyse		Neue, innovative Konzepte zur Lösung eines Ausgangsproblems auf analytischem Weg erarbeiten		
SWOT-Analyse		Strategischer Handlungsbedarf einer Organisation oder von Prozessen erarbeiten und daraus strategische Optionen und Aktivitäten erarbeiten		