

Forschungsprojekt Partnerschulen - LpiA im Langzeitpraktikum - 2020-2021

Forschungsbericht

Juni 2021

Livia Sarbach

Hans Aschilier

Inhalt

1	EINLEITUNG	3
2	KONZEPT „PARTNERSCHULEN – LEHRPERSONEN IN AUSBILDUNG IM LANGZEITPRAKTIKUM“	4
3	THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	5
3.1	EMPOWERMENT-ANSATZ	5
3.2	DAS LEHR-LERNFELD PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE: AKADEMISCHES WISSEN.....	6
3.3	DAS LEHR-LERNFELD PARTNERSCHULE: PRAKTISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ	7
3.4	KOOPERATIONSMODELL ZWISCHEN DEN LEHR-LERNFELDERN UND INTERPERSONALE BEZIEHUNGEN.....	8
3.5	INDIVIDUELLE STÄRKUNG.....	9
4	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN DES FORSCHUNGSPROJEKTS.....	10
5	METHODE	11
5.1	FORSCHUNGSMETHODE.....	11
5.2	STICHPROBE.....	11
5.3	ERHEBUNGSINSTRUMENT UND UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	11
5.4	DATENAUFBEREITUNG UND DATENANALYSE	12
6	ERGEBNISSE	13
6.1	AKADEMISCHES WISSEN.....	13
6.2	PRAKTISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ.....	16
6.3	INTERPERSONALE BEZIEHUNGEN	18
6.4	INDIVIDUELLE STÄRKUNG.....	21
6.5	IMPLEMENTIERUNG	25
7	DISKUSSION	29
8	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND HANDLUNGSVORSCHLÄGE	36
9	FAZIT UND AUSBLICK	40
10	LITERATURVERZEICHNIS.....	40
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	41
12	ANHANG	42
12.1	INTERVIEWLEITFADEN.....	42
12.2	KATEGORIENSYSTEM	47

1 Einleitung

Die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen gestaltet sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz recht unterschiedlich (vgl. Arnold et al., 2011). Die jeweiligen Formen basieren auf komplexen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ausbildungsprogramm-Eigenschaften (vgl. Klencke & Krüger, 2000). Sie bieten zentrale günstige Bedingungen und eröffnen Ansatzpunkte für die Individualisierung (vgl. Arnold et al., 2011). Dabei zeigt sich immer mehr, dass die Theorie-Praxis-Beziehung unter Berücksichtigung der Zugänge und Erkenntnisformen der beiden Bereiche optimiert werden muss, um ein ganzheitliches Lernen und ein vermehrtes Kompetenz- und Wirksamkeitserleben der Studierenden ermöglichen zu können (vgl. Neuweg, 2005). Weiter wird vermehrt betont, dass am Ende der Ausbildung nicht die sogenannte ‚Berufsfertigkeit‘ sondern vielmehr die Entwicklung ‚kompetenter Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger‘ im Zentrum steht, welche sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit immer weiter entwickeln (vgl. Arnold et al., 2011).

Für das Studienjahr 2020 / 2021 hat die Pädagogische Hochschule Wallis am Standort Brig das Konzept „Partnerschulen – Lehrpersonen in Ausbildung im Langzeitpraktikum“ (im Folgenden als „Standardmodell Langzeitpraktikum“ bezeichnet) lanciert. Das Modell richtet sich an die Studierenden des dritten Studienjahres im Bachelor-Studiengang Primarstufe. Im Studienjahr 2019 / 2020 wurde bereits das „Konzept Partnerschulen“ eingeführt und wissenschaftlich begleitet, welches auch im aktuellen Studienjahr weitergeführt wird. In diesem Beitrag werden die Grundzüge des Standardmodells Langzeitpraktikum beschrieben und kurz erläutert. Weiter wird das methodische Vorgehen für das wissenschaftliche Begleitprojekt vorgestellt und die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung präsentiert und diskutiert, welche mit den Studierenden durchgeführt wurde, die sich aktuell im Standardmodell Langzeitpraktikum befinden.

2 Konzept „Partnerschulen – Lehrpersonen in Ausbildung im Langzeitpraktikum“

Sowohl das Konzept Partnerschulen wie auch das Standardmodell Langzeitpraktikum verfolgt die Absicht, kompetente Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger auszubilden. Im Unterschied zum Konzept Partnerschulen, nach welchem jeweils zwei Studierende (im Folgenden als „Lehrpersonen in Ausbildung“ bezeichnet) gemeinsam eine Klasse führen, sieht das Standardmodell Langzeitpraktikum vor, dass eine Lehrperson in Ausbildung mit einer Praktikumslehrperson an einer Partnerschule zusammenarbeitet. 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 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 (Montag) an der Partnerschule unterrichten und an den anderen Tagen den Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule folgen. Die Lehrveranstaltungen sind grundsätzlich in verschiedene Teilbereiche gegliedert. So finden jeweils am Dienstag alle Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Praxisreflexion, mittwochs alle fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, donnerstags Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Bereich und jeweils am Freitag Praxisateliers statt. Am Freitag 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 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 gesteigert 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. Das Standardmodell Langzeitpraktikum fokussiert aber auf bestimmte Elemente, welche sich nach der Grundidee des Empowerments richten. Dabei geht es um die Verknüpfung von akademischem Wissen, praktischer Handlungskompetenz und individueller Stärkung. Diese Verknüpfung soll durch das Zusammenspiel verschiedener Lehr-Lernkontexte hervorgerufen werden und dient gleichzeitig als Ziel und als Massnahme. Es geht darum, dass alle Beteiligten ihr Wissen, ihre Vorstellungen und ihre Kompetenzen miteinbringen. Der dem

Standardmodell Langzeitpraktikum zugrundeliegende Empowerment-Ansatz wird im nächsten Kapitel genauer ausgeführt. Die Partnerschulen, welche Lehrpersonen in Ausbildung im Standardmodell Langzeitpraktikum aufnehmen, sollen diese ins Schulteam integrieren. Die Praktikumslehrperson unterstützt die Lehrpersonen in Ausbildung und es entsteht ein Unterrichtsteam, welches gemeinsam den Unterricht vorbereitet und durchführt. Die Lehrpersonen in Ausbildung übernehmen dabei Verantwortung für den Unterricht in der Klasse und für den Schulbetrieb.

3 Theoretische Grundlagen

Praktika bilden den Ort, an welchem die Orientierung an Wissenschaftlichkeit und 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.

3.1 Empowerment-Ansatz

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 zu entwickeln. Andererseits steht dabei vor allem auch im Zentrum, 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 und soll in der Folge als Kernmodell für die Erläuterung der theoretischen Grundlagen rund um das Standardmodell Langzeitpraktikum genauer betrachtet werden. Das Modell wird in der Abbildung 1 in auf die Pädagogische Hochschule Wallis adaptierter Form dargestellt:

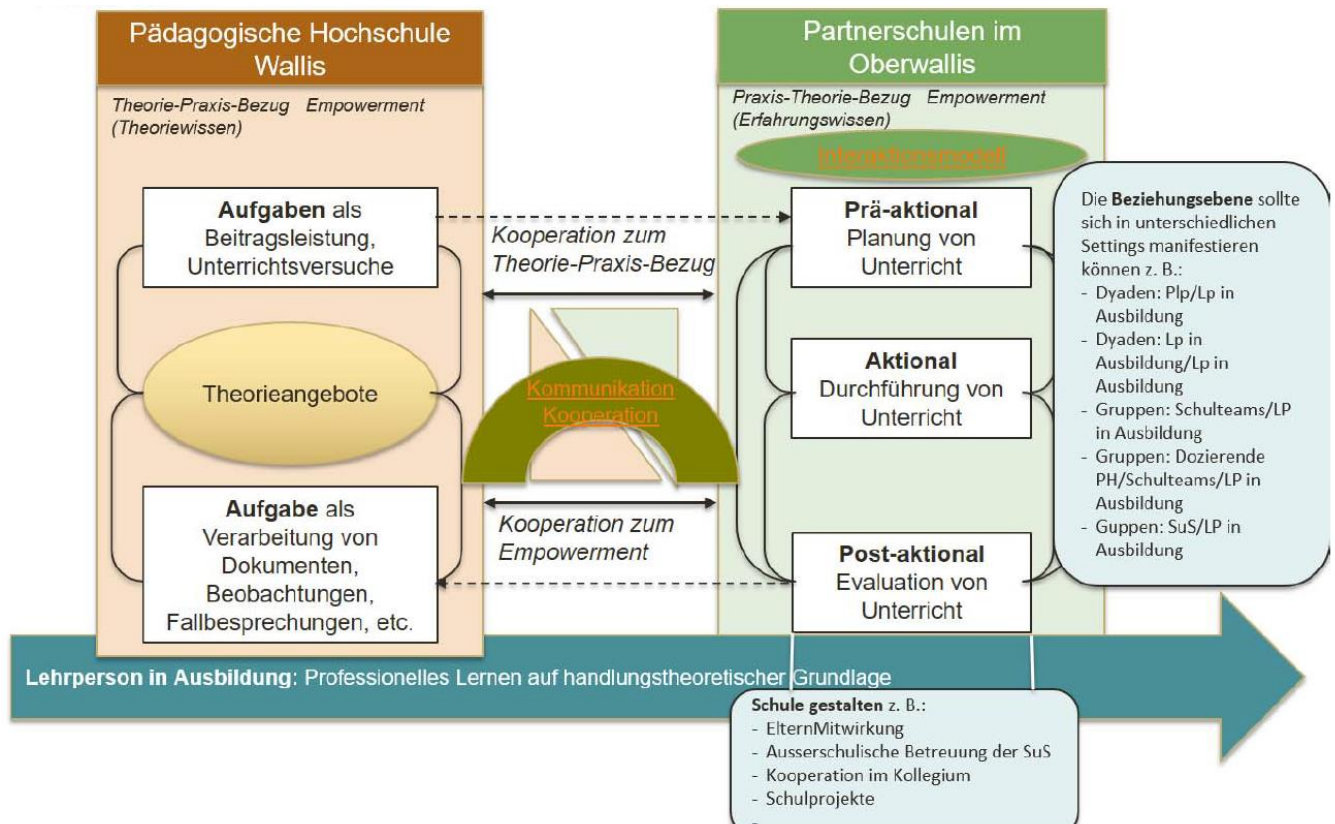


Abbildung 1: Makromodell für das Lernen im Praktikum nach Arnold et al. (2011). Adaptierte Darstellung für das Standardmodell Langzeitpraktikum (vgl. Kuonen, 2019)

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 um Anliegen zum Empowerment (vgl. Arnold et al., 2011). Nachfolgend werden die beiden Lehr-Lernfelder genauer definiert und einige inhaltliche Aspekte erläutert.

3.2 Das Lehr-Lernfeld Pädagogische Hochschule: akademisches Wissen

Das Lehr-Lernfeld Pädagogische Hochschule wird als der Ort angesehen, an welchem ein Theorieangebot institutionell verankert ist. Dieses setzt sich aus verschiedenen Arten von Wissen zusammen wie beispielsweise fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem, didaktischem Wissen oder Wissen aus einer bildungs- oder humanwissenschaftlichen Perspektive. Die Lehrpersonen in Ausbildung werden im Lehr-Lernfeld

Pädagogische Hochschule mit einer Vielzahl von Theorien und Konzepten konfrontiert. Dabei können drei verschiedene Handlungsphasen in Bezug auf die Relevanz und Funktionalität der theoretischen Angebote auf Seiten der Hochschule unterschieden werden. In der sogenannten prä-aktionalen Phase spielen Theorieangebote zur Unterrichtsvorbereitung eine entscheidende Rolle, wobei vor allem fachdidaktische und allgemein didaktische Modelle als relevant gelten. Während dem Unterricht, in der aktionalen Phase, sind beispielsweise Konzeptionen zu gutem Unterricht oder effektiver Klassenführung zentral. Die post-aktionale Phase letztlich bezieht sich auf die Analyse der eigenen Unterrichtstätigkeit und erfordert daher Wissen über die Reflexion und mögliche Reflexionsformen (vgl. Arnold et al., 2011).

Es ist bekannt, dass die Theorie der Komplexität der Praxis nie völlig gerecht werden kann, was darauf hindeutet, dass auch das Lehr-Lernfeld Partnerschule entscheidend zum Entwicklungs- und Lernprozess der Lehrpersonen in Ausbildung beitragen könnte. In der Verbindung zeigt sich der Theorie-Praxisbezug in zwei unterschiedlichen Formen: Entweder gelingt es durch den Austausch besser, die Praxis mit Hilfe der Theorie zu begründen oder die Sinnhaftigkeit der Theorie mit Hilfe von praktischen Lernanlässen zu steigern (vgl. Arnold et al., 2011).

3.3 Das Lehr-Lernfeld Partnerschule: praktische Handlungskompetenz

Das Praktikum selbst siedelt sich im Lehr-Lernfeld Partnerschule an. Die Qualität der Praktika wird dabei einerseits von der Interaktion mit den Praktikumslehrpersonen bestimmt. Andere situative Bedingungen, wie die Art der Teilnahme und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Weiter äussern diese explizit oder implizit Akzeptanz der Praktikantinnen und Praktikanten als Lehrpersonen, was deren Berufseignung widerspiegelt. Es zeigen sich auch die Praktikumsbedingungen an der Partnerschule als relevant. Schulen, welche sich als Ausbildungsstätten angehender Lehrpersonen verstehen, zeigen eine andere Haltung gegenüber den Praktikantinnen und Praktikanten. Eine gute Eingliederung in das Team vor Ort kann den Entwicklungsprozess jener begünstigen. Im Praktikum werden zudem auch wichtige Quellen professioneller Entwicklung zugänglich: Handlungsunsicherheiten, Vertrauen in eine gute gelebte Praxis, Offenheit für Neues und die Bereitschaft zu lernen und sich an den Schulalltag anzupassen. Die Studierenden müssen dabei unterstützt werden, diese Fähigkeiten zu identifizieren und bewusst wahrzunehmen, sowie eigene Kräfte zu entwickeln, um letztlich im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung voranzukommen. Der Begriff ‚kompetente Berufsanfänger‘ ist dabei zentral für das Verständnis, wie Studierende zum Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung angesehen werden und wozu sie fähig sein sollten. Da Praktikantinnen und Praktikanten unter der Empowerment-Perspektive als Handelnde in einem lernenden System verstanden

werden, sind Praktika auch im Kontext der schulischen Qualitätsentwicklung zu denken (vgl. Arnold et al., 2011).

3.4 Kooperationsmodell zwischen den Lehr-Lernfeldern und interpersonale Beziehungen

Für ein gelingendes Praktikum, welches zur professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen beiträgt, ist die Kooperation zwischen den beiden Lehr-Lernfeldern notwendig. Wissenschaft und Praxis fungieren dabei als Partner, welche die Entwicklung der Lehrpersonen in Ausbildung voranbringen wollen. Im untenstehenden Kooperationsmodell zum Praktikum (Abbildung 2) wird ersichtlich, dass sich die Kommunikation besonders auf Aufgaben, den Theorie-Praxis-Bezug und Empowerment konzentriert. Einerseits stehen die Lehrpersonen in Ausbildung mit der jeweiligen Klasse und ihrer Praktikumslehrperson in Kontakt. Andererseits wird die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen in Ausbildung, der Praktikumslehrpersonen sowie den Lehrbeauftragten und Praktikumsverantwortlichen der Pädagogischen Hochschule betont. Beide Bezüge sind verbunden durch die drei Kernelemente der Kommunikation, welche sich in der Mitte des Modelles befinden und je nach Gestaltung des Praktikums unterschiedlich sein, sowie sich entwickeln und verändern können. Die Aufgaben sind konkret auf den Unterricht ausgerichtet und stimmen mit dem Curriculum der Schule überein. Weiter gilt es bei der Durchführung der einzelnen Aufgaben stets die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und deren Merkmale als Lernende zu berücksichtigen. Der Theorie-Praxis-Bezug konzentriert sich auf das gesamte Unterrichtshandeln der Lehrpersonen in Ausbildung. Dabei werden durch diese Verbindung Gespräche über guten Unterricht ermöglicht. Dies kann beispielsweise dadurch entstehen, dass eine konkrete Situation besprochen, die Praxis aus wissenschaftlicher Sicht betrachtet oder umgekehrt der Frage nachgegangen wird, wie Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht in der Praxis erreicht werden können. Empowerment wird hier als drittes Kernelement der Kommunikation zwischen den beiden Lehr-Lern-Feldern aufgeführt. Dabei handelt es sich primär um ein gemeinsames Verständnis von Unterstützung und Begleitung, welches die Lehrpersonen in Ausbildung stärkt. Zudem kann durch einen Ansatz im Sinne des Empowerments eine Lernumgebung geschaffen werden, welche die individuellen Lernbedürfnisse dieser explizit berücksichtigt und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern erlaubt (vgl. Arnold et al., 2011).

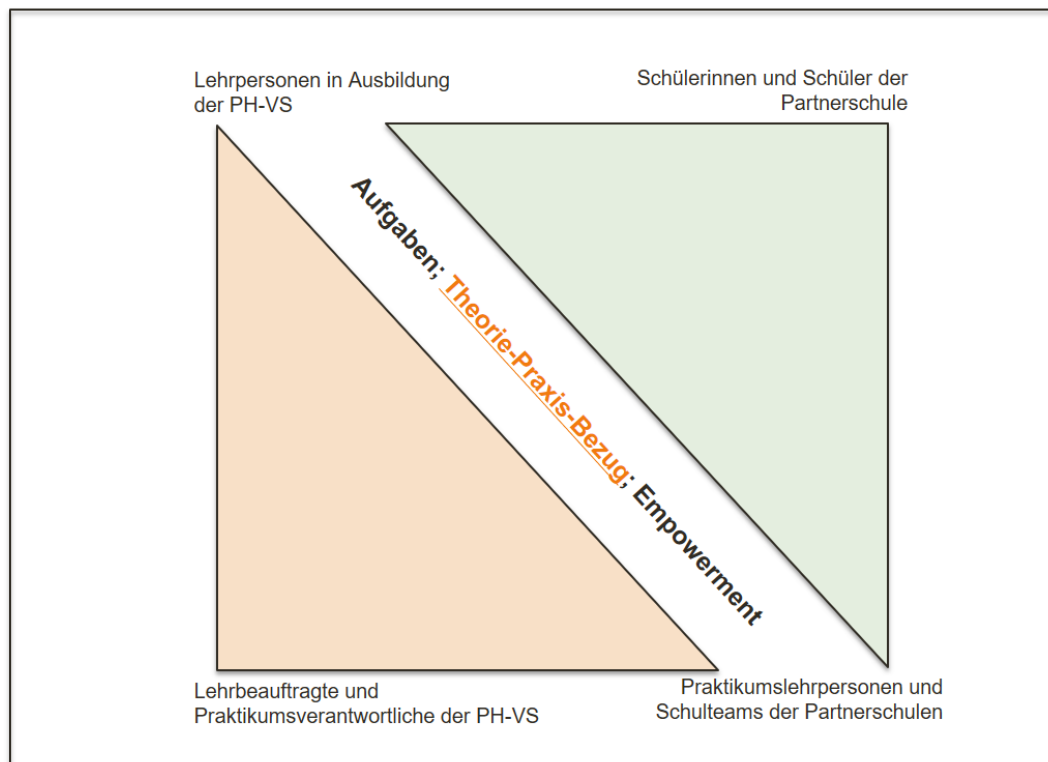


Abbildung 2: Kooperationsmodell (Arnold et al., 2011)

Neben den im Kooperationsmodell aufgeführten Akteurinnen und Akteure könnten auch noch andere Personen in oder ausserhalb der jeweiligen Lehr-Lernfeldern die Entwicklung der Lehrpersonen in Ausbildung beeinflussen. Dabei könnten andere Lehrpersonen an der Partnerschule, Schulleitungen, Mentorinnen oder Mentoren an der PH, Mitstudierende, sowie Familie oder Freunde wichtig sein (vgl. Arnold et al., 2011).

3.5 Individuelle Stärkung

Praktika bieten die Möglichkeit, den individuellen Lernstand der Lehrpersonen in Ausbildung zu diagnostizieren. Für eine Individualisierung, wie sie nach dem Empowerment-Ansatz angestrebt wird, sollten Studierende individuelle Ziele hinsichtlich ihres Lernfortschrittes möglichst eigenständig und in Bezug auf deren eigene Bedürfnisse formulieren können. Das Individuum mit seinen spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen stellt dabei den Ausgangspunkt von jedem Lernprozess dar. Dabei werden auf individueller Diagnostik beruhende Lernprozesse gegenüber vorgegebenen Lernangeboten bevorzugt. Des Weiteren bestehen in Praktika oftmals Wahlmöglichkeiten. Es zeigen sich beispielsweise Entscheidungsfreiräume im Hinblick auf Unterrichtsthemen oder Ziele. Diese Bedingung beeinflusst die Mitbestimmung seitens der Lehrpersonen in Ausbildung. Der Empowerment-Ansatz sieht eine offene und flexible Ausbildungsarchitektur mit hoher

Mitbestimmung der Studierenden vor. Sie werden aber kontinuierlich beraten und begleitet (vgl. Arnold et al., 2011).

Die eigene Persönlichkeit auf diese intensive Art und Weise miteinzubringen macht die Lehrpersonen in Ausbildung vulnerabel und empfänglich für emotionale Erlebnisse (vgl. Lasky, 2005). Emotionen beeinflussen dabei das Erleben und Verhalten der Praktikantinnen und Praktikanten als Lernende und Lehrende. Weiter kann auch das Lern- und Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler durch die Emotionen der Lehrpersonen in Ausbildung beeinflusst werden. Die emotionalen Kompetenzen der Lehrenden sind zudem für den Lehrerberuf allgemein bedeutsam (vgl. Arnold et al., 2011). Emotionen entstehen vor allem durch die unterschiedlichen Interaktionen mit den beteiligten Akteurinnen und Akteure (vgl. Sutton, 2007). Erfolg und Misserfolg spielen ebenfalls eine zentrale Rolle und auch die eigene Motivation sowie das Verhalten der Klasse beeinflusst die Emotionen der Lehrpersonen in Ausbildung (vgl. Frenzel et al., 2008).

4 Zielsetzung und Fragestellungen des Forschungsprojekts

Der Empowerment-Ansatz für die berufspraktische Ausbildung von Studierenden hin zu kompetenten Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen basiert somit auf der Verknüpfung von akademischem Wissen, praktischer Handlungskompetenz, interpersonalen Beziehungen und individueller Stärkung mit Erkenntnis- und Lernmöglichkeiten im Lehr-Lernfeld Hochschule und im Lehr-Lernfeld Schule. Aufgrund der dargestellten theoretischen und empirischen Hintergründe verfolgt das begleitende Forschungsprojekt das Ziel, herauszufinden wie sich die Idee des Empowerments im Standardmodell Langzeitpraktikum zeigt, welche Elemente sich in welcher Form wiederfinden und wie der Lernprozess der Lehrpersonen in Ausbildung in diesem Zusammenhang beschrieben wird. Weiter sollen auch Aussagen zur Implementierung des Standardmodells Langzeitpraktikum möglich sein. Es werden daher folgende Fragestellungen erarbeitet:

- 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 Standardmodells 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?

5 Methode

Nachfolgend wird die Forschungsmethode, die Art der Stichprobenzusammensetzung und das Auswertungsverfahren näher erläutert. Zunächst soll die verwendete Methode aufgezeigt werden.

5.1 Forschungsmethode

Für das geplante Vorhaben eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015), die eine gegenstandsbezogene und theoriegeleitete Analyse von Forschungsthemen ermöglicht. Die Methode zeichnet sich durch die regelgeleitete Auswertung qualitativer Daten und die gute Anschlussfähigkeit zur quantitativen Forschung aus und zeigt sich als Versuch einer Kombination empirisch-erklärender und hermeneutisch-interpretierender Verfahren (vgl. Schmidt, 2013). Ziel ist es dabei, die Analyse des qualitativen Datenmaterials mittels Zuordnung zu Auswertungskategorien vorzunehmen und dadurch neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die Forschungsmethode ist weiter durch aufeinanderfolgende Analyseschritte gekennzeichnet (vgl. Mayring, 2015).

5.2 Stichprobe

Die empirischen Daten in dieser Arbeit werden durch halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wallis im 3. Ausbildungsjahr generiert. Insgesamt werden acht Studierende (alle weiblich) befragt. Alle Befragten absolvieren ihr 3. Ausbildungsjahr im Standardmodell Langzeitpraktikum und befinden sich für ihre Praktikumszeit an unterschiedlichen Partnerschulen. Es wurden alle Studierenden im Standardmodell Langzeitpraktikum für die Befragung ausgewählt und per Mail über das Vorgehen und den Zweck der Befragung informiert. Im Anschluss an die Personenwahl wurden Interviewtermine ausgemacht. Die Zusammensetzung der Stichprobe erlaubt eine komparative Perspektive zwischen den einzelnen Studierenden, welche das Standardmodell Langzeitpraktikum verfolgen. Zum Interviewzeitpunkt sind die Probandinnen bereits mit dem Standardmodell Langzeitpraktikum vertraut bzw. haben bereits für etwas mehr als ein halbes Jahr in diesem Modus studiert und gearbeitet.

5.3 Erhebungsinstrument und Untersuchungsdurchführung

Die Probandinnen werden getrennt voneinander und in Einzelinterviews, befragt. Das halbstrukturierte Leitfadeninterview macht es möglich, die Erhebung und Interpretation der Erzählung der interviewten Person so

strukturierend wie nötig und so offen wie möglich zu erforschen (vgl. Helfferich, 2014). Die Reihenfolge der Fragen kann dem Gesprächsverlauf angepasst werden. Der Leitfaden stellt somit einen Anhaltspunkt für die Gesprächsführung dar, lässt aber Freiraum für eine an die Interviewpartnerinnen angepasste Formulierung und Strukturierung, ohne deren Erzählfluss und Äusserungen einzuschränken (vgl. Schreier, 2013). Die Themen und Leitfragen im Leitfaden animieren die Probandinnen dazu, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand konkreter Schilderungen und Beispielen darzustellen (vgl. Frieberthäuser & Langer, 2013). Der Leitfaden ist thematisch nach den vier Bereichen ‚eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse‘, ‚Ressourcen und Möglichkeiten‘, ‚Kommunikation und Kooperation‘, ‚Evaluation Standardmodell Langzeitpraktikum‘ gegliedert, welche in Anlehnung an die Forschungsfragen definiert wurden. Es werden jeweils Erzählimpulse angegeben. Weiter sind jeweils Anhaltspunkte notiert, welche von den Probandinnen unbedingt erwähnt werden sollten. Ergänzend beinhaltet der Leitfaden auch (Nach-)fragen, welche gestellt werden können, wenn gewünschte Aspekte nicht erwähnt werden. Diese (Nach-)fragen können aber auch als zusätzliche Erzählimpulse ins Gespräch integriert werden. Der vollständige Leitfaden ist im Anhang unter Punkt 11.1 aufgeführt. Alle Interviews werden in Standardsprache Deutsch von derselben Interviewleiterin durchgeführt und erfolgten online via Microsoft Teams. Die Einverständniserklärung der Probandinnen und Probanden wurde vorgängig eingeholt. Die Interviews werden aufgezeichnet und das Datenmaterial liegt somit jeweils auch als Audiodatei vor.

5.4 Datenaufbereitung und Datenanalyse

In einem ersten Schritt wird das Audiomaterial nach den Regeln von Fuss & Karbach (2014) transkribiert. Dabei wird wörtlich transkribiert, vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert und es wird eine leichte Glättung der Sprache und Interpunktion vorgenommen. Alle Angaben, welche eine Identifikation der Probandinnen zur Folge haben könnten, werden in anonymisierter Form dargestellt. Besondere Darstellungsformen werden für deutlich längere Pausen, besonders betonte Begriffe und Lautäusserungen der befragten Person, welche für die Aussage wichtig sind, gewählt. Zustimmende Lautäusserungen seitens der Interviewleitenden werden nicht notiert, wenn der Redefluss der Probandinnen dadurch nicht unterbrochen wird. Ein Sprecherwechsel wird deutlich gekennzeichnet (vgl. Fuss & Karbach, 2014).

Das Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse als Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sieht das Vergeben von Codes für die einzelnen Datensegmente vor, um mit Hilfe dieser die Gesamtheit des Datenmaterials darstellen zu können. Für eine erste Analyse des transkribierten Datenmaterials wird im Anschluss deduktiv ein Kategoriensystem entwickelt, mit welchem die interessierenden Erkenntnisse aus

dem Datenmaterial gewonnen werden können. Der Fokus der Analyse liegt auf der Idee des Empowerments im Standardmodell Langzeitpraktikum. Die ersten vier Hauptkategorien ergeben sich dabei aus der Theorie und beziehen sich auf die vier Pfeiler, welche in ihrer Verknüpfung die Idee des Empowerments und somit das Standardmodell Langzeitpraktikum ausmachen. Es sind dies die Kategorien: akademisches Wissen, praktische Handlungskompetenz, interpersonale Beziehungen und individuelle Stärkung. Der fünften Hauptkategorie werden alle Elemente zugeordnet, welche sich auf die Implementierung des Standardmodells Langzeitpraktikum beziehen. Die Unterkategorien des Kategoriensystems ergeben sich ebenfalls aus der Theorie und beziehen sich auf die inhaltlichen Aspekte der einzelnen Komponenten. Nach einem ersten Kodiervorgang mit dem Programm MAXQDA wird das Kodiersystem induktiv um einige Kategorien ergänzt. Es werden in der Folge ganze Textteile pro Auftreten einer Bedingung kodiert und sowohl Interpretationen, wertende Aussagen oder das inhaltliche Verständnis werden in die Analyse miteinbezogen. Es werden Satzeinheiten kodiert und ein Textsegment kann einem Code auch doppelt oder mehrfach zugeordnet werden. Das vollständige Kategoriensystem ist im Anhang unter Punkt 11.2 einsehbar. Nach dem Kodiervorgang werden die Ergebnisse aus den Interviews analysiert, gemeinsam dargestellt und mit Hilfe von Originalpassagen aus dem Datenmaterial werden die Erkenntnisse in Bezug auf die Hauptkategorien ausgeführt.

6 Ergebnisse

In einem ersten Schritt sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Dies erfolgt unter Berücksichtigung des Kodiersystems und der damit verbundenen Kategorien. Die Ergebnisse werden geordnet nach den Hauptkategorien *akademisches Wissen*, *praktische Handlungskompetenz*, *interpersonale Beziehungen*, *individuelle Stärkung* und *Implementierung* aufgeführt und beziehen sich auf die Beschreibungen der Lehrpersonen in Ausbildung im Standardmodell Langzeitpraktikum.

6.1 Akademisches Wissen

Zunächst werden die Resultate hinsichtlich des **fachwissenschaftlichen Wissens in der prä-aktionalen Phase** dargestellt. Die Lehrpersonen in Ausbildung berichten über einen Fortschritt im Bereich des Planungswissens. Dabei zeigen sich besonders die unterschiedlichen Lehrveranstaltungen als hilfreich, da diese theoretischen Aspekte in Bezug auf das Planungswissen hervorbringen. Als relevant für den eigenen Planungsprozess werden vor allem die theoretische Basis zu Aufgabenarten, sowie die Grundlagen der Entwicklungstheorie angegeben. Weiter führen die Lehrpersonen in Ausbildung ihren Wissenszuwachs auch auf das Vorhandensein der Ressourcen zur Umsetzung der Planungsarbeit zurück: „[...] Man hat ja dann wirklich auch die Ressourcen, im

Kindergarten ein Freispiel zu planen oder plant eine, eine TG-Lektion. Man kann ja dann wirklich auch 1 zu 1 vom Praktischen das in die PH bringen und das war bei den vorderen Semester vielleicht weniger so.“ (LPiA7) Dieser Transfer der Planungsarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Partnerschule wird von den Lehrpersonen in Ausbildung mehrmals genannt und als wichtig bezeichnet. Es werden aber auch einige individuelle Schwierigkeiten im Bereich des prä-aktionalen fachwissenschaftlichen Wissens angegeben. Zwei Lehrpersonen in Ausbildung konstatieren, dass die Vorgehensweise beim Planen, welche von der Pädagogischen Hochschule vermittelt wird, nicht mit der Praxis übereinstimmt. Dabei beziehen sie sich vor allem auf den Umfang der Planungsarbeit, welcher in der Praxis deutlich kleiner ausfallen soll. In drei Fällen wird die Wochen- und Quartalsplanung noch von der Praktikumslehrperson übernommen und die Lehrpersonen in Ausbildung sehen ein Defizit darin, dass sie diese Planungsarbeit nicht selbstständig durchführen oder zumindest begleiten können.

Zu den Herausforderungen, welche sich im Bereich des **fachwissenschaftlichen Wissens in der aktionalen Phase** zeigen, gehört das Handeln in der Situation: *„[...] Es ist manchmal halt so in der Situation, man hat nicht so viel Zeit, man muss reagieren und etwas machen und da ist dann meist eben die Überforderung oder dann eben die Selbstzweifel: Habe ich das richtig gemacht? Hätte man es noch anders machen können? Wie hätte man es machen können?“ (LPiA4)* Als Gründe für diese Unsicherheit werden ein Gefühl von zu wenig Erfahrung und / oder zu wenig Fachwissen aufgeführt. Hilfe finden die Lehrpersonen in Form von theoretischen und praktischen Inputs, welche sie sich meist durch die Praktikumslehrperson oder in den Lehrveranstaltungen aneignen konnten. Zusätzlich geben einige Lehrpersonen in Ausbildung an, dass sie auch durch den Austausch mit Studierenden und Dozierenden Lösungen finden konnten. Mehr als die Hälfte der Befragten betont, dass für sie die Sinnhaftigkeit des fachdidaktischen Wissens durch das Handeln in der Praxis gestiegen ist. Obwohl die Lehrpersonen in Ausbildung angeben, dass sie auf viele Situationen in der Praxis durch die Pädagogische Hochschule vorbereitet wurden, nennen sie beispielsweise die Elternarbeit und ausserschulische Aktivitäten als Bereiche, welche ihnen vor dem Langzeitpraktikum wenig bekannt waren.

Für den Bereich des **fachwissenschaftlichen Wissens in der post-aktionalen Phase** zeichnen sich einige einheitliche Muster ab: Der Stellenwert der Reflexion wird von allen Befragten hervorgehoben und ausgeführt. Dabei wird dieser meist als hoch eingeschätzt: *„[...] Also für mich hat die Reflexion einen sehr grossen Stellenwert. Also es ist mir wirklich wichtig, über meinen Unterricht nachzudenken, über mein Verhalten im Unterricht, über das Verhalten der Kinder. Auch eben: Haben die Kinder die Lernziele erreicht? Das ist mir sehr wichtig und ja. Auch in den Gesprächen mit der Praktikumslehrperson habe ich das Gefühl war es wirklich wichtig, darüber zu sprechen. Und ich denke einfach man kann daraus lernen, aus allem, was gut geklappt hat, aber auch aus dem, was schwierig war ja, kann ich meinen Nutzen ziehen und mich dadurch weiterentwickeln.“ (LPiA8)* Neben dem Reflektieren von Situationen, Handlungen oder Verhalten im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, beschreiben einige Lehrpersonen in Ausbildung auch das Potenzial der Reflexion für die Unterrichtsoptimierung. Eine Probandin sieht

die Relevanz eines reflektierenden Verhaltens darin, dass die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung auch für die spätere Eigenständigkeit entscheidend sein kann. Eine weitere einheitliche Darstellung durch alle Lehrpersonen in Ausbildung zeigt sich dahingehend, dass alle mit ihrer Praktikumslehrperson Reflexionsgespräche durchführen. Zum Teil berichten die Probandinnen dabei auch von einer gewinnbringenden Gesprächssituation für sie selbst und die Praktikumslehrperson. Überhaupt erwähnen einige, dass durch das Langzeitpraktikum die Sinnstiftung hinsichtlich der Reflexion erst möglich wurde. „[...] und das war mir vielleicht vorher noch gar nicht so bewusst wie oft wir eigentlich unbewusst auch reflektieren. Da ist sicher von der PH aus, ja, wir müssen oder dürfen viel reflektieren, wirklich auch viele Reflexionen schreiben und das wurde mir sicher dann im Unterricht auch bewusster, eben auch wie oft man reflektiert und wie wichtig es auch ist.“ (LPiA6). Im Gegensatz dazu äusserte sich eine Lehrperson in Ausbildung in Bezug auf Reflexionsaufträge der Pädagogischen Hochschule folgendermassen: „[...] Ja, so von der PH, manche Reflexionen fand ich jetzt nicht so wichtig. Vielleicht in einzelnen Fächer oder ja. Ich fand es schon wichtiger, dass man die eigenen Lektionen reflektiert, darüber spricht [...]“. (LPiA4)

Die Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben weiter auch **Lernanlässe** aus dem Langzeitpraktikum: „[...] ich habe auch neue Methoden kennengelernt. Eben auch von meiner PLP aus. Oder da man ja jetzt ein ganzes Jahr lang hier ist ähm, dass man vielleicht mal neue Sachen ausprobiert, oder neue Sachen sieht.“ (LPiA2) Einerseits machen die Probandinnen eigene Erfahrungen. Dabei beschreiben sie beispielsweise die Erfahrung selbstständig zu planen, Material auszuwählen, Themen zu vermitteln, Evaluationen zu gestalten, die Elternarbeit und andere Schulstufen kennenzulernen, differenziert zu unterrichten oder den Jahresablauf zu erleben. Andererseits wird auch der Erfahrungsschatz der Praktikumslehrperson als zentrale Quelle für Lernanlässe genannt. Dabei lernen die Lehrpersonen in Ausbildung von der Praktikumslehrperson vor allem im Hinblick auf Methoden, Evaluationen, Tipps und Tricks, Lektionen, Materialien, die Jahresgestaltung und den Umgang mit Elternarbeit. Eine Probandin betont, dass auch vom Erfahrungsschatz der anderen Lehrpersonen in Ausbildung noch mehr profitiert werden könnte, indem dieser stärker in den Unterricht an der Pädagogischen Hochschule einbezogen werden würde. Mehrmals erwähnen einige Probandinnen, dass die Verknüpfung zwischen den Erfahrungen aus der Praxis und dem Unterricht an der Pädagogischen Hochschule von ihnen sehr geschätzt wird. Dies bezieht sich einerseits auf das Umsetzen von Aufträgen aus dem PH-Unterricht in der Praxis und umgekehrt auf das Behandeln von Praxisthemen im PH-Unterricht: „[...] Also wenn man jetzt etwas im Kindergarten am Montag sieht und am Mittwoch redet man vielleicht darüber. Also der Theorie-Praxis-Bezug ist jetzt im 5.-6. Semester viel besser, denke ich.“ (LPiA7)

Einen besseren **Theorie-Praxis-Bezug** beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung auch dahingehend, dass sie Praxissituationen in der Theorie oder theoretische Aspekte in der Praxis antreffen. Zum Teil werden auch Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis erläutert, welche einen positiven Effekt auf die Umsetzung in der Praxis zeigten. Die Gegenseitige Beeinflussung wird thematisiert und so führt eine Lehrperson in Ausbildung auch aus, dass sie bei Problemen in der Praxis auf die Pädagogische Hochschule zurückkommt. Als

Gründe für eine steigende Nachvollziehbarkeit der Theorie durch das Langzeitpraktikum nennen die Lehrpersonen in Ausbildung beispielsweise das Vorhandensein und Nutzen von Hintergrundwissen, von Konzepten, welche einem auch wirklich helfen und die Gegebenheit, dass ein längerer Zeitraum mehr Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den beiden Bereichen erlaubt. Auch das Begründen der Praxis durch die Theorie wird von mehreren Probandinnen erwähnt. Immer wieder wird aber auch eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis angesprochen, welche sich in diesem Fall auf den Unterschied zwischen den an der Pädagogischen Hochschule vermittelten Inhalten und deren Erscheinungsform in der Praxis bezieht. Hier können die Praktikumslehrperson und die situativen Bedingungen dabei helfen, dem aus der Theorie bereits Bekannten Sinn zu geben. Trotzdem lässt vor allem diese Gegebenheit einige Studierende an der Relevanz der Theorie zweifeln und sie zu einer Aussage dahingehend verleiten, dass ihnen die Praxis wichtiger erscheint als die Theorie. Einige Lehrpersonen in Ausbildung sprechen von „praxisorientierter vermitteltler Theorie“, welche ihrer Meinung nach am besten haften bleibt, da dabei nicht zuerst umgedacht werden muss. Als weiteren Faktor, welcher den Theorie-Praxis-Bezug erschweren kann nennen die Befragten oft den Zeitpunkt der Theorievermittlung und plädieren dafür, dass manche Elemente in der Theorie zu einem früheren Zeitpunkt vermittelt werden müssten oder gar permanent zur Verfügung stehen sollten, so dass die Theorie besser zu den jeweils aktuellen Situationen und Problemlagen in der Praxis passen würde. Das unterschiedliche Bild der Studierenden hinsichtlich Theorie-Praxis-Bezug spiegelt sich auch in der gemeinsamen Arbeit mit der Praktikumslehrperson. Auch hier wird dieser Zusammenhang unterschiedlich stark thematisiert. Teilweise werden theoretische Aspekte in den Reflexionsgesprächen und im Hinblick auf das Abschlussverfahren an der Pädagogischen Hochschule besprochen. In anderen Teams basieren die Reflexionsgespräche und Tipps der Praktikumslehrperson grösstenteils auf deren praktischen Erfahrungen.

6.2 Praktische Handlungskompetenz

Hinsichtlich der praktischen Handlungskompetenz beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung zunächst einige **situative Bedingungen**. Dabei werden besonders die Aufnahme in die Partnerschule und die Schulklasse, sowie die Klassenzusammensetzung als entscheidende Faktoren genannt. Die meisten Lehrpersonen in Ausbildung fühlen sich an der Partnerschule wohl. Oft wird dies darauf zurückgeführt, dass sie von Beginn an gut in das schulische Umfeld und den Klassenkontext integriert wurden: „[...] Also ich muss sagen, ich habe mich von Anfang an sehr sehr wohl gefühlt. Wir haben uns im Sommer auch zweimal getroffen, ich und meine Praktikumslehrperson und haben auch so den Anfang ein bisschen geplant und besprochen wie das abläuft. Sie hat mir auch natürlich das Schulhaus gezeigt und äh das Klassenzimmer und so weiter. Und ja, war halt sehr herzlich und das war für mich auch eine Erleichterung. So wusste ich auch, ja, was auf mich zukommt und konnte mir schon ein bisschen die Zusammenarbeit so vorstellen.“ (LPiA3) Als weiteren

Einflussfaktor charakterisieren die Probandinnen die Klassenzusammensetzung, welche durch fremdsprachige Kinder oder Kinder mit speziellen Bedürfnissen andere Anforderungen mit sich bringt. Neben dem Austausch mit der Praktikumslehrperson nennen einige Lehrpersonen in Ausbildung auch einen differenzierenden Unterricht und das Ausprobieren von neuen Unterrichtsformen als Folge der jeweiligen Klassenzusammensetzung. Der Bereich der Differenzierung wird gleichzeitig auch als einer der Entwicklungsbereiche beschrieben, welche die Lehrpersonen in Ausbildung hinsichtlich ihrer **Kompetenzentwicklung** erfahren konnten. Als weitere Entwicklungsbereiche beschreiben sie das Planen, das Erstellen und durchführen von Evaluationen, das Erstellen von Zeugnissen, die Selbstständigkeit, das Herausbilden eines klareren Lehrerbilds, die Klassenführung und Organisation, das Einfinden in Teams und die Zusammenarbeit oder das spontane Reagieren auf Situationen. Mehrmals ausgeführt wird auch das Weiterentwickeln des eigenen Unterrichtsstils. Die Kompetenzentwicklung wird, so beschreiben es einige Lehrpersonen in Ausbildung, besonders durch die konstruktive Kritik der Praktikumslehrperson und den langen Zeitraum des Langzeitpraktikums beeinflusst: „[...] Also definitiv eben, dass man viel länger in diesem Beruf dann auch arbeiten kann. Man kann mehr Praxiserfahrung sammeln. Wenn ich jetzt nur 2 Wochen in einem Praktikum bin, ja dann bei diesen 2 Wochen passiert vielleicht nicht grad ums Erste einen Unfall oder, oder ein, ein Problem mit Eltern oder so. [...] Oder eine Abklärung, wenn ein Kind ins ZET muss oder so [...] Man plant ja nicht nur Lektionen, man plant dann Lektionsreihen. Man macht Quartalsplanungen, man macht Jahresplanungen, das, vorher nie gesehen, also, das ist wirklich sehr interessant gewesen und auch wichtig und das hat mich jetzt auch für nächstes Jahr wieder viel weitergebracht, als wenn ich jetzt einfach mal da 2 Wochen mal da 5 Wochen, ja. Und eben auch mit dem Kontakt mit den Kindern und mit den Eltern.“ (LPiA1) Weiter nennen die Probandinnen auch das Beobachten der Praktikumslehrperson und von Unterrichtssituationen und das Kennenlernen von neuen Methoden als entscheidend für die Kompetenzentwicklung.

Das Gefühl kompetent zu sein wird bei den Lehrpersonen in Ausbildung durch verschiedene Faktoren hervorgerufen bzw. aufrechterhalten. Dabei zählen positive Rückmeldungen der Kinder zum eigenen Unterricht, keine Negativmeldungen der Eltern, positive Bewertungen der Praktikumslehrperson, den Anforderungen gerecht zu werden, sich selbst als reifer und professioneller anzusehen und eine gelingende Förderung der Kinder zu den häufig genannten Einflussfaktoren. Zur Steigerung des **Kompetenzgefühls** tragen laut mehreren Lehrpersonen in Ausbildung aber auch der Freiraum im Langzeitpraktikum und die theoretischen Inputs der Pädagogischen Hochschule bei: „[...] Ich denke mir hat es wirklich gut getan, dass meine PLP so offen ist und mir Freiraum lässt. Mich alleine lässt mit den Kindern und so konnte ich eigentlich... Ich habe das Gefühl, ich bin gut vorbereitet. Eben auch ja, mit der PH hat man trotzdem auch eben den theoretischen Input: Was kann man machen, wie kann man machen, wo kann ich Unterstützung holen? Und deshalb habe ich eigentlich das Gefühl, moll ich fühle mich bereit für eine eigene Klasse.“ (LPiA8) Das Kompetenzgefühl wird laut den Lehrpersonen in Ausbildung dann negativ beeinflusst, wenn Selbstzweifel aufkommen, welche oft mit der Angst vor Überforderung und Versagen und Respekt vor dem Einstieg ins Berufsleben und der Verantwortung für eine eigene Klasse spezifiziert werden.

Die Lehrpersonen in Ausbildung berichten über unterschiedliche Erfahrungen mit Team-teaching, welches in einigen Fällen entscheidend zur **schulischen Qualitätsentwicklung** beitragen konnte: „[...] Und dann gibt es verschiedene Formen. Wir haben zum Beispiel auch schon so gemacht, dass wir... Sie hat vielleicht die Einleitung gemacht, wir zusammen den Hauptteil und ich den Schluss oder wir haben vielleicht Posten gemacht und dann war sie an einem Posten am Betreuen und ich an einem Posten betreuen. Oder wir haben auch schon die Klasse geteilt, dass sie die 1H-Schüler genommen hat und ich die 2H-Schüler und wir dann eigentlich getrennt voneinander den Unterricht gemacht haben. Also eigentlich auch verschiedene Formen.“ (LPiA7) Demgegenüber berichten einige Probandinnen, dass sie und ihre Praktikumslehrperson das Team-Teaching im Verlaufe des Jahres abgeschafft haben. Von durch die Lehrpersonen in Ausbildung injizierten Projekten an der Partnerschule wird nur in einer Interviewsituation berichtet.

6.3 Interpersonale Beziehungen

„[...] Ich denke, man kann sehr gut seinen eigenen Lernprozess mitgestalten. Es kommt halt immer auf die eigene Motivation auch drauf an und was man aus dieser Chance macht, so viele Inputs von verschiedenen Punkten zu erhalten. Sei es eben von der PH oder von dieser Praktikumslehrperson oder eben auch den anderen Lehrpersonen im Team, die für einen da sind und auch nützliche Tipps geben. Deshalb, wenn man da sehr offen ist und auch lernwillig, kann man sein eigenes Lernen auch sehr gut gestalten und davon profitieren.“ (LPiA5) Die Lehrperson in Ausbildung erläutert in ihrer Aussage die Wichtigkeit von Offenheit und Lernwilligkeit für den Lernprozess. Eine **lernende Haltung** umschreiben die Befragten weiter durch Beobachten, Nachfragen, Reflektieren und das aktive Nutzen von Ressourcen. Dabei zeigt sich eine mögliche Ressource in der **Beziehung zur Praktikumslehrperson**. Die Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben diese Beziehung unterschiedlich: Den Beschreibungen eines kollegialen Verhältnisses, welches auf Gleichwertigkeit, engem Kontakt, gemeinsamer Unterrichtszeit und guter Teamarbeit beruht, steht eine eher hierarchische Beziehungskonstellation gegenüber: „[...] Es gibt sicher manchmal Situationen oder Phasen, an denen es eher schwieriger ist. Dann kommt dann eben dann wieder diese Praktikantinnenrolle dazu, ja wie weit darf man als Praktikantin gehen oder wie darf man als Praktikantin in die Klasse einer eigentlich anderen Lehrperson miteinwirken? Ja, wie darf man das angehen.“ (LPiA6) Die Rolle der Praktikumslehrperson schätzen die Lehrpersonen in Ausbildung in den meisten Fällen so ein, dass er oder sie ihnen hilft, konstruktive Kritik anbringt, Unterstützung bietet und Freiraum für eigene Ideen lässt. Dabei wird die Praktikumslehrperson von zwei Studierenden als Idealbild einer Lehrperson angesehen. Weiter ist die Praktikumslehrperson eine zentrale Anlaufstelle, an welche sich die Studierenden wenden. Sie wird den Interviewaussagen zufolge etwa bei Praktikumsfragen, Fragen zu PH-Fächern, bei Problemen im Unterricht, Fragen zum Unterrichtsstil oder Organisation, zur Unterrichtsplanung, oder bei Fragen bzgl. speziellen Kindern konsultiert.

Alle Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben die **Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern** als gut. Für den Beziehungsaufbau und im Hinblick auf eine oft erwähnte anfängliche Schüchternheit seitens der Kinder und der Lehrperson in Ausbildung machten sie von unterschiedlichen Vorgehensweisen Gebrauch, wie etwa

dem Erstellen eines Beobachtungsraster, Gespräche zu suchen oder allgemein Interesse an den Kindern zu zeigen. Es zeigen sich aber auch einzelne Hürden in der Beziehungsgestaltung: Eine Lehrperson in Ausbildung beschreibt, dass sie zu Beginn daran arbeiten musste, eine angemessene Grenze zu ziehen, um nicht in ein zu kollegiales Verhältnis mit den Schülerinnen und Schülern zu geraten. Eine weitere Probandin berichtet, dass für die Kinder nicht ganz klar ist, welchen Status sie genau im Lehrerteam hat. Diese Problematik findet auch eine andere Lehrperson in Ausbildung vor, welche gar denkt, dass die Schülerinnen und Schüler sie ganz klar als Praktikantin ansehen würden. Einige Befragten berichten weiter, dass die Beziehung einfacher ist, wenn sie länger vor Ort sind. Die Regelmässigkeit des Langzeitpraktikums verbessere die Bindung ebenfalls:

„[...] Und auch mit den Kindern denke ich, dass ich jetzt eine gute ja Bindung oder auch Beziehung aufbauen konnte. Ja es ist halt schwierig. Ich merke wenn ich im Block da bin, also über mehrere Wochen, ist es dann einfacher mit der Zeit und wenn ich halt immer wieder nur ein Tag komme, ist es manchmal ja etwas schwieriger dann wieder ja mit den Kindern so in den Kontakt zu kommen.“ (LPiA6)

Die Intensität des Kontaktes zu den **Eltern** der Schülerinnen und Schülern zeigt sich wiederum unterschiedlich stark ausgeprägt. Einige Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben, dass sie bei Elterngesprächen als Beobachterinnen dabei waren oder sogar ein Gespräch leiten konnten. Eine Probandin berichtet, dass sie bei den Eltern als Lehrperson und nicht als Praktikantin gilt. Oft werden die Lehrpersonen in Ausbildung auch in die WhatsApp-Gruppe der Klasse aufgenommen und können alle Informationen mitverfolgen. In einigen Fällen teilen die Befragten mit, dass sie keinen Kontakt zu den Eltern haben und die Elternarbeit grösstenteils von der Praktikumslehrperson gestaltet und geführt wird. Fast alle Lehrpersonen in Ausbildung berichten, dass sie die Elternarbeit (passiv oder aktiv erlebt) anders erwartet hätten und positiv überrascht davon sind: *„[...] Ja, ich hatte zuvor ein bisschen Angst vor der Elternarbeit. Weil ich das Gefühl hatte, das ist immer so negativ behaftet. Und jetzt konnte ich eigentlich das Gegenteil erleben und ich nehme die Eltern eigentlich als grosse Unterstützung wahr und nicht mehr als jemand, der meinen Unterricht blockieren will oder ja, es in die andere Richtung drängen will.“ (LPiA8)*

Alle Lehrpersonen in Ausbildung erwähnen auch **Beziehungen zu anderen Lehrpersonen**. Dabei handelt es sich häufig um Lehrpersonen, welche in den Schulzimmern nebenan unterrichten, DfF-Lehrpersonen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter oder Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die Teamarbeit und die Akzeptanz durch die anderen Lehrpersonen wird dabei häufig als sehr positiv dargestellt: *„[...] Ich wurde schon zu Beginn sehr gut aufgenommen. Das Team ist super. Ich kann mich immer auf sie verlassen und ich gehöre wirklich wie ein Teil als normale Lehrperson zu diesem Team und ich fühle mich wirklich sehr aufgenommen. [...] Die Lehrerinnen und die anderen Lehrpersonen im Schulzentrum sind sehr offen und nehmen mich auf, wie eben eine gleich gebürtigte Kollegin.“ (LPiA5)* Die Lehrpersonen in Ausbildung schätzen besonders das gemeinsame Planen (auch in grösseren Lehrerteams), die gegenseitige Hilfe und die zusätzlichen Unterstützungsmöglichkeiten, welche sie vor allem durch die Gespräche mit den am Unterricht beteiligten Lehrpersonen über die Entwicklung der einzelnen Kinder führen können. Diese Unterstützung erfahren aber nicht alle Lehrpersonen in Ausbildung so positiv: In einem Fall zeigt

sich deutlich sehr wenig Zusammenarbeit mit der DfF-Lehrperson und die Schwierigkeit in einem grossen Schulzentrum unter Corona-Bedingungen mit anderen Lehrpersonen in Kontakt treten zu können.

Neben der Praktikumslehrperson und den Lehrpersonen an der Partnerschule bildet die **Beziehung zu Dozentinnen und Dozenten** ein weiterer möglicher Unterstützungsbereich für die Lehrpersonen in Ausbildung. Den Kontakt mit den Dozentinnen und Dozenten nehmen die befragten Personen vor allem dann auf, wenn sie Fragen zu Aufträgen, der Literatur oder didaktische Fragen zu den Themen der jeweiligen Lehrveranstaltungen haben. Einige Lehrpersonen in Ausbildung geben an, dass sie für praktische Fragen meist zuerst bei der Praktikumslehrperson nachfragen und nur spezifische Fragen oder Fragen bzgl. einem Thema der Lehrveranstaltung an die Dozentinnen und Dozenten richten. Mehrere Probandinnen beschreiben, dass sich der Kontakt zu den Dozentinnen und Dozenten unterschiedlich zeigt: Einige antworten schnell und sind verfügbar, andere antworten spät oder gar nicht und halten sich eher im Hintergrund. Eine Lehrperson in Ausbildung gibt an, dass sie bei Fragen daher lieber die Praktikumslehrperson kontaktiert oder im Internet nach einer Lösung sucht. Eine weitere Lehrperson führt ihre beschränkte Kontakthäufigkeit mit Dozentinnen und Dozenten auf ihre eigene Haltung zurück: „[...] Wir haben wirklich Dozenten, die immer wieder sagen: Ihr könnt uns schreiben, wenn ihr etwas nicht versteht oder wenn ihr Fragen habt oder wenn ihr ähm, Unterstützung braucht. Wirklich also zum Beispiel ... oder ... und so, die sagen das uns wirklich immer oft, also einfach wirklich immer kommen, wenn wir etwas haben. Aber ich selber bin jetzt nicht so eine Person, dass ich bei den Lehrpersonen direkt Unterstützung suche.“ (LPiA2) Das Unterstützungsangebot der Dozentinnen und Dozenten wird auch von weiteren Befragten positiv bewertet. Als sehr wertvoll erlebte eine Probandin das Angebot für einen Unterrichtsbesuch durch eine Dozentin, von welchem sie Gebrauch gemacht hat.

Für die **Beziehung zu Mentorinnen und Mentoren** zeichnet sich ein einheitliches Bild ab: Die Lehrpersonen in Ausbildung stehen grundsätzlich nicht in Kontakt mit jenen. Zwar betonen einige, dass die Mentorinnen und Mentoren grundsätzlich eine mögliche Anlaufstelle wären, trotzdem aber tragen verschiedene Faktoren dazu bei, dass diese Anlaufstelle nicht genutzt wird: „[...] Ganz ehrlich: Also da habe ich nicht so grossen Kontakt. Ich bin auch nicht so die, die das sucht. Aber auch die Treffen waren jetzt eigentlich nicht so vorhanden. Ich denke, ich sollte mich da vielleicht auch selber mal in, mit ihm in Verbindung setzen. Aber ich denke, es gibt auch genug andere Ansprechpersonen. Und wenn der Mentor nötig wäre, würde man sicher auf ihn zurückkommen.“ (LPiA5) Negative Erfahrungen (mehrmaliges Nachfragen ohne Antwort), eine fehlende Erwartungshaltung an das Mentorat, wenig Kontaktmöglichkeiten in Form von Treffen und die Überzeugung, dass eine Mentorin, ein Mentor erst bei grösseren Schwierigkeiten aufgesucht werden sollte beeinflussen diesen Umstand weiter. Lediglich eine Lehrperson in Ausbildung vereinbarte während dem Schuljahr ein Treffen mit ihrem Mentor.

Die **Beziehung zu den Mitstudierenden** wird von allen Probandinnen als positiv eingeschätzt. Neben der Möglichkeit zum Austausch und der Verbundenheit spielen auch Faktoren wie ein

Zusammengehörigkeitsgefühl, die gegenseitige Motivation, der Austausch von Ideen, das gemeinsame Bewältigen schwieriger Situationen und die Unterstützung beim Planen und Realisieren des Unterrichts eine entscheidende Rolle. Auch bei Terminen und Fristen hinsichtlich der Pädagogischen Hochschule werden oft die Mitstudierenden kontaktiert. Überhaupt geben einige Probandinnen an, dass sie ihre Mitstudierenden meist vor allen anderen genannten Anlaufstellen ansprechen und Unterstützung bei diesen suchen. Die Corona-Situation erschwere, wie in einigen Fällen betont, den Austausch aber grundlegend, da die Situationen an der Pädagogischen Hochschule vor Ort fehlen und auch Treffen in der Freizeit oft aus Vorsicht nicht vereinbart werden. Einige Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben zudem, dass es für sie einen „engeren Kreis“ und einen „weiteren Kreis“ unter den Mitstudierenden gibt. Das heisst, dass sie mit einigen Mitstudierenden viel mehr in Kontakt stehen als mit anderen.

Die **Beziehung zur Schulleitung** ist ebenfalls durch eine ungleiche Wahrnehmung gekennzeichnet. Diese reicht von einer Beschreibung fehlenden Kontaktes bis hin zu einer als wertschätzend dargestellten Haltung der Schulleiterinnen und Schulleiter, wobei eine gering ausgeprägte Beziehungsgestaltung überwiegt. Probandinnen, welche den Kontakt als gering einschätzen, begründen dies oft damit, dass sie wenige Berührungspunkte mit der Schulleitung haben. Einige beschreiben Kontaktpunkte in Form von Sitzungen, zu welchen die Lehrpersonen in Ausbildung eingeladen werden oder bei Anfragen für Stellvertretungen an der Schule. Mehrmals wird erwähnt, dass es vielleicht sogar besser sei, nicht zu viel Kontakt zur Schulleitung zu haben, da dies wohl eher dann der Fall wäre, wenn etwas nicht gut ist: „[...] Ähm leider eher weniger. Also ganz am Anfang mal. Wo man mal vielleicht einander auch gegenseitig mal sieht oder kennenlernt. Aber ansonsten, ja, ist da der Kontakt eher gering. Was ich aber denke ist vielleicht zum Teil auch positiv. Weil Schulleitung, ja der Kontakt ist meist eher dann, oder erst dann da wenn es Probleme gibt. [...]“ (LPiA6) Eine Lehrperson in Ausbildung erläutert, dass es ihr viel bedeutet hat, wenn die Schulleitung Interesse an ihr gezeigt hat und nachgefragt hat, wie es ihr geht. Eine Kontaktaufnahme in einer solchen Form und ausgehend von der Schulleitung wird nur von dieser Lehrperson in Ausbildung beschrieben. Von einer anderen Probandin wird die Schulleitung als mögliche Anlaufstelle beschrieben. Eine genaue Erläuterung, wann sie bei der Schulleitung nachfragen oder um Unterstützung bitten würde, bleibt aber aus. Neben dem dargestellten Beziehungsgefüge nennen die Lehrpersonen in Ausbildung oft die **familiäre Unterstützung** als eine weitere wichtige Ressource: [...] „Und zum Beispiel meine Schwester, also wenn ich da irgendetwas habe ist sie auch so eine Ansprechpartnerin von mir, wenn ich mal wirklich nicht weiter weiss.“ (LPiA2)

6.4 Individuelle Stärkung

Im Bereich der individuellen Stärkung wird dem Grad der **Mitbestimmung** eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Lehrpersonen in Ausbildung, welche ihr Mass an Mitbestimmung im Standardmodell

Langzeitpraktikum als ausreichend darstellen, führen dies oft auf die Möglichkeit zurück, dass sie im Praktikum an der Partnerschule viel ausprobieren und selbstständig gestalten können. Dies bezieht sich auf den Unterrichtsinhalt, die Lektionsplanungen, die Auswahl von Themen und das Einbringen von eigenen Ideen und Wünschen. Auch der Status der Lehrperson in Ausbildung wird hier wiederum betont: „[...] *Du bist auch in dem Sinn die zweite Lehrperson. Du darfst hier auch mitentscheiden. Du darfst eben hier auch Tipps, deine Anregungen geben und ja.*“ (LPiA2). Im Hinblick auf den eigenen Lernprozess nehmen die Befragten ihren Mitbestimmungsanteil vor allem in jenen Fällen wahr, in welchen sie anlässlich der Reflexionsgespräche mit der Praktikumslehrperson beschreiben können, wie sie sich fühlen und was sie sich für den weiteren Verlauf wünschen. Das Mitspracherecht in Bezug auf den Unterricht an der Pädagogischen Hochschule dagegen wird von einer Probandin folgendermassen kommentiert: „[...] *Und da ist es glaube ich ein bisschen schwieriger, ja, seinen Lernprozess selbst zu steuern, weil man muss halt einfach... Man hat halt Sachen vorgegeben, die muss man in der Zeit erledigen und ja. Manchmal denke ich halt, ich weiss nicht, wie viel dass ich von diesem Stoff wirklich behalten kann oder wieviel behalten habe. Und das ist halt etwas, was ein bisschen, ja, schade ist, wenn man es einfach nicht so richtig weiss. Man hat auch nicht wirklich viel Möglichkeiten sein Wissen danach auch zu testen oder, oder zu zeigen oder ja. Vielleicht so in Form von Tests, hat man wenige. Da weiss man auch nicht, was man eigentlich noch alles behalten.*“ (LPiA7) Neben diesen Aspekten wäre allgemein mehr Mitspracherecht erwünscht. Dies bezieht sich besonders auf organisatorische Elemente des Standardmodells Langzeitpraktikum. Zudem betont eine Probandin, dass sie sich mehr Freiraum in der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrperson und den Lehrpersonen in Ausbildung wünschen würde.

Eng verbunden mit der Mitbestimmung zeigt sich auch das Empfinden, welches die Interviewteilnehmerinnen in Bezug auf die **Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse** aufweisen. „[...] *Ja, also jetzt eben im Praktikum selbst war es bestimmt auch die, diese grosse Freiheit und auch an der PH wurde oft oder häufig nachgefragt eben, ob man eigene Ideen hat, Wünsche hat, was man noch sehen möchte. Und viel Lehrpersonen oder Dozenten haben dann geschrieben, man könne eigene Vorschläge, Themen bestimmen und diese einbringen. Und auch einfach die Art, wie man die Sachen bearbeitet, war ja in diesem Semester oder in diesem Schuljahr sehr offen. Mit Corona eben man konnte von zu Hause arbeiten, jeder konnte es eigentlich so erarbeiten, wie es für ihn gestimmt hat und ich denke, das ist ja, war nicht nur negativ.*“ (LPiA8) Dass die Praktikumslehrpersonen die Bedürfnisse der Lehrpersonen in Ausbildung berücksichtigen wird in mehreren Interviews hervorgehoben und als entscheidend für den eigenen Entwicklungsprozess gewertet. Die Möglichkeit eigene Ideen oder Wünsche für den PH-Unterricht vorzuschlagen, wird ebenfalls positiv dargestellt. Die negativen Erfahrungen der Probandinnen beziehen sich mehrheitlich auf das Nichteinhalten von Regeln oder Absprachen durch einige Beteiligte oder aber auf das Empfinden von zu wenig Raum für Neues oder Anders. Eng damit verknüpft ist auch der Wunsch nach noch mehr Flexibilität seitens des PH-Unterrichts, welcher von mehreren Lehrpersonen in Ausbildung beschrieben wird. Dabei geht es vor allem um die thematische Gliederung und die Semesterstruktur: „[...] *Ja, es ist manchmal ist es so dass die PH wie hinten, hinten nach ähm, wie humpelt, weil man ist in der Praxis ist man eigentlich schon viel weiter oder hat Sachen schon gesehen, dass das einfach Theorien und solche Sachen viel früher*

kommen müssen oder dass man sie einfach zur Verfügung stellt und dann vielleicht selbst erarbeiten kann, wenn es gerade, ja, Thema ist, ja. Vielleicht so Sachen halt.“ (LPiA6)

Als weiteres Element im Bereich der individuellen Stärkung zeigt sich wiederum das Spannungsfeld zwischen **Experten- und Novizen-Rolle** als entscheidender Einflussfaktor für die Entwicklung der Lehrpersonen in Ausbildung. Hinsichtlich der eigenen Wahrnehmung ist festzustellen, dass trotz einiger sehr positiven Aussagen, in welchen die Probandinnen sich als zweite Lehrperson oder gleichwertiges Mitglied beschreiben, eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die eigene Rolle bleibt: *„[...] Also einerseits war es für mich auch schwierig, weil, wenn ich mit anderen Lehrpersonen arbeite, und ich musste auch Lektionen für andere Lehrpersonen mitgestalten, weil wir haben uns so gemeinsamen einander halt auch Lektionen weitergegeben. Und da war es halt für mich... Das war für mich ein grosser Druck. Weil ich wusste dann auch: Ja, meine Lektionen müssen ja gut sein, weil ich gebe die einer erfahrenen Person und was denkt die sich? Und das war für mich ziemlich ein grosser Druck und allgemein auch bei der Praktikumslehrperson hatte ich auch ein bisschen so: Ja was denkt sie jetzt? Auch wenn ich unterrichtet hatte, hatte ich manchmal das Gefühl, ja, ist jetzt das gut, was ich mache oder nicht? Oder was denkt sie? Das war für mich einfach schwierig, eine Lektion zu planen, die für andere, dass man sagen kann: Das war wirklich eine gute Lektion. Ich habe mir da sehr sehr, also mich immer sehr lange damit beschäftigt eine Lektion zu gestalten, ja, dass die, ja, ich hatte halt einfach, ja, wie soll ich sagen? Ja, ich wollte einfach, dass sie halt gut ist und dass, und ja.“ (LPiA3)* Neben diesem Empfinden von Druck und dem Infragestellen der eigenen Kompetenzen stellen sich einige Befragte auch immer wieder die Frage, inwieweit sie in den Unterricht einwirken können. Die äussere Wahrnehmung variiert ebenfalls, widerspiegelt diese Unsicherheiten aber erneut. Dies zeigt sich darin, dass die Probandinnen teilweise das Gefühl haben, dass die Kinder sie als Praktikantinnen ansehen. Meist wird diese Wahrnehmung oder Einstufung durch die Kinder von den Lehrpersonen in Ausbildung aber als unproblematisch für sie beschrieben.

Negative Emotionen werden eher durch andere Elemente hervorgerufen. Dazu gehören Stress, Überforderung, Selbstzweifel, die Angst zu Versagen oder anhaltende Kritik am eigenen Unterricht. In einem Interview wird die Stresssituation als sehr belastend dargestellt: *„[...] Das heisst seit Oktober fühle ich mich überfordert. Habe zwischendurch immer wieder das Gefühl jetzt bin ich dann an einem Endpunkt und breche zusammen und dann, ja, geht so ein Tag wo man halt weint und zusammenbricht und dann geht es wieder und dann ist man wieder noch weiter und denkt: Jetzt kann ich wirklich nicht mehr. Aber irgendwann gehts wieder und ja. Irgendwann, also ich merke jetzt für mich, es ist nicht mehr gesund, ja.“ (LPiA1)* Obwohl die Darstellung in diesem Ausmass eine Ausnahme bildet, spricht jede Lehrperson in Ausbildung an, dass sie sich zumindest in gewissen Situationen überfordert fühle. Zu diesen Situationen gehören meist die Prüfungsphasen, Wochen mit vielen Arbeitsaufträgen der Pädagogischen Hochschule oder aber Situationen im Praktikum, in welchen Selbstzweifel aufkommen. Demgegenüber beschreiben die Probandinnen aber auch **positive Emotionen**, welche vor allem dann auftreten, wenn sie sich in und mit der Praktikumsklasse wohlfühlen, sich von der Praktikumslehrperson ernst genommen fühlen oder sich an der Pädagogischen Hochschule wohlfühlen. Als relevant für ein gutes und positives Empfinden zeigt sich auch das Gefühl, vom

Langzeitpraktikum profitieren und viel aus dem Konzept herausnehmen zu können. Zur Aufrechterhaltung der positiven Emotionen tragen laut den Lehrpersonen in Ausbildung Erholung und Ablenkung bei. So beschreibt eine Probandin beispielsweise, dass sie einen Tag pro Woche nur für sich selbst reserviert, an welchem sie keine Arbeitsaufträge für die Pädagogische Hochschule oder das Praktikum erledigt. So gelingt es ihr, einen Ausgleich zu schaffen.

Wie bei der Wahrnehmung von Überforderung zeigt sich auch in Bezug auf die **Motivation** eine Variation je nach Zeitpunkt im Semester: *„[...] Also im August war sie sehr hoch die Motivation und habe mich sehr gefreut. Und vor so, in... Und das hat sich eigentlich so durchgezogen bis November, Dezember. Da war es dann ein bisschen stressiger. Da ist das auch mit der, mit der PH dann, musste man Prüfungen abgeben oder Arbeiten schreiben und die Bachelorarbeit ist nicht so vorangegangen, wie ich gewollt hätte. Und darum hat das, haben so verschiedene Faktoren eingewirkt eigentlich. Und war auch krank, gerade vor den Ferien und da ist die PLP auch noch ausgefallen. Also es war einfach ein bisschen der Druck.“* (LPiA7) Alle Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben, dass die Motivation zu Beginn sehr hoch war. Vorfreude auf eine neue Erfahrung oder die Möglichkeit, mehr Praxiserfahrung sammeln zu können wird dafür verantwortlich gemacht. Viele Probandinnen beschreiben ein Abfallen der Motivation im Herbst und besonders in den als stressig empfundenen und mit vielen Anforderungen (Prüfungen, Abgaben) verbundenen Monaten November und Dezember. Weiter zeichnet sich ab, dass die Motivation für die Aufgaben und Inhalte des Praktikums als höher angegeben wird als jene für die Aufgaben und Inhalt der PH. Als weitere Einflussfaktoren bezüglich Motivation werden die Momente im Praktikum (besonders die Arbeit mit den Kindern), der Ausblick auf die berufliche Eigenständigkeit, das Erlernen des Lehrerberufs als Wunschberuf, Elterngespräche oder Treffen mit Mitstudierenden berichtet. Eine Lehrperson in Ausbildung betont explizit die Bedeutung der Pädagogischen Hochschule und der Partnerschule für die eigene Motivation: *„[...] Also ich denke eben die PH beeinflusst mich indem, dass wir eben die festen Unterrichtszeiten haben. Es gibt wie einen Rahmen vor, an dem man dann halt wirklich daran arbeitet. Und es hat mir dann die Möglichkeit gegeben, das wirklich eben motiviert durchzuhalten. Also eben, dass man um 08:00 Uhr wirklich an der PH arbeitet und nicht irgendwelche Gründe erfindet dann vielleicht doch ein wenig länger zu schlafen und anstatt daran zu arbeiten. Und auch äh, mit dem Praktikum eben, es hat mich, also das Praktikum hat mich überhaupt sehr motiviert. Einfach dieser Austausch mit der PLP, das Unterrichten selbst und das hat dann eigentlich ja, mich auch in der PH motiviert einfach durchzuhalten und vielleicht, auch wenn man manchmal genervt war, einfach durchzuhalten und weiterzumachen und ja.“* (LPiA8)

Wie bereits dargestellt werden konnte, erwähnen die Lehrpersonen in Ausbildung im Zusammenhang mit ihrer Motivation oder emotionalen Befindlichkeit auch immer wieder die **Anforderungen**, mit welchen sie in diesem 3. Studienjahr konfrontiert werden. Dabei beschreiben sie unterschiedliche Anforderungen: Sachen für die Pädagogische Hochschule aufbereiten, Diplomarbeit schreiben, Evaluationen schreiben und Planen für das Praktikum stellen dabei die am häufigsten genannten Formen dar. Die Zeiteinteilung oder Zeitaufteilung wird dabei unterschiedlich vorgenommen. Einige Probandinnen investieren mehr Zeit für das Praktikum als für die PH-Aufträge, vor allem weil die Lektionsplanungen bei diesen Personen viel Zeit in Anspruch nimmt

und unbenotete Aufträge der Pädagogischen Hochschule dann eher in den Hintergrund geschoben werden. Manche beschreiben weiter, dass es für sie schwierig war, Semesterarbeiten und das Schreiben an der Diplomarbeit im Zeitplan unterzubringen. Oft wird betont, dass das Gefühl aufkommt keine Zeit zu haben, um allem gerecht zu werden. Demgegenüber beschreiben einige Studierende eine klare Trennung zwischen Praktikumsaufgaben und PH-Aufgaben. Ihr Fokus richtet sich jeweils auf einen Bereich und dafür werden auch bestimmte Zeiten fixiert: „[...] Und ich habe mir das eigentlich immer so eingeteilt, dass wenn ich Aufträge von der PH erhalten habe, habe ich das sofort erledigt, direkt diesen Tag. So war das einfach für mich abgehakt. Weil irgendwie, sobald man diese Sachen nicht mehr macht, verliert man auch den Überblick und, und ja. Für das Praktikum hab ich auch meistens den Montagabend oder dann das Wochenende genutzt für wirklich weitere Planungen zu schreiben und das war eigentlich immer so. Und während dem Praktikum habe ich eigentlich die PH auch überhaupt... Also ja, da war ich wirklich fürs Praktikum. Weil auch die Blockwochen, die 2 Wochen dauern, oder. Da habe ich wirklich nur mich auf das Praktikum fokussiert und ja.“ (LPiA3) Beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung den Umgang mit den verschiedenen Anforderungen als gelingend, wird dies meist dadurch begründet, dass sie im Standardmodell Langzeitpraktikum weniger überfordert sind als diejenigen, welche eine Stelle übernommen haben oder dass manche Dozenten das Programm angepasst haben. Vor allem die Verknüpfung der Evaluationsarbeiten mit der Praxis wird hier erneut hervorgehoben. Weiter betonen sie auch die Relevanz des eigenen Engagements und der eigenen Organisations- und Planungsfertigkeiten, wobei auch Flexibilität als Voraussetzung oft genannt wird. Gelingt der Umgang mit den vorhandenen Anforderungen nicht, werden Überforderung, ein Übermass an Aufträgen und Zeitlimiten, zu hohe Erwartungen der Dozierenden oder der Modus des Online-Unterrichts als Gründe genannt. Eine Probandin erläutert, dass sie jeden Abend bis um Mitternacht arbeitet und sogar am 24. und 25. Dezember Aufträge abarbeiten musste, weil sie den Anforderungen ansonsten nicht hätte gerecht werden können. Besonders die Endphase des Schuljahres beschreiben mehrere Lehrpersonen in Ausbildung als Herausforderung: „[...] Das war vielleicht am Anfang vom Semester aber ähm ja, jetzt wenn das Ende so langsam kommt und ja, du weisst, du musst da noch etwas machen und der Dozent verlangt hier noch etwas und du musst doch noch hier keine Ahnung wie viele Seiten schreiben, dann ja, fühle ich mich schon manchmal ein Bisschen überfordert. Und dann musst du noch sehen, dass du das Praktikum vorbereitest, weil du kannst ja nicht einfach so in dein Praktikum gehen ohne Planung, ohne nicht ohne... Und ja. Ja, fühle mich schon, manchmal ein bisschen überfordert.“ (LPiA2)

6.5 Implementierung

Die Ergebnisse hinsichtlich Implementierung des Standardmodells Langzeitpraktikum bringen verschiedene Stärken und Schwächen, sowie Optimierungsvorschläge hervor.

Im Bereich der **Stärken** wird besonders häufig der längere Zeitraum des Praktikums als Vorteil im Vergleich zu bisherigen Praktika genannt: „[...] Eben du siehst, du, du bist einfach mal wirklich in einer Klasse drin und du siehst sie von A bis Z, wie sie sich weiterentwickeln. Du siehst ähm, wie eben zum Beispiel der Schulstart gestaltet wird, wie eben andere Anlässe

gestalten werden oder auch wenn, sie haben ja da verschiedene Projekte und so Zahnhygiene oder Wanderungen, Schulwanderungen, Herbstwanderung. Du siehst die ganzen Sachen und in den anderen Praktika, das kommt, das siehst du ja nicht. Da bist du ja nur 4 Wochen da. Eben, dass man auch andere Inputs, dass man auch andere Ideen und Einsichten sieht, also das bekommt man wirklich im Langzeitpraktikum zu sehen, wirklich.“ (LPiA2) Auch die Kinder besser kennenzulernen und ihre Entwicklung mitverfolgen zu können, mehr Praxiserfahrung zu sammeln, Themeneinstiege und Projekte miterleben und Elternkontakte zu erfahren, wird in diesem Zusammenhang aufgeführt. Mehrere Probandinnen akzentuieren auch die Möglichkeiten eines fundierteren Feedbacks durch die Praktikumslehrperson aufgrund des längeren Zeitraums. In Verbindung mit dem längeren Zeitraum des Praktikums wird auch eine gewisse Regelmässigkeit als vorteilhaft beschrieben: „[...] Ich fand es halt wirklich gut, dass man halt diese Blockwochen immer wieder hat. Das finde ich sehr wichtig, dass man immer wieder eine längere Zeit mit den Kindern sein kann. Das ist schon toll. Was ich halt auch gut finde ist, dass man nachher auch jeden Montag wieder da ist, dass man nicht wie total verloren geht, auch bei den Kindern nicht, weil das man das nicht irgendwo untergeht, sondern ich habe auch diesen Rhythmus.“ (LPiA1)

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung an der Pädagogischen Hochschule schätzen einige Lehrpersonen in Ausbildung das Angebot von Online-Veranstaltungen, wobei sie hoffen, dass es auch nach der Corona-Pandemie teilweise erhalten bleibt, da dies eine flexiblere Zeiteinteilung ermöglicht. Ein Teil der Probandinnen bewertet die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule und ihnen selbst, sowie zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Praktikumslehrpersonen als gut und funktionierend, da die Aufgaben klar definiert wurden.

Auf die Frage, ob sie das Standardmodell Langzeitpraktikum weiterempfehlen würden antworten alle Lehrpersonen in Ausbildung mit Ja. Sie würden es weiterempfehlen, weil es weiterhilft, viel ausprobiert, gelernt und mitgenommen werden kann, die eigenen Kompetenzen hervorgerufen und verbessert werden können und weil durch das Modell das Gefühl entsteht, besser für den Berufsstart vorbereitet zu sein. Ausserdem betonen sie häufig, dass sie bereits Verantwortung übernehmen können, aber noch nicht alle Verantwortung allein tragen müssen. In diesem Zusammenhang sprechen einige Probandinnen von einer Art geschütztem Rahmen, in welchem sie die verschiedenen Facetten des Lehrerberufs kennenlernen können. Auch das Berücksichtigen des Wohnorts bei der Zuteilung und die Abwechslung durch die Kombination der verschiedenen Teilbereiche wird positiv hervorgehoben: „[...] Und ich denke, das ist einfach eine gute, ja, so eine gute Balance, die man da hat zwischen Praktikum und Schule, Ausbildung. Also, ich würde das sicher weiterempfehlen so.“ (LPiA3)

Zu den **Schwächen** des Standardmodells Langzeitpraktikum zählen die Lehrpersonen in Ausbildung vor allem Schwächen in der Kommunikation und Informationsweitergabe. Obwohl dahingehend wie oben beschrieben einige positive Aspekte erwähnt wurden, berichten die Probandinnen von einigen negativen Erfahrungen, wie beispielsweise: „[...] Auch teilweise, ja, hat man uns Veranstaltungen während dem Praktikum am Mittwochnachmittag hineingenommen.“ (LPiA4) Laut den Lehrpersonen in Ausbildung besteht die Hauptproblematik darin, dass teilweise

Abmachungen nicht eingehalten werden. Damit sind beispielsweise Lehrveranstaltungen gemeint, welche in der eigentlichen Ferienzeit angesetzt wurden. Weiter erwähnen sie auch, dass die Praktikumslehrpersonen zum Teil zu wenig informiert sind (Evaluationen, Fokus Praktikum etc.), was sich letztlich negativ für die Lehrpersonen in Ausbildung selbst auswirken sollte: „[...] Ich äh, ja, manchmal ist das ein bisschen so als wenn uns die PH informiert und dabei dann die PLPs nicht informiert. Also beispielsweise eben mit Evaluationen oder so, die wir durchführen sollen. Ja und dann sind die Lehrpersonen nicht informiert oder ja, verstehen nicht genau, was gefragt ist. Oder auch mit den Praktikumszielen, eben da, dieses Mal war man ja nicht vor Ort und es ging dann halt einfach eine Mail um mit den Informationen und das war glaube ich nicht für alle klar, was genau gemeint ist. Ich glaube, ja, ich fand die Kommunikation ein bisschen schwierig zwischen, zwischen den beiden Institutionen.“ (LPiA8) Zudem war es für die Probandinnen teilweise schwierig, den Überblick darüber zu behalten, wann, wie und wo sie Unterricht haben. Sie äussern weiter einige Bedenken, welche sich auf verschiedene Faktoren beziehen, die ihrer Meinung nach den Ablauf des Schuljahres im Standardmodell Langzeitpraktikum entscheidend beeinflussen können. Dazu gehören die Beziehung zur Praktikumslehrperson, die Zuteilung der Schulstufe oder die Zuteilung des Standortes. „[...] Und, was vielleicht halt auch Glück ist, ob man eine Praktikumslehrperson hat, mit der man sich gut versteht. Weil wenn man das nicht hat dann kann es auch ein schwieriges Jahr werden, wenn man ein Langzeitpraktikum macht denke ich.“ (LPiA7)

Im Hinblick auf die durch die Lehrpersonen in Ausbildung identifizierten Schwächen äussern diese auch einige **Optimierungsvorschläge** oder mögliche Anpassungen für eine erneute Durchführung des Standardmodells Langzeitpraktikum. Vielfach wird erwähnt, dass die Wahl eines fixen Tages für das Praktikum über ein Jahr mit einigen Herausforderungen verbunden ist. Dazu gehört beispielsweise, dass einige Lehrpersonen in Ausbildung ausser in den Blockwochen immer nur einen Teil der Klasse (Kindergarten) sehen, immer dasselbe Tagesprogramm haben oder oft übers Wochenende mit der Praktikumslehrperson kommunizieren müssen, da der Praktikumstag auf den Montag fällt. Daher spricht eine Lehrperson in Ausbildung die Möglichkeit an, den Praktikumstag in der Wochenmitte anzusetzen. Weiter wird auch vorgeschlagen nach einem gewissen Zeitraum den Praktikumstag oder sogar die Praktikumsstelle zu wechseln, um noch andere Einblicke zu erhalten. Ein anderer zeitlicher Aspekt bezieht sich auf die Wahl des Zeitraums für die Praktikumsblöcke: „[...] Und auch sonst, die einzelnen Phasen wirklich wo man am Stück im Praktikum ist. Beispielsweise jetzt ähm gerade vor den Ferien eine Woche ist, ja, ist eher schwierig, weil ja es gibt Prüfungen, viele Prüfungen vor den Ferien oder ja, am letzten Tag wird manchmal einfach nur noch Sachen verbessert, oder fertig gemacht. Natürlich sind das Sachen, die auch dazu gehören dürfen, was auch schön ist dass man das auch mal sieht aber ja es ist halt dann manchmal ein Bisschen ja eintönig, aber ja halt schwierig.“ (LPiA6) Vorgesprochen wird die Option, die Praktikumsblöcke nicht immer gleich zu wählen, das heisst, diese nicht immer direkt vor den Schulferien anzusetzen. Ein anderer organisatorischer Aspekt, in welchem einige Lehrpersonen in Ausbildung Optimierungsbedarf sehen, ist die Kommunikation der Aufträge, Daten und Fristen. Sie würden es schätzen, wenn sie frühzeitig über wichtige Daten informiert werden. Weiter wünschen sich einige Probandinnen mehr Vorgaben seitens der PH. Einerseits handelt es sich hierbei um genauere Vorgaben

hinsichtlich des Team-teaching: „[...] Dass man vielleicht noch mehr im Team-teaching arbeiten könnte. Also geheissen hat es, dass man am Montag immer im Team-teaching arbeiten sollte, aber dass man vielleicht auch den PLPs das genauer und detaillierter mitteilt, dass es wirklich so ist. Nicht, dass wir eigentlich alles machen am Montag, weil das ist ja auch nicht das Ziel.“ (LPiA4) Es wird zudem auch angemerkt, dass sich die Anforderungen seitens der Praktikumslehrpersonen was die Anzahl Planungen oder Analysen betrifft zwischen den einzelnen Partnerschulen und zwischen den verschiedenen Schulstufen unterscheidet. Die Lehrpersonen in Ausbildung würden sich daher gerne auch in diesem Bereich auf mehr Vorgaben der Pädagogischen Hochschule stützen: „[...] Dass die, also die PH genaue Vorgaben ähm, also den Praktikumslehrpersonen vorgibt beispielsweise: Du planst pro Woche 2 Lektionen oder 3 Lektionen oder, weil es ist dann ja für mich war das eben einfach. Aber jetzt auch wenn ich jetzt andere auch sehe. Die haben keine, also Primar und Kindergarten ist ja nicht dasselbe und dann ist es für mich einfach 2 Lektionen zu planen. Aber jetzt jemand der in der Primar ist, der hat keine klaren Anweisungen und dann denke ich, es ist auch nicht fair gegenüber den anderen, weil ja.“ (LPiA3) Einige Probandinnen schlugen ergänzend vor, die Menge an Aufträgen der Pädagogischen Hochschule weiter zu optimieren.

Die Anmerkungen in Bezug auf den organisatorischen Aspekt des Standardmodells Langzeitpraktikum spiegeln sich ebenfalls im Bereich der Kommunikation wider: „[...] Also ich denke, eben eine Anpassung wäre sicher die Kommunikation. Beispielsweise wussten auch nicht alle Dozenten genau, wenn wir wirklich im Praktikum sind, wann nicht. Also einige Lehrpersonen oder Dozenten haben dann Unterricht eingeplant, als wir im Praktikum waren oder so. Ich glaube, das muss ein bisschen angepasst werden. Einfach die Kommunikation zwischen PH und der Praktikumschule. Dass man da ein bisschen besser miteinander abspricht und das regelt, ja.“ (LPiA8) Sehr oft nennen die Lehrpersonen in Ausbildung zudem das Erhalten eines kleinen Lohns für das Praktikum als mögliche Optimierungsmassnahme. Den Grund dafür sehen sie einerseits in ihrer geleisteten Arbeit im Praktikum, welche teilweise, wie von ihnen beschrieben, fast einem 100%-Pen-sum entspricht. Einige begründen ihren Vorschlag auch mit Materialkosten (Bastelmaterial, Druckerpatronen, Papier etc.), für welche sie immer wieder aufkommen müssen. Da Bedenken dahingehend vorliegen, was passieren würde, wenn die Beziehung zur Praktikumslehrperson problembeladen wäre oder wenn andere Probleme auftauchen, schlugen einige Lehrpersonen in Ausbildung vor, klare Optionen zu schaffen und diese den Studierenden zu Beginn des Schuljahres auch aufzuzeigen, damit der Angst vor diesen Situationen entgegengewirkt werden kann.

7 Diskussion

Nachfolgend werden die Fragestellungen des Forschungsprojektes noch einmal aufgegriffen und mögliche Antworten darauf dargestellt. Weiter werden daraus resultierende Implikationen für die Praxis und die Weiterführung des Standardmodells Langzeitpraktikum aufgeführt.

Wie beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung ihre eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse, sowie deren Berücksichtigung im Standardmodell Langzeitpraktikum?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung zeigen sich einerseits Aspekte rund um die Rolle der Lehrpersonen in Ausbildung und andererseits auch organisatorische Elemente als relevant.

Alle Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben, dass sie ihre Kompetenzen und Fähigkeiten in diesem Jahr im Standardmodell Langzeitpraktikum weiterentwickeln konnten. Dabei bleiben teilweise Unsicherheiten in Form von Infragestellen der eigenen Kompetenzen oder wenn es darum geht, inwieweit sie in den Unterricht einwirken können. Arnold et al. (2011) beschreiben in diesem Zusammenhang das Dilemma des Gefälles zwischen Expertinnen und Novizinnen. Dabei wird betont, dass Lehrpersonen, welche schon einige Zeit unterrichten sich besonders hinsichtlich zweckmässigen und flexiblen Handelns und der adäquaten Interpretation von Ablaufmustern von Lehrpersonen in der Berufseingangsphase unterscheiden. Es stellt sich daher ein Kompetenzgefälle ein, welches die Realisierbarkeit einer auf Gegenseitigkeit beruhende Ko-Konstruktion anzweifeln lässt. Ihre Praktikumslehrperson erleben aber alle Probandinnen so, als dass diese ihre Bedürfnisse berücksichtigt und darauf eingeht.

Einige Lehrpersonen in Ausbildung betonen, dass das eigene Engagement, die eigenen Organisations- und Planungsfertigkeiten, sowie Flexibilität besonders im Hinblick auf die verschiedenen Anforderungen, mit welchen sie im Standardmodell Langzeitpraktikum konfrontiert werden, entscheidenden Einfluss auf den eigenen Lernfortschritt zeigen können. Es wird deutlich, dass die Haltung der Lehrpersonen in Ausbildung auch massgeblich Wirkung darauf nimmt, inwiefern die Angebote seitens der Pädagogischen Hochschule und seitens der Partnerschule genutzt werden. Auch Arnold et al. (2011) betonen, dass Lehramtstudierende unterschiedliche Eingangsbedingungen und Studienmotivation aufweisen. Die Erfahrungen im Praktikum sollten auf diese unterschiedlichen Vorbedingungen angepasst werden, um den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Immer wieder äussern die Befragten, dass sich Überforderungssituationen einstellen. Obwohl sie diese mehrheitlich relativieren und in einem gemässigten Ausmass wahrnehmen, zeigt sich besonders in einem Fall eine anhaltende Überforderung, welche negative Emotionen mit sich bringt. Hier sollte möglicherweise angesetzt werden, indem Überlegungen getätigt werden, wie solche Situationen aufgefangen werden können bzw. was unternommen werden kann, damit die Lehrperson in Ausbildung die Kräfte

des Empowerment-Ansatzes auch dahingehend nutzen kann. Dieser Aspekt ist eng verbunden mit dem Thema Wohlbefinden, welches sich in den Interviews in verschiedenen Ausprägungen zeigt. Es wird deutlich, dass es nicht allen Lehrpersonen gleichermassen gelingt, eine sogenannte Work-Life-Balance zu finden, wobei dies wiederum ein Hinweis auf eine fehlende Unterstützungsquelle oder Ressource im Zusammenhang mit dem Themenfeld Wohlbefinden sein könnte. Interventions- und Präventionsansätze könnten hier in Betracht gezogen werden. Individuelle und kontextuelle Herausforderungen und Ressourcen können das Wohlbefinden einer Lehrperson positiv oder negativ beeinflussen. Laut McCallum et al. (2017) setzen sich Interventions- und Präventionsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Formen des Achtsamkeitstrainings, Reflexions- und Emotionsregulationsstrategien sowie Unterstützungsmassnahmen und der Wertschätzung von Individualleistungen auseinander. Besonders die Endphase des Schuljahres erwähnen die Lehrpersonen in Ausbildung mehrmals als Zeitraum, in welchem sich Überforderung einstellt. Vielleicht gilt es also hier anzusetzen und zu versuchen, diesen Zeitraum anders zu gestalten oder hier ein umfangreicheres Unterstützungsangebot anzubieten.

Mehrere Lehrpersonen in Ausbildung beschreiben in den Interviews, dass ihre Motivation durch die Kombination von Pädagogischer Hochschule und Partnerschule gestiegen ist. Es zeichnet sich jedoch ab, dass mehr Motivation für das Praktikum vorhanden ist als für die PH. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Relevanz des Lernortes Pädagogische Hochschule nicht für alle Lehrpersonen in Ausbildung gleich hoch ist bzw. als gleich hoch gewertet wird.

In Bezug auf die organisatorischen Aspekte zeigt sich, dass die Probandinnen eine klare Kommunikation wünschen, was vor allem mit einer transparenten Terminplanung der Lehrveranstaltungen und der Jahresplanung einhergeht, an welche sich anschliessend alle Beteiligten halten sollten. Die Lehrpersonen in Ausbildung sehen weiter den Bedarf an mehr Mitspracherecht seitens der Studierenden, was die Terminplanung angeht. Dabei wären sie oft froh über mehr Verständnis der Pädagogischen Hochschule in Bezug auf ihre jeweilige Situation. Der Bedarf an verbindlichen Rahmenvorgaben identifizieren auch Fraefel et al. (2017) im Rahmen ihrer Untersuchung zum Konzept „Partnerschulen“ an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und betonen, dass es wichtig ist beispielsweise die Präsenzzeiten für die Studierenden von Anfang an transparent zu machen.

Ein weiteres Element zeigt sich im Wunsch nach einer klareren Definition der studentischen Unterrichtstätigkeit während dem Praktikum. Dieser Wunsch kann daher entstanden sein, weil die Lehrpersonen in Ausbildung einen ungleichen Workload hinsichtlich der Anzahl zu planenden Lektionen, der Anzahl Analysen

oder der Aufteilung zwischen eigenständiger Klassenführung und Team-teaching feststellen konnten. Es sollte also definiert werden wann, wie oft und in welcher Form die einzelnen Elemente im Praktikum auftreten.

Für das Mitbestimmen hinsichtlich des eigenen Lernprozesses sehen die Lehrpersonen in Ausbildung eine Schwierigkeit darin, dass die Themen der Lehrveranstaltung teilweise dann aufkommen, wenn diese Situation oder dieses Thema für sie persönlich noch nicht oder schon nicht mehr relevant ist. Dahingehend könnte eine transparente Planung der Lehrveranstaltung in Bezug auf die thematische Gliederung im Semesterverlauf hilfreich sein. Weiter schätzen es die Probandinnen, wenn sie eigene Ideen und Wünsche in den PH-Unterricht einbringen können. Dieser Modus sollte daher beibehalten werden.

Wie beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung die Mobilisierung von Ressourcen und Möglichkeiten, innerhalb des Standardmodells Langzeitpraktikum?

Die Lehrpersonen in Ausbildung äussern sich vielfältig zum Umgang mit den vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten. Obwohl sie die Möglichkeiten der unterschiedlichen Lehr-Lernfelder in den meisten Fällen zu erkennen scheinen, fehlt es ihnen teilweise an Mut, selbstständig zu handeln und das jeweilige Lernfeld auch vollumfänglich zu nutzen. Es wäre daher wichtig, die Offenheit der Lehrpersonen in Ausbildung für die Lernanlässe in den jeweiligen Lernfeldern weiter zu fördern und die Bedeutung dieser klar zu definieren. Am Beispiel des Team-teaching als Lernanlass wird deutlich, dass nicht alle gleichermassen davon profitieren und zum Teil auch die Ressourcen dazu fehlen. Wenn solche Lernanlässe in Praxis postuliert werden, bräuchte es daher auch Wissen rund um diese Art des Unterrichtens und eine Aufklärung über dessen Bedeutsamkeit, was in mehreren Fällen nicht vorhanden zu sein scheint. So könnten hier beispielsweise die aus der Theorie bekannten Formen des Team-teaching definiert werden und auch allen Beteiligten zur Verfügung gestellt oder gar jeweils in Form einer Aufgabe zugewiesen werden. Auch Fraefel et al. (2017) stellen in ihrer Untersuchung zum Projekt „Partnerschulen“ fest, dass enorme Unterschiede in der Art und dem Umfang der Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrperson und der Lehrperson in Ausbildung festgestellt werden können. Um diesem Unterschied entgegenzuwirken macht die Autorengruppe den Vorschlag, seitens der Pädagogischen Hochschule reichhaltigere Impulse zu liefern oder etwa idealtypische Beispiele in Form von Good-Practice-Videosequenzen zu präsentieren. Weiter zeigt sich auch, dass die Lehrpersonen in Ausbildung den Freiraum im Praktikum sehr schätzen. Dabei gilt es diesen Freiraum geschickt zu konzipieren, damit sich dieser nicht in ungenutzte Lernzeit umwandelt.

Alle Lehrpersonen in Ausbildung berichten von einer Kompetenzentwicklung während der Zeit im Standardmodell Langzeitpraktikum. Diese führen sie meist auf den längeren Zeitraum zurück, in welchem sie

Erfahrungen sammeln können und Feedback erhalten. Der Hinweis durch die Interviewleitern während des Interviews, dass die Probandinnen ihre Kompetenzentwicklung auch anhand der Referenzliste der Kompetenzen darstellen könnten, brachte eine Schwachstelle hervor: Der Bezug zur Referenzliste der Kompetenzen, als Instrument zur Beobachtung und Wahrnehmung der eigenen Kompetenzentwicklung, konnte meist gar nicht und zum Teil ansatzweise hergestellt werden. Diese Feststellung wirft die Frage auf, wie das Instrument von den Lehrpersonen in Ausbildung eingesetzt und genutzt wird, was wiederum zu einer übergeordneten Frage führt: Sind sich die Lehrpersonen in Ausbildung ihres eigenen Fortschrittes und ihres eigenen Lernens ausreichend bewusst? Die Antworten aus den Interviews lassen vermuten, dass sich ihr Kompetenzgefühl meist aus einzelnen in der Praxis erlebten Situationen ergibt und weniger auf einer fundierten Reflexion hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung beruht. Obwohl die Lehrpersonen in Ausbildung angeben, dass die Reflexion für sie jetzt mehr Sinn ergibt, könnte also eine zusätzliche Unterstützung dahingehend dabei helfen, den eigenen Lernprozess besser zu beobachten und zu verstehen. Hier könnten strukturierte Reflexionen, beispielsweise in Form von geleiteten Interventionen, angedacht werden.

Eine genauere Analyse des vorhandenen Wissens bei den Lehrpersonen in Ausbildung zeigt, dass vor allem fachdidaktisches Wissen vorliegt und erweitert wird, wobei wenig strukturiertes Wissen angesprochen wird. So berichten die Probandinnen meist über Wissen im Sinne von Handlungswissen und wie die Sinnhaftigkeit von fachdidaktischem Wissen durch das Handeln in der Praxis gesteigert werden konnte. Diese Erkenntnis lässt vermuten, dass die Lehrpersonen in Ausbildung oftmals mehr in der Praxis funktionieren, statt bewusst zu handeln. Eine offene und neugierige Haltung ist dabei wenig festzustellen. Doch die Lehrpersonen in Ausbildung sollten nicht nur funktionieren, sondern auch Erfahrungen sammeln können.

Im Bereich des Handelns in der Situation sehen viele Lehrpersonen in Ausbildung den grössten eigenen Kompetenzzuwachs. Dies begründen sie oft damit, dass praktische Inputs aus dem Praktikum und theoretische Inputs aus der Pädagogischen Hochschule in Kombination diesen Fortschritt ermöglichten. Den Transfer von Wissen zwischen Pädagogischer Hochschule und Praktikum finden die Lehrpersonen in Ausbildung wichtig und erkennen oft eine Absicht darin, die Nachvollziehbarkeit der Theorie durch die Praxis zu steigern oder aber die Praxis durch die Theorie zu begründen. Der Empowerment-Ansatz sieht diese Kommunikation zwischen den beiden Lehr-Lernfeldern in dieser Funktionsweise vor (vgl. Arnold et al., 2011). Diesen Vorgängen weisen die Lehrpersonen in Ausbildung aber unterschiedlich hohe Relevanz zu und überhaupt wird die Relevanz der Theorie sehr verschiedenen wahrgenommen. Der Transfer wirkt für sie teilweise nicht nachvollziehbar, da sich die beschriebenen Situationen in der Praxis und in der Theorie grundlegend voneinander unterscheiden sollen. Dies betont die Relevanz, die Kohärenz zwischen den Aufgaben in den einzelnen Lehr-Lernfeldern vermehrt zu stärken, damit es den Lehrpersonen in Ausbildung besser gelingt eine Balance zwischen

den beiden Lernorten zu finden. Dazu braucht es ein Miteinander von Pädagogischer Hochschule und Partnerschule mit dem Ziel, Lernanlässe zu nutzen. Weiter sollten Lernanlässe auch noch stärker aufgefangen werden, was wiederum in einem ersten Schritt durch die Transparenz der Lerninhalte in den Lehrveranstaltungen erreicht werden kann. So können die Lehrpersonen in Ausbildung feststellen, wann sie allenfalls Inputs zu spezifischen Problemen oder Fragen im Rahmen der Lehrveranstaltungen erwarten können. Auch in der gemeinsamen Arbeit mit der Praktikumslehrperson zeigen sich grundlegende Unterschiede dahingehend, wie oft und in welcher Form theoretische Elemente explizit thematisiert werden. Dies führen Arnold et al. (2011) darauf zurück, dass sich das Theorieverständnis zwischen den einzelnen Praktikumslehrpersonen genuin unterscheidet und auf die Arbeit mit den Lehrpersonen in Ausbildung auswirkt.

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?

Die Ergebnisse zu den einzelnen Beziehungen in den unterschiedlichen Lehr-Lernfeldern zeigen auf, dass Offenheit seitens aller Akteurinnen und Akteure und besonders seitens der Lehrpersonen in Ausbildung eine entscheidende Voraussetzung ist. In der Beziehung zur Praktikumslehrperson zeigen sich unterschiedliche Formen des gemeinsamen Umgangs. Diese reichen von kollegial bis hierarchisch. Weiter kann auch festgestellt werden, dass die Praktikumslehrperson als zentrale Anlaufstelle für jegliche Art von Fragen definiert wird. Den Beschreibungen der Lehrpersonen in Ausbildung zufolge, könnte davon ausgegangen werden, dass die Praktikumslehrperson die Rolle als Ausbilderin einnimmt, was das Standardmodell Langzeitpraktikum nicht vorsieht. Vielmehr sollte die Praktikumperson eine Modellfunktion einnehmen und unterstützen, nicht aber leiten. Dies lässt darauf schliessen, dass geklärt werden muss, wer die Leitung über den Lernprozess der Studierenden letztlich übernimmt. Eine Rollendefinierung könnte dementsprechend auch klären, welche unterschiedlichen Arten von Wissen und Unterstützung von welchen Akteurinnen und Akteuren angeboten werden sollte bzw. an wen sich die Studierenden wenden sollten. Klencke und Krüger (2000) unterscheiden zwischen zwei Arten der Beratung durch die Praktikumslehrperson: Die sogenannte „work guidance“, die sich auf die Beratung hinsichtlich des Unterrichtens und des Verhaltens der Lehrperson in Ausbildung bezieht und andererseits die „supervision“, die sich auf die persönliche Entwicklung der Studierenden richtet.

Aus den Interviews mit den Lehrpersonen in Ausbildung ergibt sich weiter, dass diese unterschiedlich häufig und unterschiedlich intensiv mit den anderen Lehrpersonen an der Partnerschule und besonders mit PSH-Lehrpersonen, DfF-Lehrpersonen oder anderen spezialisierten Lehrkräften in Kontakt stehen. Eine mögliche Lösung dahingehend, dass alle Lehrpersonen in Ausbildung mit anderen Lehrpersonen in Kontakt treten könnten, wäre es beispielsweise Aufgaben zu definieren, welche diesen Kontakt vorsehen. Das heisst, dass

die Studierenden zum Beispiel je einen Tag mit einer Lehrperson verbringen können, um Einblick in deren Schaffen zu nehmen. Auch hier wären wiederum standardisierte Vorgaben notwendig.

Der Kontakt mit Dozierenden lässt sich zum Teil erneut durch ein Angebot-Nutzen-Dilemma (vgl. Arnold et al., 2011) beschreiben. So berichten mehrere Lehrpersonen in Ausbildung, dass das Unterstützungsangebot zwar vorhanden wäre, sie jedoch zuerst diverse andere Personen kontaktieren, bevor sie sich an die Dozierenden wenden. Diese Aussagen verbunden mit einem gewissen Respekt davor, Fragen an Dozierende zu richten, wenn diese anschliessend auch deren Semesterarbeiten und Prüfungen korrigieren oder vielleicht als Praktikumsbesucher fungieren, weist darauf hin, dass eine gewisse Hemmschwelle vorzuliegen scheint. In diesem Zusammenhang lohnt es sich auch die Thematik rund um die Fehlerkultur und den Umgang zwischen Dozierenden und Studierenden genauer zu betrachten. Des Weiteren zeigen sich Probleme in der Kommunikation, welche durch ein gemeinsames Verständnis guter Kommunikation und dem Transparentmachen von Zeiträumen (bspw. Wann antworte ich als Dozentin, als Dozent?) vermindert werden könnten.

Die Art der Unterrichtsbesuche spielt ebenfalls eine Rolle. Einen formativen Unterrichtsbesuch erlebte nur eine Lehrperson in Ausbildung während ihrer Zeit im Langzeitpraktikum. Diese Probandin berichtet, dass sie diesen Besuch als angenehm und ergiebig für ihren Lern- und Entwicklungsprozess erlebt hat. Eine Veränderung der Art und vielleicht auch der Häufigkeit der Unterrichtsbesuche hin zu formativen Evaluationssituationen könnte daher im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrpersonen in Ausbildung vor Ort und deren Fortschritt gewinnbringend sein.

Das Mentorat wird in den Interviews entweder als nicht relevant oder nicht vorhanden beschrieben. Dies lässt vermuten, dass auch hier ein Angebot bzw. Ressourcen vorhanden sind, welche von den Lehrpersonen in Ausbildung wenig genutzt werden. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonen in Ausbildung die Absicht und den Sinn des Mentorats so interpretieren, als ob erst bei Problemen, sehr schwierigen Fällen oder Missverständnissen die Mentorin oder der Mentor konsultiert werden sollte. Daher könnten Überlegungen vorgenommen werden, wie dieses Gefäss entweder different vermittelt oder in veränderter Form konzipiert werden könnte. Denkbar wären beispielsweise mehr Gruppenmentoratstreffen im Sinne einer Supervisionsgruppe oder kollegialer Fallberatungen. In den Gesprächen mit den Lehrpersonen in Ausbildung wird aber auch klar, dass sie zwar mit vielen Personen in Kontakt stehen, aber sich nicht immer über ihre aktuelle Lage austauschen können, was wiederum zu einem Aufstauen von negativen Gefühlen führen kann. Ein regelmässiger Austausch mit einer Person, welche das Standardmodell Langzeitpraktikum kennt und Verständnis für die Situationen aufbringen kann, in welchen sich die Lehrpersonen in Ausbildung befinden, könnten hier helfen. Diese Rolle übernehmen sehr oft die Mitstudierenden, könnte evtl. aber zusätzlich von der Mentorin,

dem Mentor übernommen werden. Voraussetzung ist aber auch hier wieder, dass die Rollen klar definiert werden und eine mögliche Hemmschwelle abgebaut werden kann.

Einige Lehrpersonen in Ausbildung schildern, dass sie nur wenig Einblick in die Elternarbeit hatten. Auch hier könnte wieder das Definieren eines Minimalstandards, beispielsweise die Teilnahme an Elterngesprächen, definiert werden, damit alle bis zu einem gewissen Grad gleichermassen vom Standardmodell Langzeitpraktikum profitieren können. Dass die Schulleitung Interesse für sie aufbringt schätzen die Lehrpersonen in Ausbildung. Vielleicht wäre hier ebenfalls eine Art Aufgabendefinition für die Schulleiterinnen und Schulleiter nötig. Durchweg positiv beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern. Es scheint ihnen zu gelingen, tragfähige Beziehungen aufzubauen und zu erhalten.

Welche Stärken und Schwächen der Implementierung des Standardmodells Langzeitpraktikum beschreiben die Lehrpersonen in Ausbildung?

Die Stärken des Standardmodells Langzeitpraktikums zeigen sich laut den Lehrpersonen in Ausbildung vor allem in der Möglichkeit, ein Praktikum über einen längeren Zeitraum absolvieren zu können. Die Vorteile liegen dabei vor allem darin, dass die eigene Entwicklung und die Entwicklung der Kinder miterlebt werden kann. Dies könnte darauf aufmerksam machen, dass längere Zeiträume für Praktika auch in anderen Ausbildungsjahrgängen von Vorteil sein könnten. Lediglich die Wahl der Zeiträume für die Blockpraktika und die Wahl eines fixen Tages wird dabei teilweise angezweifelt. Einige Lehrpersonen in Ausbildung schätzen zwar die lange Zeit im Praktikum, würden aber auch eine Abwechslung willkommen heissen. Dies könnte beispielsweise durch einen Wechsel der Praktikumsstelle nach einem halben Jahr ermöglicht werden. Nicht alle Lehrpersonen in Ausbildung äussern aber diese Bedenken und die meisten sind froh darüber, die ganze Praktikumszeit in derselben Klasse zu verbringen.

Das Standardmodell Langzeitpraktikum scheint trotz vieler positiver Erfahrungen auch einige Ängste oder Zweifel seitens der Lehrpersonen in Ausbildung hervorzurufen. Diese beziehen sich meist auf Selbstzweifel hinsichtlich der beruflichen Fähigkeiten oder aber im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der Praktikumsklasse und der Klasse. Hier fürchten sich einige davor, dass es keinen Ausweg geben könnte, wenn plötzlich grundlegende Missverständnisse auftauchen würden und eine gute Zusammenarbeit nicht mehr länger möglich wäre. Um diesen Zweifeln entgegenzuwirken wären einerseits wider formative Evaluationen in Form von Unterrichtsbesuchen denkbar, um die Lehrpersonen in Ausbildung vor Ort in ihrem Lernprozess unterstützen zu können. Dies könnte auch die Rolle der Pädagogischen Hochschule als Ausbilder-Institution manifestieren. Da die Lehrpersonen in Ausbildung ein ganzes Jahr in der Klasse erleben, könnte auch der vorgezogene Besuch des Berufseinsteigerkurses weitere Selbstzweifel beseitigen und sie noch besser auf die kommenden

Ereignisse vorbereiten. Weiter wäre es denkbar, den Lehrpersonen in Ausbildung zu Beginn des Schuljahres zu versichern, dass Konfliktsituationen nicht ausweglos sind und mögliche Optionen aufzuzeigen, von welchen sie Gebrauch machen können, wenn eine solche Situation eintreten würde.

Die Kommunikation sollte weiter verbessert werden. Einerseits braucht es eine klare Kommunikation hinsichtlich des Workloads, des Nutzens der Aufträge, der Termine und der Rolle der Studierenden. Sie müssen klar verstehen, welche Rolle sie im gesamten Modell einnehmen, was von ihnen erwartet wird und was ihnen aber auch geboten wird. Damit verbunden muss die Sicherheit vorherrschen, dass sich alle Beteiligten an Abmachungen halten, was wiederum die Vertrauensbasis stärken und die Hemmschwelle senken könnte. Die Art der Zusammenarbeit verdient zudem eine eingehende Betrachtung. Es sollte nicht nur zwischen den Zeilen lesbar sein, dass die Zusammenarbeit besonders in der Erwachsenenbildung auf Augenhöhe stattfinden muss und dass von einer unterstützenden und nicht nur von einer instruierenden Haltung seitens der Dozierenden ausgegangen werden kann. Dabei geht es um eine implizite und explizite Zusammenarbeit, in welche alle Beteiligten ihr Wissen miteinbringen. Ziel dieser Zusammenarbeit sollte es sein, gemeinsam etwas zu erreichen.

Die Nachfrage nach einer kleinen Entlohnung für die geleistete Arbeit im Praktikum kommt immer wieder auf. Die Argumente der Lehrpersonen in Ausbildung sollten dahingehend ernst genommen und überdacht werden.

8 Schlussfolgerungen und Handlungsvorschläge

Basierend auf den Resultaten und dem Diskussionsteil des vorliegenden Berichtes werden in diesem Unterkapitel zusammenfassend und stark synthetisiert einige Schlussfolgerungen und Handlungsvorschläge für die Weiterentwicklung und Implementierung des Standardmodells Langzeitpraktikum dargestellt:

- Standardisierte Vorgaben oder sogenannte Minimalstandards könnten das gemeinsame Verständnis des Lernprozesses zwischen den beiden Lehr-Lernfeldern verstärken. Klarere Vorgaben durch die Pädagogische Hochschule sind in mehreren Bereichen denkbar:
 - Klare Definition der studentischen Unterrichtstätigkeit (Wie viele Lektionen? Wie viele Analysen?)
 - Klare Rollendefinitionen: Welche Rolle nimmt die Pädagogische Hochschule ein? Welche Rolle nimmt die Praktikumslehrperson ein? (vgl. „work guidance“ und „supervision“ Kapitel 7) Welche Rolle nimmt die Schulleitung ein und wie kann diese den Stellenwert der Partnerschule mitbeeinflussen? Welche Rolle nehmen die Dozierenden ein? Diese Rollenbilder sollten den betreffenden Personengruppen auch aufgezeigt werden und sich jeweils mit den Aufgabenbereichen sowie der

Haltung und Einstellung der jeweiligen Personengruppen auseinandersetzen. Eine Definition der Rolle der Pädagogischen Hochschule könnte auch deren Stellenwert bei den Studierenden verändern.

- Die Offenheit aller Beteiligten zeigt sich als entscheidende Gelingensbedingung. Hier kann besonders diskutiert werden, wie dem Kompetenzgefälle zwischen der Praktikumslehrperson und der Lehrperson in Ausbildung begegnet werden soll und wie eine Ko-Konstruktion des Unterrichts verstanden werden kann.
- Es könnten einige Aufgaben definiert werden, die beispielsweise im Bereich der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen oder der Elternarbeit ausgeglichene Zugangsmöglichkeiten für alle Studierenden schaffen könnten.
 - Lernanlässe sollten genauer definiert und aufgefangen werden. Am Beispiel Team-teaching wurde ersichtlich, dass Inputs und vielleicht auch konkrete Beispiele eine einheitlichere Umsetzung ermöglichen könnten. Das gleiche Muster zeigt sich für den Umgang mit dem Theorie-Praxis-Bezug in den einzelnen Unterrichtsteams. Denkbar wären hier sogenannte „Good-Practice-Beispiele“ (vgl. Kapitel 7), woran sich alle Beteiligten orientieren könnten.
 - Angezeigt ist, dass die Individualisierung des Entwicklungsprozesses der Studierenden weiter gesteigert werden kann. Dazu gehört beispielsweise das Miteinbeziehen und Mitdenken der Vorbedingungen der einzelnen Studierenden (Studienmotivation, Offenheit, Engagement, Organisations- und Planungsfähigkeit etc.).
 - Die Beobachtung und Reflexion des Lern- und Entwicklungsprozesses der Studierenden könnte in mehreren Punkten analysiert und optimiert werden:
 - Die Tiefe der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess sollte weiter angeregt werden. Dazu gehört, dass die Studierenden sich der wirkenden Kräfte im Standardmodell Langzeitpraktikum bewusst sind. Hier bedarf es erneut einer transparenten Vermittlung und eingehender Erläuterung der Konzipierung des Standardmodells Langzeitpraktikum.
 - Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Anforderung im Unterricht zu funktionieren und Zeit sowie Raum für seine eigene Entwicklung und den Reflexionsprozess zu finden. Dieses Spannungsfeld muss ernst genommen werden und kann in der Folge auch Auswirkungen auf die Vorstellung eines adäquaten Reflexionsvorgehens haben.
 - Die Referenzliste der Kompetenzen zeigt sich als wenig greifbar für die Studierenden. Einerseits kann versucht werden, dieses Reflexionsinstrument greifbarer zu machen. Andererseits kennt die Schul- und Unterrichtsforschung verschiedene Arten von Reflexionsinstrumenten. Es wäre daher

zu prüfen, ob sich ein anderes Instrument besser für die Lernsituation im Standardmodell Langzeitpraktikum eignen würde. Weiter kann überlegt werden, ob die Referenzliste der Kompetenzen in dieser Form zeitgemäss ist oder ob eine digitale Version, beispielsweise in Form einer App mit multiplen Funktionsmöglichkeiten, den Reflexionsprozess weiter anregen könnte.

- Strukturierte Reflexionsformen könnten den Studierenden dabei helfen, ihren Entwicklungsprozess besser nachverfolgen zu können. Auch hier sind zahlreiche Formen bekannt und es sollte geprüft werden, welche Formen sich für das Standardmodell Langzeitpraktikum eignen.
- Durch formative Unterrichtsbesuche könnte die Entwicklung der Studierenden vor Ort unterstützt und die Positionierung der Pädagogischen Hochschule als Ausbilder-Institution manifestiert werden. Es könnte ein Setting gefunden werden, dass formative Evaluationssituationen ermöglicht. Hier wäre es wichtig, bekannte Modelle zu überdenken und eine Implementierung in Erwägung zu ziehen.
- Das Mitspracherecht der Studierenden sollte noch mehr erhöht werden. Hier zeigen sich vor allem mehr Kontakt und Rücksprachemöglichkeiten als mögliche Optimierungsprozesse. Es gilt das Mitbestimmungsrecht und den Freiraum im Praktikum aufrechtzuerhalten.
- Einige zeitliche Aspekte rund um das Standardmodell Langzeitpraktikum könnten kritisch reflektiert werden. So gilt es abzuwägen, ob die Wahl eines fixen Tages für das ganze Jahr und das Verbleiben an derselben Partnerschule für den Entwicklungsprozess der Studierenden und hinsichtlich der situativen Bedingungen sinnvoll ist. Auch die Argumentation in Bezug auf die Wahl der Zeiträume für die Praktikumsblöcke kann analysiert werden.
- Massnahmen dahingehend, wie auf Überforderungssituationen und negative Emotionen seitens der Studierenden reagiert werden kann bzw. wie diese aufgefangen werden können, wären vorzusehen. In diesem Zusammenhang sollte auch dem Wohlbefinden der Studierenden vermehrt Beachtung geschenkt werden, wobei verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten genauer betrachtet werden können. Als besonders vielversprechend zeigen sich dabei in der Literatur präventive Ansätze. Daher könnte der Bereich Wohlbefinden möglicherweise bereits in den ersten beiden Ausbildungsjahren stärker in die Ausbildungsstruktur mit aufgenommen und verschiedene Unterstützungsmassnahmen konzipiert werden. Möglicherweise wäre es auch denkbar ein zusätzliches Gefäss für Gespräche zu schaffen.
- Durch eine klare Kommunikation und eine transparente Planung könnten einige organisatorische Hürden bewältigt werden. Dazu gehört vor allem die Terminplanung (Prüfungen, Treffen etc.). Weiter zeigt sich auch eine transparente Strukturierung der Lehrveranstaltung als relevant, damit sich die

Studierenden daran orientieren können, was sich wiederum positiv auf deren Entwicklungs- und Lernprozess auswirken kann.

- Die identifizierte Hemmschwelle, welche sich besonders in der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden zeigt, sollte abgebaut werden. In diesem Zusammenhang ist auch eine Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung der Fehlerkultur an der Pädagogischen Hochschule entscheidend. Auch hier zeigt sich die Relevanz einer klaren Kommunikation, einander auf Augenhöhe zu begegnen und einer gegenseitigen unterstützenden Haltung, welche im Empowerment-Ansatz postuliert wird.
- Die Kohärenz zwischen den Aufgaben der einzelnen Lehr-Lernfelder könnte noch weiter verstärkt werden, damit den Studierenden die Balance zwischen den beiden Bereichen gut gelingen kann. Darauf kann in den einzelnen Lehrveranstaltungen reagiert werden, indem ein stärkerer Bezug zur Praxis hergestellt wird oder die Erfahrungswelt der Studierenden noch stärker mit eingebunden wird.
- Die Ressource ‚Mentorat‘ wird von den Studierenden kaum genutzt. Hier kann das Bild des Mentorats bei den Studierenden, der Nutzen und die Art der Konzipierung reflektiert und angepasst werden. Denkbar wären aufgrund der Resultate regelmässige Treffen, welche auch in Form von Einzeltreffen gestaltet werden könnten, vermehrte Gruppen-Mentoratstreffen oder etwa ein stärkeres Einwirken der Mentorin oder des Mentors in den Entwicklungsprozess der jeweiligen Studierenden durch Unterrichtsbesuche oder eine Begleitung der Reflexionsprozesse.
- Es zeigen sich einige Ängste und Zweifel seitens der Studierenden in Bezug auf das Standardmodell Langzeitpraktikum (Missverständnisse mit Praktikumslehrperson, Schwierigkeiten mit der Klasse etc.). Hier könnten zu Beginn des Schuljahres Handlungsoptionen, sowie passende Unterstützungsmöglichkeiten klar aufgezeigt werden, um diesen Ängsten entgegen zu wirken.
- Die Argumente der Studierenden für eine kleine Entlohnung sollten geprüft werden.

9 Fazit und Ausblick

Im Laufe des begleitenden Forschungsprojektes zum Standardmodell Langzeitpraktikum konnten relevante modellspezifische Aspekte erörtert werden, die die Professionalisierung der Studierenden im 3. Ausbildungsjahr der Pädagogischen Hochschule Wallis beeinflussen. Der Empowerment-Ansatz, welcher dem Modell zugrunde liegt, widerspiegelte sich in den Aussagen der Lehrpersonen in Ausbildung. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes liessen sich einige Implikationen und Anpassungsmöglichkeiten ableiten, welche für eine erneute Durchführung des Standardmodells Langzeitpraktikum im nächsten Studienjahr mitgedacht und umgesetzt werden können. Das Standardmodell Langzeitpraktikum erweist sich somit als vielversprechendes Ausbildungsmodell, welches ein intensives Nutzen und Verbinden aller vorhandenen Ressourcen zwischen und im Lehr-Lernfeld Pädagogische Hochschule und Partnerschule ermöglicht, um den Lernprozess der Studierenden im Allgemeinen und den Entwicklungsprozess von Professionskompetenzen im Speziellen bestmöglich zu beeinflussen.

10 Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H.; Hascher, T.; Messner, R.; Niggli, A.; Patry, J.-L.; & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Clark, R. W., Hong, L. R. & Schoepach, M. R. (1996). Teacher empowerment and site-based management. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (pp. 595-616). MacMillan.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen - Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & L. Frei, & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Waxmann
- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2008). *Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen*. 25.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Beltz Juventa
- Fuss, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer.
- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Teacher Education*, (pp. 167-174). Velon
- Kuonen, E. (2019). *Leitgedanken zum Empowerment durch Schulpraktika*. Pädagogische Hochschule Wallis: Brig.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- Neuweg, G. H. (2005). Konzepte der LehrerInnen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 11(3), 7-25.
- Schmidt, C. (2013). Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.) *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In *Emotion in Education* (S. 259–274). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Makromodell für das Lernen im Praktikum nach Arnold et al. (2011). Adaptierte Darstellung für das Standardmodell Langzeitpraktikum (Kuonen, 2019)	6
Abbildung 2: Kooperationsmodell (Arnold et al., 2011)	9

12 Anhang

Für ein besseres Verständnis des Forschungsprozesses werden nachfolgend der Interviewleitfaden und das Kategoriensystem aufgeführt.

12.1 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden Lehrpersonen in Ausbildung

Einführung

Wir freuen uns sehr, dass du dich dazu bereit erklärt hast, an diesem Interview teilzunehmen.

- **Um was geht es:** Steuerungswissen zum Standardmodell Langzeitpraktikum generieren
- **Ziel des Interviews:** Die Erkenntnisse aus dem nachfolgenden Interview werden für die wissenschaftliche Begleitung des „Konzept Partnerschulen“ genutzt. Es sollen Daten generiert werden, welche Steuerungswissen generieren, mit dem Ziel im Hinblick auf die anstehende Studienplanrevision, das dritte Studienjahr in Arbeit zu konzipieren. Du kannst dich zu deiner Arbeit und Ihren Erfahrungen mit diesem Ausbildungsformat äussern.
- **Zeitraumen:** ca. 45-60 min
- **Art des Interviews:** halboffen
- **Vertraulichkeit:** Das Interview wird aufgezeichnet, damit das Gespräch anschliessend verschriftlicht und ausgewertet werden kann.

Hast du noch Fragen bevor wir mit dem Interview beginnen?

Interviewfragen

Erzählimpuls (offen)	(Nach-)Fragen <i>Sollten gestellt werden, wenn nicht erwähnt und können im Interview zusätzlich zu den Erzählimpulsen vorhanden sein</i>	Frageschwerpunkte <i>Dimensionen, welche behandelt werden sollten</i>
1) <u>eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse:</u> Du unterrichtest seit August zusammen mit einer Praktikumslehrperson in einer Klasse. Gleichzeitig absolvierst du auch das 3. Ausbildungsjahr an der PHVS. Wo stehst du aktuell?	Was kannst du zu deiner Aufnahme und Eingliederung in die Partnerschule erzählen? Wie nimmst du dich selbst wahr? Wie fühlst du dich? Wie würdest du deine Unterrichtstätigkeit beschreiben? Konntest du dich in diesem letzten Ausbildungsjahr weiterentwickeln?	Teil des LP-Teams vs. Praktikantin Verantwortung an Partnerschule Kompetenzgefühl (Lehrkompetenz) emotionale Aspekte Überforderung / Unterforderung Motivation (eigene Motivationskurve) Verantwortung Autonomie Können (eigene Kompetenz) Unterrichtsaufgaben Förderung der SuS Facetten des Berufes Berufliche Fähigkeiten (Kompetenzen evtl. in Bezug auf Referenzliste) Vorbereitung auf die berufliche Eingliederung Kräfte freisetzen durch das Modell (Empowerment) eigene Konzepte / Modelle in Praxis

		ausprobieren
	Inwiefern konntest du dein persönliches Profil weiter ausgestalten?	
	Inwiefern konntest du deinen Lernprozess mitgestalten?	Mitbestimmung Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse Selbstregulation
	Wie kombinierst du die Anforderungen der Berufspraxis und die Anforderungen der Ausbildung?	Anforderungen eigene Kompetenzentwicklung Anforderungen während der Ausbildung <i>(Abgabetermine etc.)</i>

2) Ressourcen und Möglichkeiten:

In deinem 3. Ausbildungsjahr bist du gleichzeitig Teil einer Partnerschule und Teil der Pädagogischen Hochschule.

Wie beeinflussen diese beiden Bereiche dich und deinen Lernprozess?

Wie und bei wem findest du Unterstützung?

Art der Unterstützung (Begleitung)
 Personen (Welche Personen begleiten konkret?) (Mentorat, ...)
 Austausch von Hilfsmitteln und Praktiken
 Planen – Realisieren -> konkrete Hilfe in Praxis
 Gemeinsame Konstruktion des Unterrichts (Ko-Konstruktion)

Sind schwierige Situationen aufgetreten? Wer konnte dir in diesen Situationen helfen?

Kannst du beschreiben, welchen Stellenwert die Theorie und welchen Stellenwert die Praxis für dich einnimmt?

Zusammenspiel
 Relevanz
 Reflexion

Wie hast du die Komplexität der Aufgaben in der Praxis erlebt?

Anhaltspunkte

Inwiefern war es für dich möglich, theoretische Konzepte / Modelle etc. anzuwenden oder auszuprobieren?

funktionieren vs. ausprobieren

<p>3) <u>Kommunikation und Kooperation:</u></p> <p>Während dem 3. Ausbildungsjahr trittst du mit verschiedenen Personen in Kontakt und arbeitest mit verschiedenen Personen zusammen.</p> <p>Kannst du deine verschiedenen Kontakte beschreiben?</p>	<p>Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Personen?</p> <p>Wie hat sich der Aufbau einer Beziehung zu den SuS gestaltet und während dem Jahr entwickelt?</p> <p>Wie nimmst du die Zusammenarbeit zwischen der Partnerschule und der PHVS wahr?</p>	<p>Schulleitung Partnerschule PLP Dozentinnen und Dozenten Mentorat andere LP Partnerschule Mitstudierende Eltern</p> <p>Ideen, Hilfsmittel, Art und Weise Verlauf Massnahmen</p> <p>Kommunikation Koordination</p>
<p>4) <u>Evaluation Standardmodell Langzeitpraktikum:</u></p> <p>Stell dir vor, dass sich eine Studentin, ein Student aus dem 2. Studienjahr für das Standardmodell Langzeitpraktikum interessiert und nun entscheiden muss, ob er/sie das 3. Ausbildungsjahr auch in diesem Rahmen absolvieren möchte. Nun sollst du ihr/ihm weiterhelfen.</p>	<p>Welche Unterschiede kannst du im Vergleich zu einem vorherigen Praktikum feststellen?</p> <p>Müssten Anpassungen für das Standardmodell Langzeitpraktikum vorgenommen werden? (wenn ja: welche?)</p>	<p>Stärken und Schwächen</p> <p>Anregungen zur Optimierung</p>

Was spricht dafür, was dagegen, das 3. Ausbildungsjahr im Standardmodell Langzeitpraktikum zu absolvieren?

5) Ergänzungen:

Nun kannst du gerne noch weitere Aspekte anbringen, welche du hier noch ansprechen möchtest.

Möchtest du noch etwas ergänzen?

12.2 Kategoriensystem

Bezeichnung / Kategorie	Erläuterung	Ankerbeispiel	Kodierregeln
akademisches Wissen			
fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen, erziehungswissenschaftliches Wissen prä-aktionale Phase	Alle Textteile, die auf die Begriffe fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen oder erziehungswissenschaftliches Wissen in der prä-aktionalen Phase hinweisen.	<i>Ähm zum Beispiel wenn ich sehe, wie meine Planungen am Anfang waren und wie sie, wie sie jetzt aussehen, ähm, hat sich da einiges gebessert. Weil äh, auch durch eben die Didaktiken, die wir haben, die Lernveranstaltungen usw., ähm ja, kann man sich einfach immer, jedes Praktikum eigentlich in dem Sinn verbessern und auch ja in diesem.</i>	- Inhaltliches Verständnis des Begriffs, sowie Interpretationen und wertende Äusserungen - Satzeinheiten
fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen, erziehungswissenschaftliches Wissen aktionale Phase	Alle Textteile, die auf die Begriffe fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen oder erziehungswissenschaftliches Wissen in der aktionalen Phase hinweisen.	<i>Ja es gibt sicher Situationen, die schwieriger sind. Ja man weiss nicht genau wie gehe ich jetzt mit den Kindern um oder wie soll ich auf die Situation, ja, wie kann man da angemessen darauf reagieren. Und auch da eben, konnte man so in den verschiedenen LVs vielleicht irgendeine Lösung dazu finden oder eben auch im Austausch mit anderen, ja, Studierenden oder auch Lehrpersonen.</i>	(vgl. oben)

fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen, erziehungswissenschaftliches Wissen post-aktionale Phase	Alle Textteile, die auf die Begriffe fachwissenschaftliches Wissen, (fach)didaktisches Wissen oder erziehungswissenschaftliches Wissen in der post-aktionalen Phase hinweisen.	<i>Also wenn, etwas im Unterricht ähm ganz gut läuft oder auch mal schief geht, denke ich sofort darüber nach eigentlich ähm: Wie, warum ist es schiefgegangen? Wie hätte ich es anders machen können und das war mir vielleicht vorher noch gar nicht so bewusst wie oft wir eigentlich unbewusst auch reflektieren. Da ist sicher von der PH aus, ja, wir müssen oder dürfen viel reflektieren, wirklich auch viele Reflexionen schreiben und das wurde mir sicher dann im Unterricht auch bewusster, eben auch wie oft man reflektiert und wie wichtig es auch ist.</i>	(vgl. oben)
Lernanlässe aus Praktika	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Lernanlässe aus Praktika hinweisen	<i>Ähm, ich habe auch neue Methoden kennengelernt. Eben auch von meiner PLP aus. Oder da man ja jetzt ein ganzes Jahr lang hier ist ähm, dass man vielleicht mal neue Sachen ausprobiert, oder neue Sachen sieht.</i>	(vgl. oben)
Theorie-Praxis-Bezug	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Theorie-Praxis-Bezug hinweisen	<i>Ich denke, es sind schon viele Sachen, die man, also Theorien, die man an der PH gesehen hat, die besonders jetzt im letzten Jahr, also jetzt im Praktikum, die ich jetzt nachvollziehen kann, verstehen kann: Ah das ist so und so gemeint und, ja. Und daraus, ja, verstehe ich dann noch, also ja, mache ich auch ab und zu meine Praxis. Also eher so und nicht umgekehrt. Dass ich erst mit der Theorie und dann...</i>	(vgl. oben)
praktische Handlungskompetenz			
situative Bedingungen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs situative Bedingungen hinweisen	<i>Ich denke, wir haben ein Kind, dass eher großer Unterstützung braucht, viel Unterstützung. Und da denke ich manchmal, kann ich noch nicht gerecht werden. Auch weil es noch nicht ganz klar ist: Wie können wir dem Kind helfen? Ich habe Verschiedenes ausprobiert, auch mit der PLP, aber es ist noch schwierig, wie das Kind dann richtig zu fördern, wenn wir noch nicht wissen, wo genau anzusetzen.</i>	(vgl. oben)
Kompetenzentwicklung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Kompetenzentwicklung hinweisen	<i>Ich denke, ich habe besonders in diesem Praktikum sehr viel dazu gelernt. Also ich, wenn ich mich jetzt vergleiche im August oder jetzt dann sehe ich auch einen großen Fortschritt und zur Zeit würde ich sagen, jetzt beispielsweise für den Unterricht als Lehrperson sehe ich mich schon sehr kompetent. Also, dass ich, ja, den Unterricht auch ja alleine fast machen könnte. Aber ähm, jetzt im Vergleich zu August, wo ich auch dachte, dass ich eigentlich weit bereit wäre, könnte ich jetzt nicht sagen, dass ich da schon so viel, ja konnte.</i>	(vgl. oben)
kompetente Berufsanfänger	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs kompetente Berufsanfänger hinweisen	<i>Und so sehe ich mich jetzt dann eigentlich sehr gut vorbereitet und in allen Bereichen sehr gut informiert, oder weiss ich Bescheid wie das abläuft und fühle mich bereit eine Klasse zu übernehmen.</i>	(vgl. oben)
schulische Qualitätsentwicklung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs schulische Qualitätsentwicklung hinweisen	<i>Wir haben gewisse Lektionen, wo wir es interessant und spannend finden und eine gute Möglichkeit, wenn wir schon zu zweit sind, das gemeinsam zu unterrichten und eben das Team-teaching zu nutzen.</i>	(vgl. oben)
interpersonale Beziehungen			

lernende Haltung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs lernende Haltung hinweisen	<i>Und in Bezug auf das Praktikum. Ja, ich habe halt sehr viel selber nachgefragt. Also ja, ich, eigentlich fast alles selber nachgefragt was mich interessiert hatte und hatte auch dort von meiner Praktikumslehrperson halt viel so mitgenommen.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zur Praktikumslehrperson (Arbeits- und Lerngemeinschaft)	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zur Praktikumslehrperson (Arbeits- und Lerngemeinschaft) hinweisen	<i>Also da ich eine sehr gute Praktikumslehrperson hatte, war das einfach für mich, also ich habe mich auch direkt bei ihm wohl gefühlt.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu Schülerinnen und Schülern	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu Schülerinnen und Schülern hinweisen	<i>Nein, also ich habe eigentlich versucht, auf die Kinder zuzugehen. Das geht sehr gut im Freispiel, eben mit den Kindern mitzuspielen oder einfach nur so zu fragen: Was machst du gerade, was zeichnest du? Und da, ich habe eigentlich schon viel unternommen, um die Beziehungen zu verbessern. Also ich habe nicht einfach nur abgewartet.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu Eltern	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu Eltern hinweisen	<i>Und jetzt hatten wir Elterngespräche und ich weiss nicht. Irgendwie, irgendwie hat mir das gut gefallen und mit den Eltern konnte ich so über ihre Kinder reden. So dass ich irgendwie wieder einen neuen Einblick bekommen habe von den Kindern. Also vielleicht eben Sachen, die sie mir erklären konnten.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu anderen Lehrpersonen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu anderen Lehrpersonen hinweisen	<i>Auch mit ähm, den anderen Lehrpersonen muss ich sagen, sie haben da komplett das Verständnis. Auch wenn mal etwas nicht so läuft und sie haben mich auch immer einbezogen. Und, ja. Ich muss sagen, bis jetzt bin ich mehr als zufrieden. Also ich fühle mich da wirklich, wirklich sehr wohl.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu Dozentinnen und Dozenten	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu Dozentinnen und Dozenten hinweisen	<i>Und eben an der PH einige Dozenten eben. Ich habe vorher schon ein paar erwähnt, besonders die Lehrpersonen, die dann Didaktiken in der Unterstufe Unterrichten. Da konnte ich mich eigentlich immer hinwenden und wenn ich Fragen hatte, erfuhr ich da Unterstützung.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu Mentorinnen und Mentoren	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu Mentorinnen und Mentoren hinweisen	<i>Ganz ehrlich: Also da habe ich nicht so grossen Kontakt. Ich bin auch nicht so die, die das sucht. Aber auch die Treffen waren jetzt eigentlich nicht so vorhanden. Ich denke, ich sollte mich da vielleicht auch selber mal in, mit ihm in Verbindung setzen. Aber ich denke, es gibt auch genug andere Ansprechpersonen. Und wenn der Mentor nötig wäre, würde man sicher auf ihn zurückkommen.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zu Mitstudierenden	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zu Mitstudierenden hinweisen	<i>Und dann eben zum anderen sind halt andere Studierende, die einem zum Beispiel auch aufmuntern können oder auch Tipps geben können, so. Also ich denke das ist sicher ein grosser Rückhalt, so die Kollegen, die einem unterstützen.</i>	(vgl. oben)
Beziehung zur Schulleitung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Beziehung zur Schulleitung hinweisen	<i>Also ich hatte an der Partnerschule auch Kontakt zur Schulleitung. Sie hat sich immer wieder erkundigt, wie es mir geht, wie die Arbeit ist, ob ich mich wohl fühle und ich fand das eigentlich wirklich schön, dass sie Interesse an mir gezeigt hat. Das hat mir viel bedeutet, dass ich wie eben auch zum Team gehöre, dass ich nicht aussen vor gelassen wurde.</i>	(vgl. oben)

weitere Beziehungen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs weitere Beziehungen hinweisen	<i>Familie unterstützt einen natürlich auch.</i>	
individuelle Stärkung			
Mitbestimmung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Mitbestimmung hinweisen	<i>Ist halt schwierig mit 22 oder 28 Studierenden. Allen Recht machen kann man es so-wieso nie. Aber dass wir wirklich ein Bisschen mehr Mitspracherecht haben oder dass sie wenigstens ähm einfach auch, ja, ich habe das Gefühl manchmal liegt es an Kleinigkeiten. Dass sie einfach auch die Planungen oder ja, die Organisation einfach berücksichtigen oder nachschauen eben wann ist was und wie könnte man es am besten lösen, ja.</i>	(vgl. oben)
Berücksichtigen der eigenen Bedürfnisse	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Berücksichtigen der eigenen Bedürfnisse hinweisen	<i>Also von der PH her denke ich im Vergleich zu dem vorderen Jahr sicher schon mehr, weil sie wirklich auch versucht haben die Situation eben mit dem Langzeitpraktikum usw. zu berücksichtigen. Jedoch denke ich dass sie immer noch sehr, ja, wenig Raum für Neues oder für Anderes lassen. Dass es da wirklich, ja, so vorgegeben ist und nicht viel ja Raum für Flexibilität übrig bleibt.</i>	(vgl. oben)
Experten / Novizen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Experten / Novizen hinweisen	<i>Äh ich fühlte mich schon eher als Praktikantin, auch, ja, also jetzt nicht von der PLP. Die hat mich eigentlich direkt sehr gut angesehen und auch mit mir kommunizieren und das hat man auch gemerkt, dass er schon erfahren ist. Aber im Lehrzimmer galt ich schon als Praktikantin, das hat man so gespürt.</i>	(vgl. oben)
emotionale Aspekte	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs emotionale Aspekte hinweisen	<i>Das heisst seit Oktober fühle ich mich überfordert. Habe zwischendurch immer wieder das Gefühl jetzt bin ich dann an einem Endpunkt und breche zusammen und dann, ja, geht so ein Tag wo man halt weint und zusammenbricht und dann geht es wieder und dann ist man wieder noch weiter und denkt: Jetzt kann ich wirklich nicht mehr. Aber irgendwann gehts wieder und ja. Irgendwann, also ich merke jetzt für mich, es ist nicht mehr gesund, ja.</i>	(vgl. oben)
Motivation	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Motivation hinweisen	<i>Bei mir ganz klar. Ich konnte viel Neues lernen. Ich bin auch immer noch sehr motiviert mein, mein Wissen und meinen Horizont zu erweitern und davon zu profitieren von diesen wichtigen und nützlichen Input von aussen.</i>	(vgl. oben)
Anforderungen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Anforderungen hinweisen	<i>Also, ich denke ähm, den Anforderungen vom Praktikum, was wir da alles machen kann, also müssen und so ähm, dem werde ich irgendwie schon gerecht, also finde ich noch okay. Aber zum Beispiel eben, manche ähm, ja Anforderungen von den LVs, oder was wir da alles machen müssen finde ich, könnte man noch ein bisschen optimieren.</i>	(vgl. oben)
Implementierung			
Stärken	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Stärken hinweisen	<i>Also die Stärken sind sicher, dass man die Facetten des Lehrerberufs kennenlernt, ohne die hundertprozentige Verantwortung zu tragen für die organisatorischen und administrativen Herausforderung, die eine Lehrperson hat. Eine zweite Stärke ist sicher auch, dass man genug Zeit hat. Oder eben eigentlich genug Zeit hat, um die Arbeiten für die PH zu erledigen. Dass man da nicht in einen Stress kommt oder einen Druck mit dem vor, selbständigen vorbereiten und den zusätzlichen organisatorischen Belastungen, die man hat, wenn man selber eine Klasse führt. Und negative Seite sehe ich eigentlich in</i>	(vgl. oben)

		<i>diesem Langzeitpraktikum keine. Ich bin sehr begeistert von diesem Modell und es gefällt mir sehr gut.</i>	
Schwächen	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Schwächen hinweisen	<i>Ein Nachteil, finde ich ist, dass wir nichts verdienen. Halt, weil wir haben ja eigentlich auch so viel Arbeit wie die, die jetzt eine Klasse haben. Das finde ich ein bisschen schade. Vielleicht auch: Man muss mehr Analysen oder Planungen schreiben als die, die jetzt eine Stelle haben.</i>	(vgl. oben)
Optimierungsvorschläge / mögliche Anpassung	Alle Textteile, die auf eine Deutung des Begriffs Optimierungsvorschläge / mögliche Anpassung hinweisen	<i>Ich habe mir gerade letzte Woche gedacht, dass es vielleicht auch sinnvoll wäre, mal zwischen den Ferien, den Quartalen, ähm, den Block zu haben und nicht immer das Ende gerade vor den Ferien. Natürlich ist das schön. Aber meistens sind die Kinder dann auch recht müde und vom Unterricht her, vom Unterrichten ist nicht mehr so viel möglich, weil die Kinder halt recht müde sind. Aber natürlich ist es auch spannend, wenn man vor Weihnachten oder eben vor den Fasnachtsferien so als Abschluss bei der Klasse sein kann. Aber vielleicht auch Mal irgendwo gerade zwischen den Ferien ein, einen längeren Praktikums-Block hätte. Das ist so, das was ich mir letzts gerade noch überlegt habe.</i>	(vgl. oben)