

Vom Einzelpraktikum zum kooperativen Praktikum

Zu den Organisationsformen von Praktika in den Berufspraktischen Studien der Vorschul- und Primarstufe sowie der Sekundarstufe I

Die Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule FHNW setzen in den Praktika stark auf kooperative Aspekte und organisieren Praktika vornehmlich in Kleinteams, bestehend aus zwei Studierenden und einer Praxislehrperson. Die Gründe sind im Folgenden zusammengefasst.

1 Gestaltwandel der Schule – veränderte Formen von Praktika

Die gewohnten Formen der Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind stark geprägt von den Anforderungen, die an Lehrpersonen im 20. Jahrhundert gestellt wurden.

Die Gestaltung der Praktika muss sich indessen *den neuen Herausforderungen* an Lehrpersonen stellen. Damit antworten sie auf grundlegende Veränderungen der Schule:

- Die Organisation «Schule» als primäres Handlungsfeld von Lehrpersonen
- Mehr Kooperation in den Teams
- Mehr Flexibilität und Innovation bei Unterrichtsformen
- Schwerpunkt auf Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler
- Wissen und Erfahrung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion
- Produktive Nutzung von relevantem theoretischem Wissen

Deshalb werden moderne Praktika nach Grundsätzen wie den folgenden gestaltet:

- Starker Akzent auf Kooperation und Umgang mit Konflikten
- möglichst viel konkrete Unterstützungsarbeit für Schülerinnen und Schüler
- Umgang mit komplexen und herausfordernden Situationen, die im Team besser zu bewältigen sind als alleine
- Zeitweise Vertiefung in spezifische Teilaufgaben, die im Klassenunterricht kaum fokussiert werden können
- Intensiver Austausch mit Praxislehrpersonen und anderen Studierenden beim Suchen der besten Lösungen, sowie gemeinsames Abwägen des angemessenen Handelns

2 Grössere Lerneffekte in kooperativen Praktika

Sowohl die Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW als auch zahlreiche internationale wissenschaftliche Studien der letzten 10 Jahre belegen deutlich, dass kooperative Praktika mit mehr als einem Studierenden *positive Auswirkungen auf die Professionalisierung* haben. Die Aktivitäten, die in Kooperation mit anderen Studierenden und mit Praxislehrpersonen durchgeführt werden, sind vor allem das gemeinsame Planen und Unterrichten, die Mitverantwortung für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, sowie die Mitarbeit der Studierenden in die Teams. Diese Aktivitäten erweisen sich als besonders wirksam beim Kompetenzaufbau.

3 Forschungsbefunde, die den Kooperationsansatz in Praktika stützen

Zahlreiche Studien belegen, dass gemeinsames Lernen zu Verbesserungen im unterrichtlichen Handeln, im Lernen der Schüler und Schülerinnen und in der Schulkultur führt.¹ Als erfolgreiche Verfahren haben sich *Co-Planning und Co-Teaching von Studierenden mit Praxislehrpersonen* erwiesen. Anfänglich in integrativen Schulungsformen sowie in der Lehrerweiterbildung eingesetzt², finden Co-Planning und Co-Teaching in der Ausbildung von Lehrpersonen weltweit zunehmende Verbreitung.³

In der Schweiz ist der fachdidaktisch orientierte Ansatz des *Content-Focused Coaching*⁴ zu nennen. Neueste Forschungsbefunde des Partnerschulprojekts der PH FHNW zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen der Kooperation in kleinen Teams und dem Engagement für Schülererfolg sowie dem Aufbau von fundiertem Professionswissen.⁵

Die Befunde legen insgesamt nahe, dass der Professionalisierungseffekt für Studierende deutlich höher ist, wenn die Kooperation akzentuiert wird.

4 Einzelpraktika fokussieren ein eingeschränktes Spektrum von Kompetenzen

Die Praktika, in denen die Studierenden alleine unterrichten, befassen sich vor allem mit dem Beherrschen der Unterrichtsorganisation (*Classroom Management*), d.h.

- Durchführen geplanter Aktivitäten,
- Didaktische Angemessenheit der Lehrtätigkeit,
- Strukturierung des Unterrichtsverlaufs,
- Einhalten des Zeitplans,
- Sicherstellen der Aufmerksamkeit,
- Umgang mit Störungen.

Die Beschränkung auf diese grundlegenden Kompetenzen der sog. «Sichtstruktur» entspricht vornehmlich dem traditionellen Rollenbild der Lehrpersonen. Studierenden wird damit ein einseitiges und unzeitgemässes Modell von Unterrichtstätigkeit suggeriert. Dadurch werden *entscheidende, eingangs genannte Kompetenzen vernachlässigt*, die angesichts erweiterter Anforderungen zu wenig zum Tragen kommen – Anforderungen bezüglich heterogener Schülerschaft, flexibler Unterrichtsgestaltung, offener Kommunikation sowie Kooperation in der lernenden Organisation «Schule».

5 Performanz im Unterricht wird auch in Tandem-Praktika erlernt

Es ist überdies festzuhalten, dass die Elemente des *Classroom Management* von Unterricht auch in Tandempraktika sehr gut erworben werden können und angesichts vielfältiger Feedbacks von Lehrpersonen *und* Studierenden effizienter aufgebaut werden. Die intensive Praxisphase in der Partnerschule gibt überdies reichlich Gelegenheit, den Studierenden im Einzelfall auch die alleinige Verantwortung für den Unterricht zu übertragen und dem berechtigten Wunsch der Studierenden zu entsprechen, sich der eigenen Fähigkeiten unterrichtlicher Performanz unter Realbedingungen zu vergewissern.

¹ zusammenfassend vgl. Vescio, Ross et al., 2008; bez. kooperierenden Studierenden vgl. Farrell, Alborz et al., 2010; bezüglich Kooperation unter Studierenden vgl. Lu, 2010

² Villa, Thousand et al., 2008; Murawski & Hughes, 2009; Willmann, 2009; Murphy & Scantlebury, 2010; Vangrieken, Dochy et al., 2015

³ Roth, Masciotra et al., 1999; Bullough, Young et al., 2003; Roth & Tobin, 2004; Little, 2005; Scantlebury, Gallo-Fox et al., 2008; Bacharach, Washut Heck et al., 2010; Britton & Anderson, 2010; Gardiner & Robinson, 2010; Nilsson & van Driel, 2010; Lang, Neal et al., 2015

⁴ West & Staub, 2003; Kreis & Staub, 2011

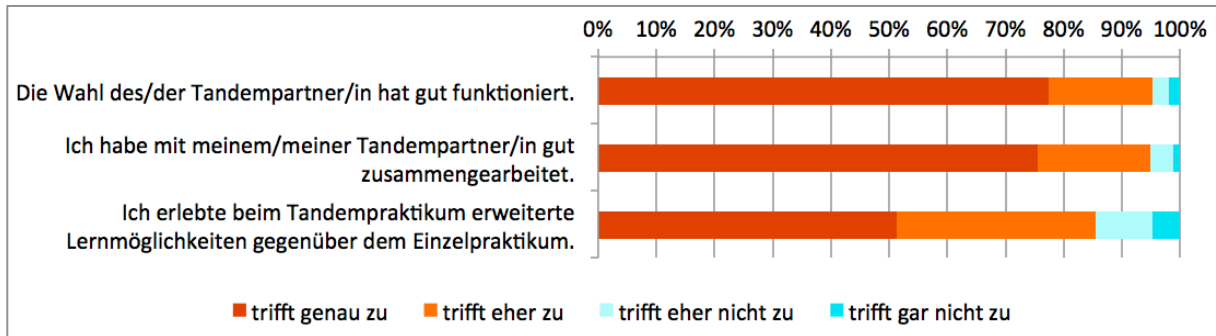
⁵ Fraefel & Haunberger, 2012; Fraefel, Bernhardsson-Laros et al., im Druck

6 «Tandem-Praktika» werden von Studierenden und Lehrpersonen positiv bewertet

Die Evaluationsergebnisse der Gesamtbefragung von Primarstufe und Sekundarstufe I, die im 1. Halbjahr 2014 durchgeführt wurde, weisen auf positive Lerneffekte der Tandempraktika hin.

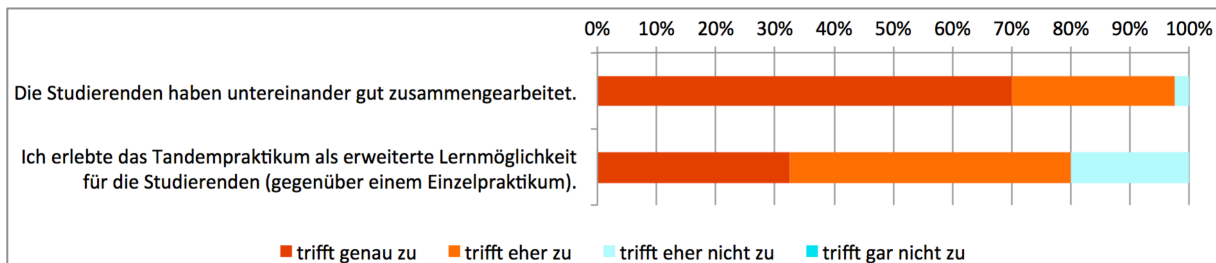
Von Studierenden werden die Zweier-Praktika („Tandem-Praktika“) *sehr geschätzt*: 85% der Studierenden erleben Tandems als erweiterte Lernmöglichkeit (im Vergleich zum Einzelpraktikum). Die Tandembildung und die Zusammenarbeit scheinen problemlos (95%).

Ergebnisse aus der Studierenden-Befragung 2014 bezüglich Tandempraktika (N=1066)



Auch seitens der Praxislehrpersonen werden die „Tandem-Praktika“ als erweiterte Lernmöglichkeit gesehen (80%), und die Zusammenarbeit unter den Studierenden funktioniert offenbar hervorragend (98%). Zudem sind die Feedbacks aus den 10-tägigen Grundqualifizierungen für Praxislehrpersonen sehr positiv, was den kooperativen Ansatz in den Praktika anbelangt.

Ergebnisse aus der Praxislehrpersonen-Befragung 2014 bezüglich Tandempraktika (N=295)



7 Optimale Nutzung von Ressourcen

Praxislehrpersonen sind von der Pädagogischen Hochschule mit Unterstützung der Bildungsbehörden in einem aufwendigen Verfahren ausgesucht und qualifiziert worden. Für die Berufspraktischen Studien ist es deshalb wichtig, dass die entsprechenden Fähigkeiten der Praxislehrpersonen tatsächlich auch eingesetzt werden. Die Wirkung gut ausgebildeter Praxislehrpersonen und damit der effiziente Einsatz von Ressourcen ist in einem Kleinteam mit zwei Studierenden höher. Überdies können Kompetenzen, die bei einem evaluativ geprägten Einzelpraktikum fokussiert würden, auch in bezahlter und unbegleiteter Unterrichtstätigkeit (Stellvertretungen, Berufseinstieg) konsolidiert werden.

8 Argumente und Gegenargumente

Die nachfolgende Übersicht geht auf oft vorgebrachte Argumente für Einzelpraktika ein.

| <i>Argumente für Einzelpraktika</i> | <i>Gegenargumente</i> |
|--|---|
| <p>Komplexitätsreduktion zu Trainingszwecken</p> <p>Studierenden soll eine geordnete und störungsarme Unterrichtssituation geschaffen werden, damit sie grundlegendes Handeln erproben können, ohne durch Fragen der Klassenführung überlastet zu werden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Für das Einüben isolierter Routinen braucht es keine Klasse. – Grundlegende Routinen können beiläufig auch in anderen Settings und im Co-Teaching erworben werden. – Das Schaffen einer idealisierten Klassensituation weckt eine falsche Vorstellung des realen Berufsfeldes. |
| <p>Einüben von Performanz</p> <p>Im Einzelpraktikum erleben die Studierenden, was es heisst, vor einer Klasse zu stehen und die Vielfalt der gleichzeitig anfallenden Aufgaben zu beherrschen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Wird der Schwerpunkt so gesetzt, reduziert sich die Lehrtätigkeit auf <i>Vermittlung und Organisation im Unterricht</i>. Dies jedoch ist ein einseitiges Berufsbild, das die Lernbegleitung weniger fokussiert. Studierende würden mehrheitlich ein Handeln einüben, das heute als wenig professionell gilt. – In Einzelpraktika wird das Lernpotential von Tandems im Berufsfeld unzureichend genutzt. – Das arbeitsteilige oder gemeinsame Unterrichten ist im Beruf oft zum Regelfall geworden. Dies muss in den Praktika intensiv erfahren und diskutiert werden. – Allein zu unterrichten braucht überdies nicht speziell geübt zu werden, da entsprechende Routine sowohl in Tandem-Praktika als auch <i>on the job</i> erworben wird. |
| <p>Umgang mit Herausforderungen des Classroom Management</p> <p>Die Probleme der Klassenführung können am besten erfahren und bewältigt werden, wenn Studierende alleine vor einer Klasse stehen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Auch in Tandem-Praktika gibt es Phasen der alleinigen Verantwortung für Classroom Management. – Der Lerneffekt hinsichtlich angemessenen und geschmeidigen Umgangs mit Fragen der Unterrichtsorganisation und Klassenführung ist höher, wenn Erfahrungen und Konzepte im Team diskutiert und evaluiert werden. – Das Setting des Einzelpraktikums ist für das Einüben von Classroom Management zu aufwendig und zu teuer, gemessen am realen Lerneffekt. |

9 Literatur

- Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1), 3-14.
- Britton, L. R. & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26, 306-314.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R. et al. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 57-73.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. et al. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62 (4), 435-448.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 185-199.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäumlein, K. (im Druck). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld: Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (3).
- Gardiner, W. & Robinson, K. S. (2010). Partnered Field Placements: Collaboration In The "Real World". *The Teacher Educator*, 45 (3), 202-215.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61-84.
- Lang, C., Neal, D., Karvouni, M. et al. (2015). An embedded professional paired placement model: "I know I am not an expert, but I am at a point now where I could step into the classroom and be responsible for the learning". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (4), 338-354.
- Little, P. F. B. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), 83-94.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748-753.
- Murawski, W. W. & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (4), 267-277.
- Murphy, C. & Scantlebury, K. (Ed.) (2010). *Coteaching in International Contexts: Research and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Nilsson, P. & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together e Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1309-1318.
- Roth, W.-M., Masciotra, D. & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-Classroom: A Case Study of Teacher Development through Coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15 (7), 771-784.
- Roth, W.-M. & Tobin, K. (2004). Coteaching: from praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (2), 161-180.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 967-981.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et al. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2008). *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (4), 343-355.

v3 uf/24.02.2016