

Miriam GRÜNING¹ & Tina HASCHER (Nürnberg, Bern)

Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space

Zusammenfassung

Whitchurch (2010) entwickelte ein Phasenmodell, welches Akteurinnen/Akteure durchlaufen, wenn unterschiedliche Gruppen im sog. „dritten Raum“ zusammenarbeiten. Unter Zuhilfenahme dieses Modells wurde die Zusammenarbeit von Hochschulen und Schulen im Kontext von Praktika in der Lehrer/innenbildung untersucht. Anhand von Ratingkonferenzen, durchgeführt an zwei Standorten der Lehrer/innenbildung, wurden Themen identifiziert, welche ein Potential zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellen können. Dabei zeigt sich aber auch, dass nicht alle Aspekte, welche diskursiv eingebracht werden, sich für eine solche Weiterentwicklung eignen.

Schlüsselwörter

Third Space, Lehrer/innenbildung, Praktikumskulturen

¹ E-Mail: miriam.gruening@fau.de



Third space as a concept for the further development of internship cultures in tertiary level teacher education

Abstract

Whitchurch (2010) developed a phase model that individuals go through when different groups work together in the “third space”. Based on this model, the context of cooperation between universities and schools in the context of internships was examined. With the help of evaluation conferences conducted at two teacher education programmes, topics were identified which could offer potential for the further development of internship cultures. It was also shown that not all aspects which are introduced discursively are suitable for such further development.

Keywords

third space, teacher education, internship cultures

1 Einleitung

Die Aufgaben der Hochschulen in Bezug auf die Lehrer/innenbildung sind sehr komplex und unterliegen der dauerhaften Herausforderung, sich an gesellschafts-politische Veränderungen anzupassen. Gesellschaftliche Transformationsprozesse, damit einhergehende Veränderungen in der Schülerschaft oder das Einbringen neuer Schwerpunkte (z. B. Inklusion) erfordern, angehende Lehrer/innen auf neue fachliche und pädagogische Ansprüche vorzubereiten. Auch Weiterentwicklungen der Lehrer/innenbildung, welche auf bildungspolitischer Ebene an die Hochschulen herangetragen werden, wie der Bologna-Prozess oder die Einführung des Praxissemesters in vielen Bundesländern Deutschlands, verlangen eine „Lehrer/innenbildung im Fluss“ (vgl. GRITSCH, HERZIG & REINTJES, 2016, S. 10). Für Lehrer/innenbildungsstandorte bedeutet dies, dass die für die Professionalisierung angehender Lehrer/innen Verantwortlichen solche Prozesse aktiv gestalten müssen.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass akademische Lehrer/innenbildung auf ein Berufsfeld vorbereitet und entsprechend Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung so in Relation gebracht werden sollten, dass Hochschulabsolventinnen/-absolventen mit berufsspezifischen Aufgaben kompetent umgehen können. In diesem Kontext wird den Praxisphasen eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis zugesprochen: Verantwortliche der schulpraktischen Professionalisierung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, nämlich Dozierende der Hochschule auf der einen Seite, die Praktikumslehrpersonen an den Schulen auf der anderen Seite, sollten kollektiv die Verantwortung für das Lernen der Studierenden in einem gemeinsamen Theorie-Praxis-Dialog übernehmen. Diese Zusammenarbeit und geteilte Verantwortungsübernahme führt zu spezifischen Praktikumskulturen, in denen sich die Erwartungen, geteilten Orientierungen und Vorerfahrungen aller an den Praktika beteiligten Akteurinnen/Akteure, auch die der Studierenden, widerspiegeln (HASCHER, RAHM, GRÜNING & WINKLER, 2019). Hierzu gehört ebenfalls, wie Theorie-Praxis-Verhältnisse sich gestalten und wie Hochschule und Schule miteinander in Dialog treten: Werden Konflikte direkt angesprochen? Wo gibt es Reibungspunkte? Wie wird auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit eingegangen? Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, inwiefern Begegnungen im Third Space eine Möglichkeit bieten, Praktikumskulturen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln, um angehenden Lehrerinnen/Lehrern zu ermöglichen, in den Praktika professionelle Kompetenzen aufzubauen.

2 Ein Dauerbrenner der Lehrer/innenbildung: das Theorie-Praxis-Dilemma

Zielsetzung von Praktika in der Lehrer/innenbildung ist es, dass angehende Lehrer/innen vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse und mit Unterstützung erfahrener Praktikumslehrpersonen Unterricht vorbereiten, durchführen und reflektieren (ARNOLD et al., 2011). Obwohl den Praxisphasen der Lehrer/innenbildung für die Integration wissenschaftlichen Wissens und praktischen Könnens (NEUWEG, 2018) entsprechend eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, werden von

verschiedenen Seiten Bedenken und Zweifel geäußert. So kritisieren Studierende u. a. die mangelnde Anbindung der im Studium vermittelten Inhalte mit den in Praktika erlebten Unterrichtserfahrungen. Es scheint ihnen häufig nicht zu gelingen, praxisfähiges Professionswissen als Vernetzung von Theorie und Praxis aufzubauen. In Aussagen Studierender wie „An einem Tag in der Schule habe ich mehr gelernt als in einem ganzen Semester an der Hochschule“ (HASCHER, COCARD & MOSER, 2004, S. 126) zeigt sich, dass Praktika die ihnen zugesprochene Brückenfunktion nicht immer erfüllen können. Dieses Manko schlägt sich ebenfalls in den Haltungen der Studierenden gegenüber ihren Lehrer/innenbildnerinnen und -bildnern nieder (HASCHER, 2006): Während Dozierende als praxisfern eingestuft und die an den Hochschulen vermittelten Inhalte in Bezug auf ihre Praxisauglichkeit infrage gestellt werden, werden betreuende Praktikumslehrpersonen grundsätzlich als Expertinnen/Experten für Schule und Unterricht angesehen. Ähnlich äußern sich Praxislehrpersonen, wenn sie beklagen, die Lehrer/innenbildung sei zu akademisch, die Inhalte zu weit von der Praxis entfernt und die künftigen Lehrpersonen zu wenig auf den anspruchsvollen Beruf vorbereitet. Dabei entsteht die Gefahr, dass diese ihre Theorieskepsis an die Studierenden weitervererben (MEIER, 2006). Hochschulen ihrerseits zeigen sich, mitunter begründet, skeptisch gegenüber den durch die Praktikumslehrpersonen vermittelten „rezepthaften Praxisroutinen“, deren Wirkungen wissenschaftlich nicht nachweisbar sind (vgl. JÜNGER & REINTJES, 2017, S. 109).

3 Hybridität als Brücke zwischen Theorie und Praxis?

Wie lassen sich die, auch als Dichotomien (CHRISTOFORATOU, 2011) wahrgenommenen, durch Schule und Hochschule vertretenen Referenzsysteme gewinnbringend aufeinander beziehen? Ein Weg aus dem Dilemma könnte sein, dass sich die Eigenlogiken dieser beiden Referenzsysteme in wesentlichen Anteilen der schulpraktischen Ausbildung wechselseitig aufeinander beziehen (LEONHARD et al., 2016, S. 90). Gelänge es den Vertreterinnen/Vertretern beider Referenzsysteme

me, ihre Expertise in einem gemeinsamen, dritten Raum zusammenzubringen, könnte dies neue Wege eröffnen, um Professionalisierungsprozesse in einem Theorie-Praxis-Dialog auf Augenhöhe zu gestalten. Der Third-Space-Ansatz soll deshalb im Folgenden als Rahmenmodell zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen vorgestellt werden: Durch Begegnungen der Akteurinnen/Akteure des Praktikums im Third Space können sich Praktikumskulturen verändern und zu einer Verbesserung der Praxisausbildung beitragen.

Die Ursprünge des Konzepts von Hybridität und dem dritten Raum gehen auf Bhabha (1997) zurück. Gemäß Bhabha, einem Theoretiker der Postkolonialismus, kann beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen ein dritter Raum entstehen. Voraussetzung ist hierfür, dass die aufeinandertreffenden Kulturen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen und Kulturunterschiede als positiv erachtet werden (RUTHERFORD, 1990). Aus einer Kontaktzone, in welcher unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen und Identität sowie Differenz erfahren werden kann, kann sich ein dritter Raum, der Third Space, bilden (BHABHA, 1997). Die daraus entstandene Hybridität entwickelt sich fortlaufend weiter.

WHITCHURCH (2010) bezog den Begriff des Third Space auf die Zusammenarbeit von akademischen und administrativen Hochschulmitarbeitenden. Um nachvollziehen zu können, welche Herausforderungen und Konflikte entstehen, wenn Mitarbeitende einer Hochschule an der Schnittstelle der Bereiche Forschung, Lehre und Administration agieren, untersuchte Whitchurch anhand einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie mit nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitenden, wie diese den Prozess der Zusammenarbeit im dritten Raum wahrnehmen. Dabei zeigten sich insgesamt drei Phasen der Entwicklung von Hybridität: Für die Entstehung der ersten Phase, der Einwendung (contestation), bedarf es eines gemeinsamen Diskursraumes, welcher einen Austausch zweier Gruppen über deren differente Orientierungen ermöglicht. Die Beteiligten halten in dieser Phase noch an ihrem eigenen Rollenverständnis fest. In der zweiten Phase findet eine Annäherung (reconciliation) zwischen den Gruppen statt. Die Beteiligten erkennen, dass ein Austausch mit dem Gegenüber einen Gewinn darstellen könnte. Die letzte Phase des Neuaufbaus (reconstruction) ist geprägt davon, dass die Beteiligten anstre-

ben, für sich selbst und für die Gemeinschaft ein neues gemeinsames Rollen- sowie Identitätsverständnis zu schaffen.

Zeichner (2010) wandte den Ansatz von Bhabha erstmals auf die schulpraktische Ausbildung an. Eine besondere Problematik sieht Zeichner im diskontinuierlichen Übergang der Hochschulausbildung in den Lehrer/innenberuf. Im dritten Raum zwischen Schule und Hochschule könnten Lehrer/innenbildnerinnen und -bildner praktisches und akademisches Wissen zusammenführen, um angehenden Lehrerinnen/Lehrern neue Lerngelegenheiten zu eröffnen. Werden Studierenden Partizipationsmöglichkeiten am Ausbildungsprozess eingeräumt, können sie mit ihren Erwartungen oder Vorerfahrungen ebenfalls die Entwicklung von Hybridität, welche von Zeichner verstanden wird als eine gemeinsam getragene Verantwortung von verschiedenen Institutionen (z. B. ZEICHNER & BIER, 2013), beeinflussen.

Im Kontext der Praktika kann der Third Space folglich die Möglichkeit eines Austauschs zweier Referenzsysteme gewähren, damit ein neuer dritter Raum entsteht, welcher eine „Brücken- und Antizipationsfunktion“ (ARNOLD et al., 2011, S. 90) von Theorie und Praxis innehat. Dem sei vorausgesetzt, dass ein offener und hierarchiearmer Diskurs möglich ist, welcher jedoch nur selten an Lehrer/innenbildungsinstitutionen geführt wird. Schule und Hochschule unterliegen ihren Eigenlogiken (LEONHARD et al., 2016), es findet wenig Kooperation zwischen deren Vertreterinnen/Vertretern statt (SCHUBARTH, 2010). Entsprechend birgt eine Zusammenarbeit zwischen zwei Referenzsystemen mit dem vermeintlich gemeinsamen Ziel der schulpraktischen Lehrer/innenprofessionalisierung ein Konfliktpotenzial aufgrund unterschiedlicher Orientierungen in sich (PILYPAITYTĖ & SILLER, 2018). Werden solche Konflikte ausgesprochen und kooperativ gelöst, stellt das Resultat jedoch einen Gewinn für beide Parteien dar (THOMAS, 1992) und Aspekte, die in einer Kontaktzone diskursiv verhandelt werden, können Hinweise darüber geben, wo Professionswissen weiterentwickelt werden kann.

4 Lehrer/innenbildung bzw. Praktika als Kulturen

Kultur wird nach MOOSMÜLLER „als das Ergebnis der Anpassungsleistung von Menschen an spezifische Umwelten“ (2009, S. 13) verstanden. Dementsprechend entstehen bei unterschiedlichen Umweltbedingungen differente Kulturen. Übertragen auf den Kontext der Lehrer/innenbildung unterstreicht dieses Verständnis von Kultur, wie stark sich die beiden Orte der schulpraktischen Ausbildung aus kultureller Perspektive voneinander unterscheiden und somit auch über unterschiedliche Wissensbestände verfügen (müssen): Stellt die Berufspraxis ihre Akteurinnen/Akteure vor die Herausforderung, unter ständigem Entscheidungsdruck agieren zu müssen, rückt die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten in den Hintergrund und es zeigt sich die Notwendigkeit praktischen Handlungswissen. Systematisches Wissenschaftswissen unterliegt hingegen einem dauerhaften Begründungszwang (DEWE & OTTO, 2012). Für die Gestaltung schulpraktischer Phasen bedeutet dies, dass die Überzeugungen und Wertvorstellungen der Akteurinnen/Akteure einen Einfluss auf die Professionalisierungsstrategien eines Lehrer/innenbildungsstandortes haben. Hierbei sind deutliche Positionen und differente Erwartungen von Dozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden (FRAEFEL, 2018) festzustellen.

Praktikumskulturen (HASCHER et al., 2018) zeigen sich in geteilten Orientierungen sowie Erwartungen der beteiligten Akteurinnen/Akteure bezogen auf die Phasen der schulpraktischen Lehrer/innenbildung. Sie werden beeinflusst durch die jeweiligen Rahmenbedingungen (z. B. Begleitung durch die Hochschule im Praktikum) und wirken auf das Lernen der Studierenden. Beeinflusst werden Praktikumskulturen durch die beiden verantwortlichen Institutionen, Schule und Hochschule, repräsentiert durch deren Akteurinnen/Akteure und sie spiegeln sich entsprechend sowohl in der Kommunikation als auch im Handeln wider. Praktikumskulturen bilden eine Rahmung der Lernerfahrungen angehender Lehrer/innen. Ihre Weiterentwicklung kann von verschiedenen Ebenen ausgehen: Werden auf institutioneller Ebene Vorgaben z. B. bezüglich Zielsetzungen formuliert, kann dies das

Handeln der Akteurinnen/Akteure beeinflussen. Aber auch das Handeln der Akteurinnen/Akteure, wie eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praktikumslehrpersonen, kann sich auf institutioneller Ebene niederschlagen und zu einer Weiterentwicklung der Praktikumskultur führen.

5 Fragestellung und methodische Vorgehensweise

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern durch Begegnungen im Third Space Praktikumskulturen weiterentwickelt werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kontaktzonen, in denen Hybridität entsteht, künstlich geschaffen werden können. Ebenfalls wird angenommen, dass Konflikte innerhalb oder zwischen Akteursgruppen ein Potenzial für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellen. Eine Weiterentwicklung von Praktikumskulturen im Kontext von Hybridität bedeutet, dass durch Aktivitäten im dritten Raum eine neue, gemeinsame Identität aller beteiligten Akteurinnen/Akteure bezüglich der Praktika am Lehrer/innenbildungsstandort geschaffen werden kann.

Die Datenerhebung fand im Rahmen des binationalen Forschungsprojekts COPRA (Coaching im Praktikum)² statt. Ein Ziel des Projektes bestand darin, mithilfe von sog. Ratingkonferenzen (KELLER, HEINEMANN & KRUSE, 2012; HASCHER, WINKLER & CASOLA, im Druck) heterogene Praktikumskulturen zu erfassen. In die vorliegende Untersuchung gehen die Daten von zwei Lehrer/innenbildungsstandorten, nachfolgend mit A und B bezeichnet (siehe Tab. 1), ein, in denen jeweils eine Hochschule gemeinsam mit mehreren Praktikumsschulen für die schulpraktische Ausbildung zuständig ist. Die Standorte unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Ausbildungsstrukturen und Praktikumskonzepte.

² Das Projekt COPRA wurde gefördert durch den Schweizerischen Nationalfond (Projektnummer 100019L_159505) und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Projektnummer 275350288).

Tab. 1: Beschreibung der Lehrer/innenbildungsstandorte A und B

	Lehrer/innenbildungsstandort A	Lehrer/innenbildungsstandort B
Struktur der Lehrer/-innenbildung	zweiphasig	einphasig
Praktikumskonzept	Tagespraktikum (12 UE ³), Blockpraktikum (5 Wochen)	Hospitationspraktikum und Tagespraktikum (à 10 UE), zwei Blockpraktika mit 50 bzw. 30 UE
Stichprobengröße	7 Dozierende 6 Praktikumslehrpersonen 6 Studierende	6 Dozierende 6 Praktikumslehrpersonen 6 Studierende

Im Konkreten waren die folgenden Fragestellungen leitend:

- Welche Kritikpunkte werden von Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden in Ratingkonferenzen als künstlich geschaffene Kontaktzone eingebracht?
- Welche standortspezifischen Unterschiede zwischen den Lehrer/innenbildungsstandorten A und B können bezüglich der eingebrachten Kritikpunkte an der schulpraktischen Ausbildung identifiziert werden?

5.1 Schaffung einer Kontaktzone durch Ratingkonferenzen

Ratingkonferenzen können als künstlich hergestelltes Setting eine Kontaktzone für die an Praktika beteiligten Akteurinnen/Akteure darstellen, aus denen sich wiederum ein Third Space entwickeln kann, wenn weitere Voraussetzungen, wie ein weiterführender Dialog auf Augenhöhe, gegeben sind. Um nachzeichnen zu kön-

³ Unterrichtseinheiten

nen, welche Einwendungen von Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden ein Potential zur Weiterentwicklung von professionellem Handeln darstellen könnten und wie sich dies an zwei Standorten der ein- und zweiphasigen Lehrer/innenbildung darstellt, wurden Ratingkonferenzen mit repräsentativen Akteurinnen/Akteuren der schulpraktischen Ausbildung durchgeführt.

An jedem Standort wurden drei Ratingkonferenzen in einer heterogenen Gruppenzusammensetzung mit in der Regel zwei Dozierenden mit Praktikumsbezug, zwei Praktikumslehrpersonen und zwei Studierenden, welche bereits Praktika absolviert haben, durchgeführt. Ratingkonferenzen zeichnen sich durch ein zweisechrittiges Verfahren aus (siehe auch HASCHER, WINKLER & CASOLA, im Druck): Zunächst füllen die Teilnehmer/innen einen Kurzfragebogen aus, anschließend erfolgt eine Gruppendiskussion zu den Ergebnissen des Kurzfragebogens. Da sich schulpraktische Phasen durch die Kooperation und die Beziehungsqualität der Akteurinnen/Akteure untereinander sowie einem angemessenen Maß an Mitbestimmung für die Studierenden auszeichnen (GRÜNING & WINKLER, 2018), bezog sich der Fragebogen, welcher im ersten Schritt ausgefüllt wurde, auf diese drei Aspekte (Beispielitems: „Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Studierenden mit den Dozierenden?“, „Wie hoch ausgeprägt war die Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Praktikumslehrpersonen?“, „Wie haben Sie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden in diesem Praktikum in den folgenden Bereichen erlebt?“). Nach dem individuellen Ausfüllen dieses skalierten Kurzfragebogens (36 Items) übertrugen die Teilnehmenden ihre Einschätzungen auf ein Plakat. Die damit sichtbaren Ratings dienten als Grundlage für die anschließende Diskussion. Die Zusammenfassung der Einschätzungen der Diskussionsteilnehmenden durch die Moderation diente jeweils als Gesprächsimpuls. Für eine Vergleichbarkeit zwischen den Ratingkonferenzen wurde bei der Moderation darauf geachtet, dass die Diskussionszeit von insgesamt 60 Minuten eingehalten wurde.

Eine heterogene Gruppenzusammensetzung bietet einen Vorteil dahingehend, dass die Teilnehmenden einen Einblick in die Sichtweisen und Erfahrungen der anderen Akteursgruppen erhalten können. Somit haben sie die Möglichkeit, deren Einschätzungen und Handlungen besser zu verstehen, was wiederum eine Unterstützung für

kulturelle Veränderungsprozesse darstellt (SCHRITTESSER & HOFER, 2012). Allerdings birgt eine Gruppenzusammensetzung mit Akteurinnen/Akteuren verschiedener Statusgruppen die Gefahr, dass Macht- bzw. Abhängigkeitsverhältnisse unter den Teilnehmerinnen/Teilnehmern den Gesprächsverlauf beeinflussen. Daher wurde beim Rekrutierungsprozess darauf geachtet, dass die beteiligten Personen voneinander unabhängig waren und insbesondere die Studierenden in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den Praktikumslehrpersonen und Dozierenden standen.

5.2 Identifikation von Kritikpunkten unter Zuhilfenahme des Phasenmodells nach Whitchurch (2010)

Im Phasenmodell Whitchurchs bildet die Einwendungsphase den Ausgangspunkt, indem sie die relevanten Themen im Kontext der Hybridität ans Licht bringt und somit die Grundlage für die nachfolgenden Phasen darstellt. In einem ersten Schritt wurden in den Transkripten deshalb die Textstellen ausgewählt, welche sich der Einwendungsphase nach WHITCHURCH (2010) zuordnen ließen. Zur Identifikation dienten Ankerbeispiele und die Beschreibung dieser Stufe durch Whitchurch. Das Phasenmodell diente als heuristisches Modell für eine theoriegeleitete Entwicklung am Material und wurde auf den Kontext Praktika in der Lehrer/innenbildung umgesetzt (MAYRING, 2015). Für die vorliegenden Fragestellungen schienen uns Aussagen geeignet, welche eine direkte oder indirekte Kritik an bestimmten Zuständen, Personen bzw. Personengruppen ausdrückten (z. B. „Man ist da einfach ein bisschen alleine bei der Beurteilung des Praktikumsberichts.“ Praktikumslehrperson Standort A). Diese Aussagen wurden kodiert und nach dem Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (MAYRING, 2015) zunächst paraphrasiert. Anschließend erfolgte eine quantitative Auswertung der Kodierungen nach Akteursgruppen.

Im zweiten Schritt wurden die Ratingkonferenzen danach analysiert, welche Kritikpunkte von Dozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden eingebracht wurden. Anhand einer induktiven Einordnung der Themen in Kategorien sollten

Potenziale zur Entstehung von Hybridität und einer Möglichkeit der Weiterentwicklung der Praktikumsulturen identifiziert werden.

6 Ergebnisse

Es zeigten sich standortspezifische Unterschiede, die nicht nur Aufschluss über mögliche Weiterentwicklungen der Praktikumskultur, sondern auch Hinweise auf den Ist-Zustand der Praktikumskultur an den Lehrer/innenbildungsstandorten A und B geben können.

6.1 Einwendungen durch die Akteursgruppen

Zunächst fiel auf, dass trotz vergleichbarer Diskussionszeit bei Standort A mehr als doppelt so viele Textstellen als bei Standort B kodiert werden konnten, welche direkte oder indirekte Kritik an Zuständen oder Personen(-gruppen) beinhalteten (73 versus 34 Kodierungen, vgl. Abb. 1). Knapp die Hälfte der Einwendungen erfolgte an Standort A durch die Praktikumslehrpersonen (34 Kodierungen), die restlichen Einwendungen wurden nahezu gleichermaßen von Studierenden (20 Kodierungen) und Dozierenden (19 Kodierungen) geäußert. Am Standort B hingegen brachten die Praktikumslehrpersonen (13 Kodierungen) und Studierenden (14 Kodierungen) etwa gleich viele Einwendungen vor. Nur ein Fünftel der Einwendungen erfolgte durch die Dozierenden (7 Kodierungen).

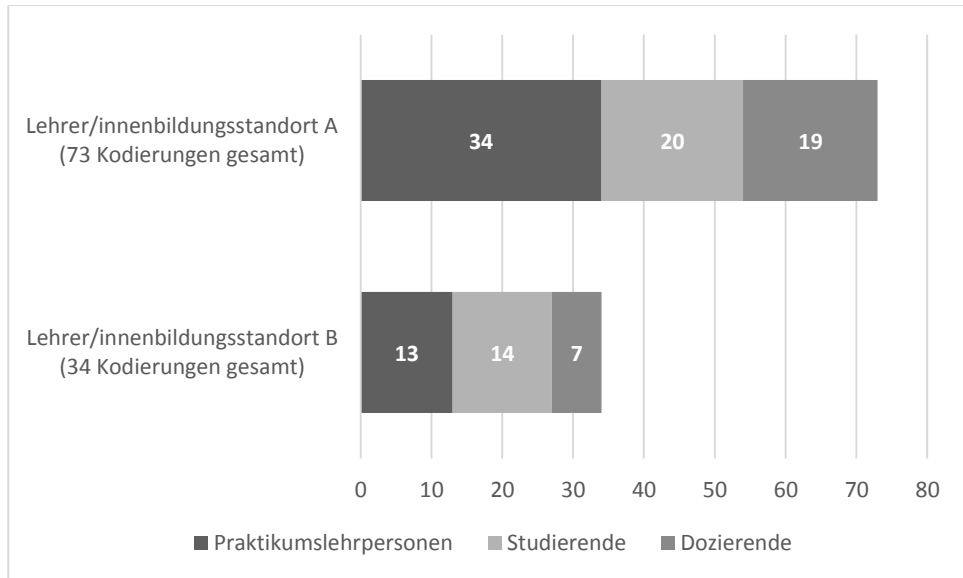


Abb. 1: Verteilung der Kodierungen nach Akteursgruppen

Eine Begründung dafür, warum an Standort A deutlich häufiger Kritik ausgesprochen wird als an Standort B, lässt sich aus dem Interviewmaterial zwar leider nicht erschließen. Jedoch können mögliche Rückschlüsse auf die vorherrschende Praktikumskultur gezogen werden, welche sich auch in der Kommunikation der Akteurinnen/Akteure untereinander widerspiegelt (HASCHEr et al., 2018). Standort A zeichnet sich dadurch aus, dass im Vergleich zu Standort B deutlich mehr Kritikpunkte direkt angesprochen werden, die Studierenden und Dozierenden jedoch deutlich zurückhaltender sind als die Praktikumslehrkräfte. Hingegen werden an Standort B deutlich weniger Einwendungen ausgesprochen, von welchen jedoch die Gruppe der Studierenden im Vergleich zu Standort A einen deutlich höheren Anteil hat.

6.2 Von den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen eingebrachte Themen

Für eine genauere inhaltliche Betrachtung der in den Ratingkonferenzen eingebrachten Kritikpunkte und für einen Überblick darüber, an welchen Stellen sich Praktikumskulturen weiterentwickeln können, wurden jene Textstelle induktiv kodiert, welche im vorhergehenden Auswertungsschritt als Einwendungen identifiziert wurden. Dabei konnten insgesamt fünf Hauptkategorien gefunden werden (siehe Tab. 2).

Die gewonnenen Kategorien zeigen, dass nicht alle Einwendungen, die in den Ratingkonferenzen geäußert wurden, einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Hybridität darstellen. Insbesondere in Kategorie 3, den erschwerenden Rahmenbedingungen und dem Mangel an Ressourcen, werden Themen angesprochen, die nur sehr eingeschränkt im Handlungsspektrum der Akteurinnen/Akteure liegen. Übereinstimmend ergab sich an beiden Standorten, dass das Verhalten der Studierenden von Praktikumslehrpersonen, Dozierenden, aber auch von den Studierenden selbst häufig kritisiert wurde. In den Aussagen der Praktikumslehrpersonen fanden sich des Weiteren implizite oder explizite Vorwürfe an die Dozierenden, dass diese die Studierenden nicht ausreichend auf die Praktika an der Schule vorbereiten würden. Insgesamt zeigte sich, dass direkte Kritik, wie in Kategorie 1 („Infragestellen der Kompetenz der Lehrpersonenbilder/innen“), weitgehend vermieden wurde. Eher wurde versucht, indirekt über die Kritik an den Studierenden (Standort A: 22 %, Standort B: 29 %), Kritik zu äußern, was die Problematik für die Studierenden als Statusgruppe im Hierarchiegefälle unter den Praktikumslehrpersonen und Dozierenden akzentuiert.

Inhaltlich ergaben sich jedoch auch Unterschiede, welche auf unterschiedliche Praktikumskulturen zurückgeführt werden könnten. Die häufigsten Aussagen am Standort A bezogen sich auf die erschwerenden Rahmenbedingungen und den Ressourcenmangel (32 %). Am Standort B dagegen wurde gleichermaßen häufig Kritik am Verhalten der Studierenden sowie an der mangelnden Qualität der Begleitung im Praktikum geäußert, wobei diese gehäuft von Studierender eingebracht

wurde. Aussagen, in welchen die Kompetenz der Dozierenden und Praktikumslehrpersonen (Kategorie 1) infrage gestellt werden, fanden sich nicht.

Tab. 2: Induktive Kodierung der Einwendungsphase
(prozentuale Verteilung der Textstellen nach Standort)

Kategorie	Beschreibung und Ankerbeispiel	A	B
(1) Infragestellen der Kompetenz der Lehrpersonenbildner/-innen	Kritik an Dozierenden und Praktikumslehrpersonen durch eine andere Akteursgruppe bezüglich ihrer Qualifikation und Praxiserfahrung ($\kappa=.73$): „Gerade die Erziehungswissenschaftler haben oftmals keine Schulpraxis.“ (Praktikumslehrperson Standort A)	8%	0%
(2) Kritik an der Qualität der Begleitung der Studierenden durch eine andere Akteursgruppe	Kritik an der Begleitung der Studierenden im Praktikum durch Praktikumslehrpersonen oder Dozierende ($\kappa=.74$): „Es gab da so wenig Kommunikation (Anm: mit der Praktikumslehrperson). Ich wusste nicht, bin ich komplett frei oder muss ich mir was überlegen (Studierende/r Standort B)	20%	29%
(3) Konstatieren mangelnder Ressourcen	Ansprechen problematischer Rahmenbedingungen und mangelnder Ressourcen an Schule und Hochschule ($\kappa=.89$): „Ich studiere Realschullehramt und war beide Mal am Gymnasium, obwohl ich eigentlich dort nicht hin wollte“ (Studierende/r Standort A)	32%	24%
(4) Geringe Kooperation von Schule und Hochschule	Zu gering wahrgenommene Kooperation und deren Auswirkungen ($\kappa=.87$): „Was wird in der Begleitveranstaltung besprochen? Worauf kann ich mich beziehen als Praktikumslehrperson?“ (Praktikumslehrperson Standort B)	18%	18%
(5) Unangemessenes Verhalten Studierender	Kritik am Verhalten der Studierenden im Praktikum ($\kappa=.82$): „Wenn einer den anderen bei der Nachbesprechung in die Pfanne haut, dann finde ich das respektlos.“ (Dozierende/r Standort A).	22%	29%
Gesamtzahl an Kodierungen:		73	34

8 Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

Im vorgestellten Teilprojekt der binationalen Studie COPRA wurden zwei Lehrer/innenbildungsstandorte im Hinblick auf mögliche Aspekte zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen im Kontext von Hybridität untersucht. Interessanterweise lässt sich feststellen, dass sich die geäußerten Kritikpunkte trotz sehr unterschiedlicher Strukturen und Praktikumskonzepte (einphasige vs. zweiphasige Lehrerbildung) nur wenig voneinander unterscheiden. Hinweise auf standortspezifische Unterschiede, welche differente Praktikumskulturen widerspiegeln, fanden sich vor allem in der Anzahl der eingebrachten Kritikpunkte und der Frage, wer die Kritik einbrachte. Für beide Standorte zeigte sich, dass Themen, welche im Handlungsspektrum der beteiligten Akteurinnen/Akteure liegen wie beispielsweise die Qualität der Betreuung Studierender, eine Chance zur Entstehung von Hybridität in der Lehrer/innenbildung darstellen, weil diese im Diskurs verhandelt werden können. Insbesondere strukturelle Erschwernisse, welche in der Kontaktzone diskursiv eingebracht wurden, können jedoch wenig für eine Weiterentwicklung von Praktikumskulturen genutzt werden.

Die hier vorgestellten Erkenntnisse bedürfen weiterer Untersuchungen und müssen aufgrund einiger Limitationen der vorliegenden Studie mit Zurückhaltung interpretiert werden. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass soziale Erwünschtheit die Äußerungen in den Ratingkonferenzen beeinflusst hat. Vor allem im Hinblick auf die grundlegende Forderung, dass ein Third Space einen hierarchiearmen Diskurs benötigt, ergaben sich Einschränkungen für den Einbezug der Studierenden. Möglicherweise wurden bestehende Diskrepanzen nicht geäußert und konnten somit nicht erfasst werden. Darüber hinaus weist WHITCHURCH (2010, S. 20) auf eine Grenze von künstlich geschaffenen Räumen durch die Institution hin, welche auch auf das hier geschaffene Setting übertragbar ist: Die Entwicklung eines Third Space ist abhängig von der gemeinsamen Initiative der Akteurinnen/Akteure einer Institution. Es bedarf nicht nur gemeinsamer Zeiten und Räume, sondern auch der Akteurinnen/Akteure, die bereit sind, sich auf diese Wege zu begeben. Daher können die Themen, welche im Diskurs miteinander verhandelt werden, nur ein Indi-

kator für Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Praktikumskulturen sein. Daraus ergibt sich für uns eine Kernfrage für weiterführende Forschungen: Welche Voraussetzungen sind nötig, damit sich Praktikumskulturen auf der Basis geäußerter Einwendungen aus einem Dialog von Theorie und Praxis weiterentwickeln können?

7 Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bhabha, H. K.** (1997). *The location of culture (Repr)*. London u. a.: Routledge.
- Christoforatu, E.** (2011). „Third Space“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 51-54.
- Dewe, B. & Otto, H.-U.** (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 197-217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraefel, U.** (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gritsch, B., Herzig, B. & Reintjes, C.** (2016). Editorial: Lehrer/innenbildung im Fluss. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 9-21.
- Grüning, M. & Winkler, A.** (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.),

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51; S. 130-148). Weinheim u.a.: Beltz.

Hascher, T., Winkler, A. & Casola, N. (im Druck). Rating conference. In M. Huber & D. E. Froehlich (Hrsg.), *Analyzing group interactions*. London: Routledge.

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about Theory – Practice Is All? Student Teachers' Learning in Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.

Hascher, T., Rahm, S., Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Praktikumskulturen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(4), 56-59.

Jünger, S. & Reintjes, C. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. In M. Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda & M. Trautmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 2017.* (S. 102-121). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination aus Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287-298.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richinger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79-98.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meier, A. (2006). Theorienutzungscompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. In Y. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (S. 89-106). Zürich: Pestalozzianum.

Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 13-45). Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2018). Das Schweigen der Könnner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 215-237). Münster: Waxmann.

Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1-12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Community, Culture, Difference* (S. 207-221). London: Lawrence and Wishart.

Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung* (S. 141-154). Münster: Waxmann.

Schuhbarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? *Erziehungswissenschaft*, 40(21), 79-88.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.

Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9-22.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zeichner, K. M. & Bier, M. (2012). The Turn Toward Practice an Clinical Experiences in U. S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 153-170.

Autorinnen



Miriam GRÜNING || Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung ||
Regensburger Straße 160, D-90478 Nürnberg

www.grundschulforschung.phil.fau.de/person/miriam-gruening/

miriam.gruening@fau.de



Prof. Dr. Tina HASCHER || Universität Bern, Abteilung Schul-
und Unterrichtsforschung || Fabrikstraße 8, CH-3012 Bern

[www.edu.unibe.ch/ueber_uns/personen_a_z/asu/
prof_dr_hascher_tina/index_ger.html](http://www.edu.unibe.ch/ueber_uns/personen_a_z/asu/prof_dr_hascher_tina/index_ger.html)

tina.hascher@edu.unibe.ch