
Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld

Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen

Urban Fraefel

Zusammenfassung

In der Lehrpersonenbildung hat sich der Versuch, theoretische Konzepte in die berufliche Praxis zu übertragen, als nicht ausreichend erwiesen, um bei den Studierenden professionelle Handlungsfähigkeit aufzubauen. Mit Blick auf nachhaltigen Aufbau praxisfähigen Professionswissens und erfolgreichen Handelns wird der Ansatz der Hybridität diskutiert. Seine konstitutiven Elemente sind der offene und hierarchiearme Diskurs („*Third Space*“) von Akteurinnen und Akteuren aus Hochschule und Berufsfeld sowie das kooperative und produktive Handeln unter optimaler Nutzung aller zielführenden Ressourcen. Der Ansatz wird für die Lehrpersonenausbildung am Beispiel der „Partnerschulen“ der Nordwestschweiz konkretisiert. Pädagogische Hochschule und Schulen schaffen *Third Spaces*, indem sie ihre Ressourcen im Interesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen verbinden und die kontinuierliche Kooperation auf allen Ebenen unterstützen. Die Befunde zeigen, dass die intensivere Kooperation mit mehr Engagement der Studierenden für schulisches Lernen sowie verstärkter Bereitschaft zur Integration verschiedener Wissensressourcen einhergeht.

U. Fraefel (✉)

Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule FHNW, Windisch, Schweiz

E-Mail: urban.fraefel@fhnw.ch

Thinking is often regarded both in philosophic theory and in educational practice as something cut off from experience, and capable of being cultivated in isolation. ... The fallacy consists in supposing that we can begin with ready-made subject matter of whatever, irrespective of some direct personal experience of a situation (Dewey 1916/1930, S. 180).

1 Das Problem disparater Denkräume

Für Dewey sind Denken und unmittelbare persönliche Erfahrung engstens verknüpft. Jeglichem Denken, das sich losgelöst von konkreten Situationen vollzieht, steht er skeptisch gegenüber. Vielleicht deshalb ist er ein im deutschen Sprachraum sehr zurückhaltend rezipierter Philosoph und Pädagoge, den viele allenfalls noch mit der Projektmethode in Verbindung bringen. Vor allem aber vertritt er eine Position, die einer dominierenden pädagogischen Tradition des deutschen Sprachraums ganz und gar zuwiderläuft. Herbart drückte es so aus: „Im Handeln lernt die Kunst [der Jugendbildung] nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1803/1851, S. 70). Damit betrachtet er die Beschäftigung mit Wissenschaft, mit „Theorie“, als Voraussetzung, um die Kunst der Jugendbildung zu lernen. Mit Bezug auf die Lehrpersonenbildung führte Bollnow (1978) diesen Gedanken weiter und stellte in Abrede, dass echte Erfahrungen in der beruflichen Tätigkeit überhaupt möglich wären, solange sie nicht durch Theorie vorbereitet seien: „In einer theoretischen Vorbereitungszeit ... allein können die Voraussetzungen geschaffen werden, die den Lehrer befähigen, in seiner späteren praktischen Tätigkeit echte Erfahrungen zu machen“ (S. 164). Er rechtfertigt mit diesem Gedankengang nicht nur die lange Zeit kaum hinterfragte Zweiphasigkeit deutscher Lehrpersonenbildung, sondern gibt auch der verbreiteten Überzeugung Ausdruck, dass Theorie¹ und Praxis zwei zutiefst wesensverschiedene Bereiche seien und dass die Theorie der praktischen Erfahrung vorausgehen müsse. Was dies anbelangt, stellte sich schon Kant ein besser ausbalanciertes Verhältnis von Denken und Anschauungen vor: „Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, dass sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen“ (Kant 1787/1995, S. 101).

¹„Theorie“ meint im Folgenden nicht ein konsistentes Modell, das Realitäten abbilden soll; vielmehr wird der Begriff hier als Gegensatz zu „Praxis“ verwendet, womit die Summe der deskriptiven, analytischen und empirischen Wissensbestände einer Domäne gemeint ist.

Das Motiv der Separiertheit und zugleich gegenseitigen Bedingtheit von Theorie und Praxis scheint der Lehrpersonenbildung zwanghaft immanent zu sein und findet sich seit Herbart immer wieder, etwa bei Müller (1975): „Die Durchdringung [von Schulpraxis und Theorie] erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der Theorie und die Kontrolle der Theorie durch die Praxis“ (S. 21–22). Dieses Theorie-Praxis-Motiv, an dem sich die Lehrpersonenbildung seit jeher abarbeitet, ist in den letzten Jahrzehnten zunehmend hinterfragt worden. Selbst die Profession, d. h. die Gesamtheit der im Berufsfeld handelnden Lehrpersonen, behält es sich wohlweislich vor, die Theorieangebote der akademischen Welt anzunehmen oder zurückzuweisen: „Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern“, werde in der Praxis keine Verwendung finden, konstatiert Oelkers (2005, S. 7). Stadelmann (2006) kommt in seiner Studie über Praxislehrpersonen² lapidar zum Schluss, dass Vermittlung von Theorie und Praxis in den Praktika zwar prinzipiell denkbar sei, aber faktisch kaum stattfinde. Und Korthagen et al. (2006) resümieren: „This theory-into-practice view of teacher education is increasingly being challenged for its many limitations and inadequacies“ (S. 1021).

1.1 Das Theorie-Praxis-Problem als Artefakt einer Bildungstradition

Es ist zu präzisieren, dass mit „Theorie vs. Praxis“ je nach Kontext drei etwas differente Dualitäten gemeint sein können: Theorie und Praxis als a) unterschiedliche Wissensbereiche, b) getrennte Orte der Wissensproduktion und -vermittlung, d. h. Hochschulen und Schulen, und c) verschiedene Personen, die diese Institutionen und deren Wissenskorpora repräsentieren. Korthagen und Kessels (1999) sprechen implizit alle drei Ebenen der Theorie-Praxis-Dualität an, wenn sie argumentieren, dass die Disparität von Theorie und Praxis im Grunde ein Artefakt der Lehrpersonenbildung sei: Fachpersonen der Lehrpersonenbildung würden *a priori* Entscheidungen über Theorien treffen, die den Studierenden zu übermitteln seien. Dieser Logik wohne eine tiefer liegende Konzeption inne, nämlich dass es einen Graben zwischen Theorie und Praxis gebe, den es zu überbrücken gelte. Doch man vergesse dabei oft, so Korthagen und Kessels, dass es die *a priori* Entscheidungen waren, die diesen Graben *erst geschaffen haben*.

²Praxislehrpersonen sind kooperierende Lehrpersonen in den Schulen, die Studierende begleiten. Regional unterschiedliche Bezeichnungen, z. B. Mentorinnen und Mentoren, Praxisleitende usw.

Auch Dewey (1904/1977, S. 266) macht mit Nachdruck auf dieses Problem aufmerksam: „Die gegenwärtige Trennung von Fachwissen und praktischem Handeln ist für beide Seiten schädlich – es ist sowohl den Interessen der akademischen Bildung als auch der praktischen Ausbildung von Lehrpersonen abträglich.“

Aus der Sicht von Studierenden muss sich die Trennung der Wissensbereiche, die alle für sich Berufsrelevanz reklamieren, besonders verwirrend darstellen, dies in dreifacher Hinsicht. *Erstens* bringen sie ihre eigenen biografischen Prägungen, Überzeugungen, Erwartungen und Befürchtungen mit, die ihre Sicht auf Schule und ihr Handeln in Praktika stark beeinflussen. *Zweitens* werden sie seitens der Hochschule im Studentakt mit einem weitläufigen Bestand an fragmentiertem Wissen – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften – konfrontiert, für das sie wiederholt selektionswirksame Studienleistungen erbringen müssen – und für das sie aktuell weder Verwendung haben noch abschätzen können, wann und wo sie darauf zurückgreifen sollen oder müssen. *Drittens* schließlich stehen sie, sobald sie selber in Schule und Unterricht handeln, den realen Herausforderungen des Feldes gegenüber, für die sie Antworten haben wollen.

Kennedy (2016) nennt in ihrem bemerkenswerten Aufsatz fünf reale Herausforderungen, die für die Lehrtätigkeit universell seien und dem Unterrichten zwingend innewohnen, weshalb sich jede Lehrperson damit auseinandersetzen müsse. Diese sind:

1. *Dinge verständlich machen*, d. h. die Vorgaben eines Lehrplans so darstellen und organisieren, dass sie im gegenwärtigen Zeitpunkt für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler erfassbar werden;
2. *die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler einfordern*, d. h. sicherstellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv mit den Unterrichtsgegenständen befassen, dass sie diese verstehen und ihre Bedeutung erfassen;
3. *nachvollziehbar machen, was und wie Schülerinnen und Schüler denken*, d. h. verstehen, wo die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissen und ihren Lernprozessen stehen, denn Fortschritte sind nur möglich, wenn das Neue anschlussfähig an das Vorwissen ist;
4. *das Verhalten der Schülerinnen und Schüler lenken*, d. h. sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht gegenseitig ablenken und alle sich auf das Lernen konzentrieren können;
5. *eigene Bedürfnisse zufriedenstellen*, d. h. eine Arbeitsumgebung schaffen, in der sich die Lehrperson selber wohl fühlt.

Kennedy macht deutlich, dass es eines der drängendsten Altlasten der Lehrpersonenbildung sein dürfte, dass sie von einem straffen hochschuleitigen Curriculum her organisiert ist, in dem diese zentralen Herausforderungen relativ isoliert in Lehrveranstaltungen thematisiert und dann abgeprüft werden. Dargebotenes Hochschulwissen mit den realen Handlungsfeldern des Berufs sinnvoll und produktiv in Verbindung zu bringen, wird zumeist den Studierenden überbürdet (z. B. Forneck et al. 2009, S. 93 ff.) – und es bleibt höchst ungewiss, ob sie damit zurecht kommen.

1.2 Versuche, mit dem Theorie-Praxis-Dualismus umzugehen

„The great need is convergence, concentration“, um ein weiteres Mal Dewey zu zitieren (1904/1977, S. 267). Doch wie kann man die Lehrpersonenbildung gestalten, damit sie sowohl in der theoretisch-empirischen Perspektive der Hochschule als auch in der praktischen Perspektive der realen schulischen Herausforderungen verwurzelt ist (Korthagen et al. 2006, S. 1022) und überdies substanziell die professionelle Entwicklung der Studierenden befeuert? Die Diskussion darüber ist nachfolgend – nicht abschließend – in vier Bereiche gebündelt.

1.2.1 Theorienutzungskonzept

Bemerkenswerterweise ist die Vorstellung, dass sich die Praxis durch Anwendung von Theorie verbessern lasse, nach wie vor weit verbreitet und konstitutiv für viele Lehrsysteme der Hochschulen. Dass theoretisches Wissen in der späteren beruflichen Praxis handlungsleitend sein kann, ist für viele Menschen selbstverständlich und wird im Grundsatz selten infrage gestellt („Theorieanwendungskompetenz“, Meier 2006). Durch den zweiten Dublin-Descriptor („Anwendung von Wissen und Verstehen“ [Joint Quality Initiative 2004 S. 3–4]) ist diese Annahme zudem tief im Bologna-System verankert. Vor allem in sozialen Berufen scheitert eine technologisch verstandene Transmission von Theoriewissen in die Praxis zumeist an der Komplexität und Kontingenz realer Handlungssituationen und kann in der Lehrpersonenbildung kaum mehr ernsthaft vertreten werden. Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass „Theorie“ wesentliche Beiträge zur Gestaltung von Praxis leisten kann. Hingegen wäre es naiv zu glauben, dass professionelles Handlungswissen linear aus Theorie abgeleitet werden könne, unter kurzschlüssiger Umgehung komplexer und nur beschränkt steuerbarer Professionalisierungsprozesse.

1.2.2 Kompetenz als Integration von Wissen, Handeln und Wollen

Mit dem *Konstrukt der Kompetenz* hoffte man, das Problem der Dichotomie von Theorie und Praxis zu entschärfen, wenn nicht gar zu überwinden. Kompetenzen sind, der Definition von Weinert (1999) und der Argumentation von Oser (2003) folgend, durch das *intrapersonelle Verschmelzen von Wissen, Handeln und Wollen* charakterisiert, wodurch Berufspersonen fähig sind, reale Problemstellungen erfolgreich zu bewältigen. Nach Oser (1997) stehen Kompetenzziele (er nennt sie „Standards“) für zweierlei, nämlich 1) für eine hochprofessionelle Kompetenz und 2) für deren optimale Erreichung. Blömeke und Zlatkin-Troitschanskaia (2013) weisen aber auf die Notwendigkeit der Unterscheidung von Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklungsmodellierung hin – eine Differenzierung, die insbesondere bei Kompetenzmodellen des Lehrberufs nicht immer gemacht wurde. Die Kompetenzorientierung erweist sich aber als limitiert, wenn Studierende mit dem nachhaltigen *Aufbau* der Kompetenzen beschäftigt sind, denn dieser kann mit vertrauten Mustern wie Vermittlung und Training kaum sichergestellt werden (vgl. die scharfe Kritik von Neuweg 2011). Studierende, die dieser Ausbildungslogik folgen, tendieren vielmehr dazu, die erwünschte Performanz zu inszenieren und die Hochschullehrenden (und womöglich auch sich selbst) im Ungewissen darüber zu lassen, ob „Kompetenz“ im Sinne von Weinert und Oser vorliegt.

1.2.3 Reflexion als Relationierung akademischer und praktischer Wissensbestände

Im Lehrberuf ist je länger je weniger ein breit akzeptierter und handlungsleitender *Mainstream* professionellen Handelns auszumachen. Seit den 1980er-Jahren hat deshalb das selbstregulierende Prinzip der Reflexion in die Ausbildungsgänge Eingang gefunden und die Rolle der Berufsperson entsprechend verändert (z. B. Schön 1983; Zeichner und Liston 1987). Aus Vollzugsbeauftragten sind reflektierende Berufsleute geworden, denen überantwortet wird – und die für sich bisweilen in Anspruch nehmen –, sich autonom und reflexiv mit ihrem eigenen professionellen Handeln zu befassen und dieses weiterzuentwickeln. Die Begrifflichkeiten sind zunehmend vielfältig und unscharf. „Reflexion“ ist bisweilen ritualisiert (Wyss 2011) und auf alles ausgedehnt, was irgendwie mit Schule und Unterricht zu tun hat (Zeichner und Liu 2010). Ein wiederholt eingefordertes Merkmal von Reflexivität ist die Relationierung disparater Wissensbestände – des akademischen Theoriewissens einerseits und des praktischen Erfahrungswissens andererseits (Neuweg 2004). Unter unmittelbarem beruflichem Handlungsdruck wird der Rückgriff auf Theoriewissen bisweilen aber eher als verunsichernd erfahren („Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis“, vgl. Tenorth 2006).

1.2.4 Pragmatische Perspektive und das Primat des Problemlösens

Einen grundlegend anderen Zugang zum „Theorie-Praxis-Problem“ pflegt die Tradition des amerikanischen Pragmatismus, wie eingangs mit Bezug zu John Dewey schon ausgeführt wurde. Verkürzt formuliert, wird es als Pseudo-Problem behandelt, das dem rationalistisch geprägten Denken europäischer Tradition entspringt. Aus der Sicht des Pragmatismus vollzieht sich Denken eher in der Bearbeitung konkreter Probleme als in erfahrungsfernen Sphären der Theoriebildung (Dewey 1910). Auf diesem Gedanken beruht der Ansatz der *Communities of Practice* – Arbeits- und Lerngemeinschaften, an denen jene teilhaben, die sich gemeinsam der Erfüllung einer Aufgabe widmen. *Communities of Practice* werden von der Vorstellung geleitet, Dichotomien zu überwinden: „My use of the term [practice] does not reflect a dichotomy between the practical and the theoretical, ideals and reality, or talking and doing. Communities of practice include all of these“ (Wenger 1998, S. 48). In *Communities of Practice* verschmelzen alle Wissensformen, ungeachtet ihrer Herkunft, und werden nur mit Blick auf ihren Beitrag zur Problemlösung bewertet. Was zählt, ist das Resultat; die professionelle Entwicklung der Beteiligten wird eher als Begleiterscheinung gesehen; *Communities of Practice* stellen per se weder eine professionelle Entwicklung noch die Überwindung von lernhemmenden Herrschaftsstrukturen sicher.

1.2.5 Weitere Konzepte im Umgang mit der Dichotomie von „Theorie“ und „Praxis“?

Kompetenzorientierung und Reflexion sind in der Lehrpersonenbildung gut etabliert, *Communities of Practice* vereinzelt aufgegriffen, etwa im Zusammenhang mit sogenanntem forschendem Lernen. Daran schließt die Frage an, ob es ein weiteres Konzept außerhalb des Horizonts der genannten Ansätze braucht, um mit dem „Theorie-Praxis-Problem“ umzugehen. Es gibt gute Gründe, dafür zu plädieren. Ein solcher Ansatz müsste 1) die Dichotomie von „Theorie“ und „Praxis“ unterlaufen, indem er bei konkreten beruflichen Herausforderungen ansetzt; er müsste 2) das Gefälle zwischen Hochschulpersonal und praktizierenden Lehrpersonen mit je eigener „Professionskultur“ abbauen, und er müsste 3) die kollaborativen Lernprozesse in den Mittelpunkt stellen, die zu professioneller Handlungsfähigkeit führen. – Alles Folgende basiert auf der Annahme, dass diese Bedarfsanalyse im Grundsatz stimmig ist.

2 Das Konzept der Hybridität: *Third Spaces*

Auf das Problem disparater und träger Wissensbestände ist also auf vielfältige Weise reagiert worden. Seit einigen Jahren wird nun das vielversprechende *Konzept der Hybridität* ins Spiel gebracht, das sich primär als ein symbolischer oder realer Ort der Verhandlung (*Third Space*) konstituiert und die Präferenz für jeweilige Referenzsysteme und Wissenskorpora zur Diskussion stellt. Damit stehen auch die Rollenselbstverständnisse der beteiligten Personen – ihre kulturelle, institutionelle, soziale und intellektuelle Verortung – zur Disposition. Im Folgenden ist zu umreißen, was mit Hybridität gemeint ist und wie sie sich als produktiv erweisen kann.

2.1 Ursprünge des *Third-Space-Konzeptes*³

In seinen Grundzügen wurde der Begriff des *Third Space* als kulturell-hybrider Raum vom Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha (1990, 1994) und dem Geografen Edward Soja (1996) geprägt. Bhabha bezeichnet damit einen Ort kultureller Hybridität, der neu entsteht, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen. Am Beispiel von Kolonialkulturen beschreibt er, wie sich Kolonisierte und Kolonisierende einander annähern, indem sie Zeichen und Symbole der jeweils anderen Kultur aufgreifen und übernehmen. Im Kontakt werden bestehende Hierarchien und Autoritätsverhältnisse lokal aufgehoben, wodurch sich Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher kultureller Kontexte in einer regelfreien Zone auf Augenhöhe begegnen können. Indem ein derartiger hybrider Raum entsteht, treten die Beteiligten in einen kontinuierlichen Dialog ein und bewegen sich auf eine gemeinsame Identität zu. Laut Bhabha (1990, S. 209) ist der Ausgangspunkt für den *Third Space* die Erfahrung der kulturellen Differenz. In Bhabhas Konzept der Hybridität ist kulturelle Differenz nicht der Antagonismus von Traditionen oder kulturellen Werten, sondern bezeichnet den Prozess des Urteilens und Interpretierens, der Differenz permanent hervorbringt (vgl. Moosmüller 2009, S. 33). Gemäß Bhabha kann es Differenz nur innerhalb *einer* Kultur geben. Es geht nicht darum, ob sich die Individuen explizit einer kulturell differenten Gruppe zurechnen oder nicht.

³Der Überblick zum *Third Space* folgt der Darstellung von Fraefel und Bernhardsson-Laros (2016).

Im Zuge des Erlebens der Differenz verlieren gewohnte Identitätsvorstellungen zunehmend ihre Unbedingtheit und damit ihren Orientierungswert. Dies kann nur dann geschehen, wenn die Beteiligten miteinander in Austausch treten und dabei feststellen müssen, dass das Festhalten an gewohnten Vorstellungen nicht zielführend ist. In einer solchen Situation sind die Beteiligten herausgefordert, neue Vorstellungen ihrer selbst zu erkunden. Für das Konzept des *Third Space* ist es daher charakteristisch, dass es auf die kollektive Bestimmung von etwas Neuem, so vorher nicht Dagewesenem hinausläuft.

2.2 Der *Third Space* als Prinzip der Erwachsenenbildung an Hochschulen

Gegenwärtig ist die Tendenz zu beobachten, das Konzept des *Third Space* im Bereich der Erwachsenenbildung an Hochschulen vermehrt zur Geltung zu bringen (Fraefel und Bernhardsson-Laros 2016). Der Ansatz der Hybridität setzt voraus, dass am Anfang verschiedene, differente Positionen stehen. Die Strategien der Professionalisierung sind dann oft kontrovers und hängen von den Überzeugungen und Wertvorstellungen der Akteurinnen und Akteure ab. Gerade in der Lehrpersonenbildung – „a field where we let a thousand flowers bloom“ (Falk und Shulman 2006, S. 76) – divergieren die Positionen und Erwartungen von Hochschullehrenden, Berufspersonen und Studierenden zur Professionalisierung bisweilen deutlich.

2.2.1 Aushandlung statt institutionelle Macht

Warum soll nun der Hybriditätsansatz auf die Lehrpersonenbildung übertragen werden? Das *Third-Space*-Konzept vermag plausibel zu zeigen, wie in einem hybriden Lernfeld die divergenten Vorerfahrungen und Voraussetzungen sowie die unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe aller Akteurinnen und Akteure – der Fachpersonen der Hochschulen, der Lehrpersonen, der Studierenden sowie ggf. des administrativen Personals – im Sinne eines gemeinsamen Lernens produktiv zu nutzen sind. Kennzeichnend für das *Third-Space*-Konzept ist ein herrschaftsarmer Raum, quasi ein Markt an Vielfalt, in dem kein Element *a priori* dominiert oder mehr Gewicht hätte, es sei denn, es überzeuge im Diskurs und bewähre sich in der Praxis. Die wesentliche Einsicht auf dem Weg der Entwicklung zu einem *Third-Space* besteht darin, Dissoziation und distinkte Rollenzuschreibungen zu unterlaufen. Dadurch eröffnet sich die Chance, dass die

Akteurinnen und Akteure des hybriden Raums der Prädominanz ihrer eigenen Referenzsysteme gewissermaßen eine Auszeit gewähren und auf Durchsetzungsmacht in Sach- und Verfahrensfragen verzichten (vgl. Budde 2012, S. 535–536).

2.2.2 Kollektive Lernprozesse

Im *Third Space* ist die Vorstellung stabiler Wissensbestände, an die die Lernenden herangeführt werden, nicht haltbar. Das bedeutet, dass Professionswissen in sozialen Kontexten diskursiv geformt wird. An diesem Punkt ergeben sich Parallelen zu zwei soziokulturellen Lerntheorien. Engeström (2001) setzt mit dem „expansiven Lernen“ dem hierarchisch organisierten Wissen eine Form von Wissenserwerb entgegen, die sich in Aktivitäten und sozialen Netzen quasi seitwärts entwickelt. Gemäß dem Konzept des „situierten Lernens“ (Lave und Wenger 1991) vollzieht sich Lernen nicht isoliert, sondern situiert in einer *Community of Practice*, die die eigentliche Grundlage für Wissen bildet.

Der Bedarf, die Wissens- und Bedeutungskonstruktion in heterogenen Gruppen auf solche Art und Weise zu unterstützen, ist in der Lehrpersonenbildung offenkundig. Im Kontext von Hochschulen geht es z. B. um die Zusammenarbeit von Mitarbeitenden aus Forschung, Lehre und Verwaltung, oder in der berufspraktischen Ausbildung um das gemeinsame Lernen von Studierenden und Lehrpersonen in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften an Schulen. Ein hybrider Diskursraum ist *per definitionem* nicht determinierbar und bleibt ergebnisoffen. Sicherzustellen wäre, dass alle Akteurinnen und Akteure sich als selbstbestimmt erleben können und doch von multiplen Perspektiven profitieren. Dass dies für sie eine Herausforderung bedeutet, ist offensichtlich. Von diesen Herausforderungen ist in den folgenden Abschnitten die Rede.

2.2.3 Prozesse bei der Etablierung eines *Third Space* durch die Akteurinnen und Akteure

In einer empirischen Studie untersuchte Whitchurch (2010), welche konkreten Herausforderungen und Konflikte zu bewältigen sind, wenn Hochschulmitarbeitende aus Forschung, Lehre und Verwaltung sich in *Third-Space*-Umgebungen begegnen. Sie identifizierte einen dreiphasigen Transformationsprozess: In der ersten Phase der *Anfechtung* (*contestation*) tendieren Beteiligte dazu, äußerlich weiterhin an ihrem gewohnten Rollenverständnis festzuhalten, während sie es innerlich zu hinterfragen beginnen. Die zweite Phase der *Annäherung* (*reconciliation*) ist von der Erkenntnis geprägt, dass sie persönlich von dem Austausch mit dem Gegenüber profitieren können. In der dritten Phase des *Neuaufbaus*

(*reconstruction*) zeigen sich die Beteiligten bestrebt, für sich selbst und ihr gesamtes Team neue Rollen, Identitäten und Ressourcen zu schaffen.

Dieser dreiphasige Prozess lässt sich auch auf *Third Spaces* unter Einbezug von Studierenden übertragen. Eine Grundvoraussetzung ist indessen, dass alle Beteiligten das Ziel der berufspraktischen Professionalisierung teilen. Die Rollenzuschreibungen und -übernahmen der „Lehrenden“ und „Lernenden“ werden dabei nicht nur rhetorisch aufgehoben, sondern stehen *realiter* zur Disposition. Bisherige Rollen, Überzeugungen und Hierarchieunterschiede werden zugunsten der Belebung des neuen hybriden Raumes infrage gestellt. Man kann davon ausgehen, dass die Beteiligten anfänglich auch widerständig auf diese Erwartung reagieren und es zu konflikthaften Situationen kommen kann. Reibung wird positiv konnotiert; sie versetzt die beteiligten Personen überhaupt erst in die Lage, ihre Rollen und kollektiven Identitäten neu auszuhandeln. Im Bereich der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen manifestiert sich ein funktionaler *Third Space* etwa im kollaborativen Aufbau von flexiblem Professionswissen, in der Verständigung auf Erfolg versprechende professionelle Praktiken, in der gemeinsamen Produktion innovativer Artefakte oder in der kooperativen Lösung von Problemen in Schule und Unterricht.

2.2.4 Die Moderation des *Third Space*

Die Etablierung eines hybriden Raums ist nicht trivial; sie verläuft nicht nach gewohnten Mustern der Hochschuldidaktik. Das Initiieren und Arrangieren eines *Third Space* wird hier mit „Moderation“ bezeichnet, in bewusster Abgrenzung zu Funktionsbezeichnungen wie „Lehrende“ oder „Mentorinnen bzw. Mentoren“. Von Moderatorinnen und Moderatoren wird erwartet, dass sie mit der Paradoxie von Steuerung und gleichzeitigem Zulassen eines regelungsarmen Raumes bewusst umgehen können. Wie diese Herausforderungen bewältigt werden können, wurde im Kontext der Lehrpersonenbildung u. a. in zwei ethnografisch orientierten self studies untersucht (Hedges 2010; Taylor et al. 2014) und plausibel nachgezeichnet, etwa wie die Moderatorinnen die Doppelaufgabe bewältigten, den *Third Space* lebendig zu erhalten und zugleich Teil des *Third Space* zu werden.

2.2.5 *Third Spaces*: Ein „Steckbrief“

Dieses Kapitel schließt mit dem Versuch einer vorläufigen Definition mit Bezug auf Lehrpersonenbildung. *Third Spaces* sind hybride Strukturen, die zum kollaborativen Aufbau von Professionswissen genutzt werden; ihre Charakteristika sind in Abb. 1 überblicksartig zusammengefasst.

Was charakterisiert <i>Third Spaces</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Third Spaces</i> sind reale oder symbolische Orte, wo berufsbezogene Herausforderungen zu bewältigen sind, die die Nutzung multipler Ressourcen verlangen. – <i>Third Spaces</i> sind herrschaftsarme Räume der Kooperation. – In <i>Third Spaces</i> hat die Verständigung auf geteilte Vorstellungen und zielführende Lösungen Vorrang vor normativen Setzungen.
Was können <i>Third Spaces</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> – In <i>Third Spaces</i> kann konsolidiertes Professionswissen aufgebaut werden, das sich aus differenten Quellen speist und als Produkt expansiven Lernens verstanden werden kann (Engeström 2001). – <i>Third Spaces</i> ermöglichen das Erleben hoher Selbstbestimmung (Autonomie, soziale Eingebundenheit, Erleben eigener Kompetenz, vgl. Ryan und Deci 2000). – <i>Third Spaces</i> machen plausibel, dass die Verständigung über unterschiedliche „Kulturen“ hinweg einen Nutzen für die Beteiligten hat.
Wann funktionieren <i>Third Spaces</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Third Spaces</i> funktionieren dann, wenn die Beteiligten an Problemlösungen interessiert sind. – <i>Third Spaces</i> werden dann funktionaler, wenn Moderierende sich mit dem jeweiligen Kontext vertraut machen und die unterschiedlichen Positionen wertschätzen. – <i>Third Spaces</i> funktionieren dann, wenn Anerkennung und produktive Nutzung von Differenz vorherrschen.
Wo liegen die Grenzen von <i>Third Spaces</i> ?
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Third Spaces</i> sind keine didaktischen Arrangements, um Wissen zu vermitteln oder den Aufbau von Kompetenzen zu steuern (wie etwa das <i>Problem-Based Learning</i>). – <i>Third Spaces</i>, die von Moderierenden verdeckt gesteuert werden, verlieren den Charakter der Hybridität. – <i>Third Spaces</i> sind begrenzte Bereiche, und damit muss klar sein, dass in angrenzenden Räumen die herkömmlichen Bezugssysteme wiederum Geltung beanspruchen, etwa aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen.

Abb. 1 Charakteristika von *Third Spaces* im Überblick

3 Wo sind die hybriden Diskursräume in der Lehrpersonenbildung?

3.1 Praktika als authentische Problemsituationen

Das dominierende Format des traditionellen Praktikums der Lehrpersonenbildung tendiert zu einer transmissiven Vorstellung von Lernen, die auf eine Übernahme bestehender Wissensbestände und Praktiken zielt, d. h. Anwendung von hochschuleitigen Ressourcen im Praxisfeld und/oder Übernahme funktionierender Praktiken des Schulfeldes. Traditionell organisierte Schulpraktika stehen damit in der Tradition der Übungsschule des 19. Jahrhunderts: Sie dienen eher dem Einüben und Trainieren von Performanz, als dass sie Studierende mit wirklichen Problemstellungen des Berufsalltags konfrontieren. Im Folgenden wird argumentiert, dass Schulpraktika im Grunde ein prädestiniertes Format wären, um von konkreten Problemsituationen des realen Berufsalltags auszugehen; dass aber die in Praktika *gestellten* Probleme zumeist nicht authentisch sind, weshalb deren Professionalisierungspotenzial ungewiss bleibt.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass Schulpraktika in idealtypischer Weise problemorientiertes Lernen ermöglichen, gerade beim Planen, Durchführen und Reflektieren einer Stunde. Nach Barrows und Tamblyn (1980, S. 18), die das *Problem-Based Learning* maßgeblich entwickelten, müssten Probleme aber auch *ill-structured* sein: „A problem in this context refers to an unsettled, puzzling, unsolved issue that needs to be resolved. It is a situation that is unacceptable and needs to be corrected“ (S. 18). Dieses Kriterium nennt auch Dewey, der das Denken generell als Problemlöseprozess sieht: „Thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic“ (Dewey 1916/1930, S. 173). Noch pointierter kommt dies in den Worten Donald Schöns zum Ausdruck: „In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain“ (Schön 1983, S. 40). Kontingenz und Komplexität im Beruf brauchen nicht zu Ausbildungszwecken eingedämmt zu werden, sondern dienen als Quelle echter Problemstellungen.

In diesem Punkt offenbaren traditionelle Praktika im Setting eines komplexitätsreduzierenden Trainings jedoch die *Schwachstelle*. Sie besteht im Ignorieren realer Probleme des Schulfeldes, wie sie Mary Kennedy (2016) überzeugend beschrieben hat (vgl. Abschn. 1.1). Primär sind die Herausforderungen durch den Berufsauftrag gegeben, das Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und

Schüler zu fördern. Lehrpersonen sind angestellt, damit die Lernenden Fortschritte machen, darauf zielt die Einrichtung „Schule“. Sekundär stellen sich begleitende Probleme – etwa Unterrichtsorganisation, Umgang mit abweichendem Verhalten oder Arbeit im Team –, die aber nicht den Kern der Profession ausmachen. Das eigentliche Problem beruflicher Praxis ist nicht das Antrainieren normgerechter Performanz, sondern das Erzielen einer günstigen Wirkung eigenen Handelns auf die Lernenden sowie der Aufbau subsidiärer Kompetenzen wie Kooperation im Team und Nutzung von Ressourcen zur Problembewältigung und zur Innovation. Es erscheint ironisch, dass ausgerechnet Schulpraktika, die unentwegt reale Problemstellungen anbieten könnten, sich *nicht* dem Lösen dieser realen beruflichen Probleme verschreiben, sondern v. a. Techniken vermitteln sollen, die später *idealerweise* lernfördernd sein könnten. Dies hat zur Folge, dass Studierende sich vor allem mit den Oberflächenmerkmalen von Unterricht und dem Vorführen korrekten und funktionierenden Unterrichts beschäftigen, ohne Verantwortung für die Effekte eigenen Handelns tragen zu müssen. Regelkonforme Performanz ist aber angesichts des Bildungsauftrags der Schule ein *Pseudoproblem*.

Mit der Ausrichtung auf authentische Probleme werden studentische Lernprozesse situiert. In der Perspektive des situierten Lernens können und sollen die Studierenden an der beruflichen Arbeit mit zunehmender Verantwortung teilhaben, was Lave und Wenger (1991) *legitimate peripheral participation* nannten, d. h. den Studierenden wird die Legitimation gegeben, von der Peripherie her in das berufliche Arbeitsfeld einzutreten und daran zu partizipieren. Je weiter die Partizipation fortschreitet, desto mehr sind Studierende in *hybride Arbeits- und Lerngemeinschaften eingebunden*, in denen die hierarchische Unterscheidung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden ein untergeordnetes Merkmal wird (u. a. Wenger 1998).

3.2 „Mikroteams“ als Orte der Kooperation

Um traditionelle Praktika in hybride Räume der Kooperation transformieren zu können, sind vor allem drei Merkmale entscheidend: 1) Die Zusammenarbeit von Studierenden und Praxislehrperson ist als Arbeits- und Lerngemeinschaft zu verstehen, 2) den Praxislehrpersonen kommt eine veränderte Rolle zu, auf die sie sich einlassen müssen, und 3) die Studierenden müssen sich aus der Routine des Abarbeitens von Studienleistungen lösen und in einen Modus der beruflichen Verantwortungsübernahme treten.

3.2.1 Der Fokus auf Partizipation und Kooperation in realen Arbeits- und Lerngemeinschaften

Partizipation bedeutet nicht, über längere Zeit „Einblick“ in Schulen zu nehmen, was *per se* noch keine Professionalisierung bewirkt (Gröschner 2012). Schulen müssen vielmehr bereit sein, dass sich angehende Lehrpersonen an das Team annähern, dass sie verlässliche Beziehungen eingehen können und dass sie je nach Stand ihrer professionellen Entwicklung in Aktivitäten, Entscheidungen und Verantwortung eingebunden werden. Im Rahmen ihrer Schulpräsenz sollen die Studierenden konsequent kooperieren und ernsthaftes Engagement für die Ziele der Schule und das Lernen der Schülerinnen und Schüler entwickeln. Diese Perspektive mag in herkömmlichen Praktikumssettings eher ungewöhnlich sein, doch zahlreiche Studien belegen, dass Kooperationen in solchen *Communities of Practice* zu Verbesserungen im unterrichtlichen Handeln, im Lernen der Schüler und in der Schulkultur führen (zusammenfassend Vangrieken et al. 2015; Vescio et al. 2008).

3.2.2 Die veränderte Rolle der Praxislehrpersonen in Mikroteams

Alles Unterrichtliche ist oft noch heute eine Tätigkeit, die Lehrpersonen alleine – um nicht zu sagen: in Isolation – erbringen. Mit dem Eintritt von Studierenden in begleitete Schulpraktika wird das „Alltagsgeschäft“ von Lehrpersonen zu einer *gemeinsamen* Arbeit, zusammen mit meist ein bis drei Studierenden. Der dafür geprägte Ausdruck „Mikroteams“ drückt dies deutlich aus. Auch diese kleinen Mikroteams sind *Communities of Practice*, in die die Studierenden eingebunden werden sollen. Nun muss noch ein weiterer Schritt erfolgen: Das traditionell hierarchische Verhältnis von Studierenden und Lehrpersonen ist in eine kollegiale Beziehung zu transformieren. Dieser eingeforderte Rollenwandel der Praxislehrpersonen ist ein fundamentaler und bedeutet, dass der Meister-Lehrling-Ansatz einer partnerschaftlichen Kooperation weicht, in der *beide* sich als Lernende verstehen. Das Beibringen und Üben normativ „richtigen“ Handelns tritt dabei in den Hintergrund, während das gemeinsame Erfüllen der beruflichen Aufgaben ins Zentrum rückt und das Engagement aller Beteiligten auf ein gemeinsames Ziel hin erfordert. Lu (2010) kann in einem Überblick zeigen, dass sich kooperative Arbeitsformen als erfolgreiche Instrumente zur Überwindung traditioneller, evaluativ geprägter Mentoring-Formen erweisen (mehr zum Rollenwandel vgl. Abschn. 4.3).

3.2.3 Studierende im Modus beruflicher Verantwortungsübernahme

In einem *Third Space* der beschriebenen Art müssen nicht nur Praxislehrpersonen, sondern auch Studierende ihre Rolle finden. Ein Schulleiter beschreibt das Problem so: „Wir hatten in unserer Schule Praktika, bei denen wir einfach das ‚Performen‘ erlebten; Studierende hielten die Stunde und gingen“ (Hart und Fraefel 2014). Für Studierende ist es nicht selbstverständlich, in einem System von Kreditpunkten und Studienleistungen nun ein *Commitment* zu erbringen, das sich der Bologna-Logik entzieht und von ihnen eine Einlassung in schulische Prozesse und berufliche Arbeitsbeziehungen verlangt. Darüber hinaus sehen sie sich in die Lage versetzt, hoch anspruchsvolle kognitive Leitungen zu erbringen, indem sie – als Träger wissenschaftlichen Wissens – dieses in die tägliche Arbeit einbringen, erläutern und fallweise adaptieren sollen. Hinzu kommt die vielleicht größte Herausforderung: Ihr hochschulförmiges Wissen wird mit praktischem Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen konfrontiert, was situative Gewichtungen sowie durchdachte und professionelle Entscheidungen erfordert. Studierende erleben dadurch eine Art von Simulation realer Berufssituationen im Berufseinstieg, in denen sie unter Zeit- und Handlungsdruck die guten Entscheidungen fällen sollen. Hier freilich sind sie in der privilegierten und unterstützenden Situation, diese Lern- und Entscheidungsprozesse noch nicht allein vollziehen zu müssen, sondern dies im Austausch mit Praxislehrpersonen, Mitstudierenden und Fachpersonen der Hochschule tun zu können.

Der oben zitierte Schulleiter stellte nach drei Jahren intensiver Zusammenarbeit dieser Schule mit der Hochschule und der Etablierung hybrider Kooperationsformen fest:

Das hat sich nun grundlegend verändert, indem die Praxislehrpersonen und die Studierenden zusammen Unterricht planen und Unterricht durchführen. Dies hat das Involviert-Sein der Studierenden in unseren Schulen massiv erhöht. Zusammenarbeit ist nun gefragt – nicht nur zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen, sondern auch unter den Lehrpersonen: Man *muss* sich austauschen, gemeinsam reflektieren, im Team gegenseitige Ressourcen nutzen (Hart und Fraefel 2014).

3.3 Gestaltwandel der Praktika

Wenn man geneigt ist, den Überlegungen zu einer Transformation bisheriger Praktiken der schulpraktischen Studien zuzustimmen, würde dies bedeuten, dass sich in den Praktika ein erheblicher Gestaltwandel vollzieht. Eine solche Verschiebung ist nicht absolut – Praktika können durchaus Aspekte von beiden in Abb. 2

	Trainingspraktikum (Modell „Übungsschule“)	Praktikum in problemlösenden, hybriden Zusammenarbeitsformen
Fokus	eigene Performanz: „Wie unterrichte ich richtig?“	Effektivität: „Wie unterrichte ich wirkungsvoll?“
Akteure	eine Studentin / ein Student als Unterrichtende/r Lehrperson / weitere Studierende als Beobachtende	gemeinsame Verantwortung des Mikroteams mit Rollenaufteilung von Fall zu Fall
Herausforderungen	Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation und Klassenführung (Sichtstruktur)	Lernen, Verstehen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Tiefenstruktur)
Wer generiert Problemstellungen?	Dozierende, Lehrpersonen	Reale Herausforderungen, Lernstand der Schülerinnen und Schüler, Berufsauftrag
Erfolgskriterium	Erfüllen von Standards des Lehrerhandelns	Erwünschte Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern
Setting	Komplexitätsreduzierend	Situiert, komplex, real

Abb. 2 Entwicklung von Praktika in Richtung hybrider Zusammenarbeitsformen

dargestellten Typen enthalten. Ein Trend in Richtung kooperativer Praktikumsformen in einem hybriden diskursiven Umfeld wird indessen zunehmend in der Literatur dokumentiert und scheint an Akzeptanz zu gewinnen.

Das sind noch keine strukturellen Umbauten von Praktika, sondern weiterentwickelte Formen des *Mentorings*, die am ehesten mit „Peer-Mentoring“ umschrieben werden könnten (Fraefel et al. [im Druck a](#)). Im Verständnis der Zusammenarbeit in hybriden Räumen sind Lehrpersonen und Studierende *Peers*, wenn auch mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungshintergrund.⁴ Damit ist auch gesagt, dass die Etablierung von *Third Spaces* nicht unbedingt an veränderte Strukturen und Formate gebunden ist, sondern – Bereitschaft vorausgesetzt – im Rahmen vertrauter Anlässe realisiert werden kann.

⁴Bisweilen wird auch von „near-peers“ gesprochen, die sich angesichts der genannten Unterschiede in einem „cross-level peer tutoring“ engagieren (Falchikov 2001; Whitman 1988).

4 „Partnerschulen“ – professionelles Handeln im Mittelpunkt

In den bisherigen Ausführungen wurde analysiert, inwieweit sich in den schulpraktischen Studien ein Wandel vollzieht oder zumindest ankündigt, um die gesteigerten Anforderungen an Professionalisierung einzulösen, und worin dieser Wandel bestehen kann. Die institutionelle Perspektive wurde bisher jedoch ausgelassen, was nun nachzuholen ist. Wie an der Hochschule und an Schulen die schulpraktischen Studien aus der Sicht hybrider Kooperationsräume neu gestaltet werden können, soll mit einem Blick auf die breite Erfahrung im englischsprachigen Raum kurz erläutert und am Modell der „Partnerschulen“ des Bildungsraums Nordwestschweiz etwas ausführlicher beschrieben werden.

4.1 Modelle im angelsächsischen Sprachraum

Im englischen Sprachraum sind seit den 1990er-Jahren viele Projekte der Lehrpersonenbildung entstanden, die sich als hybride Gebilde an der Schnittstelle von Schule und Hochschule verstehen, insbesondere die *Professional Development Schools* (PDS) in den USA, die auf eine breit angelegte Initiative von *Opinion Leaders* im Bildungsbereich (The Holmes Group 1986) zurückgehen. Ihr Bestreben war es, sowohl die universitäre Lehrpersonenbildung als auch die praktische Ausbildung in Schulen zu erneuern. Daraus erwuchs die PDS-Bewegung, die bis heute Tausende von Hochschule-Schule-Partnerschaften umfasst und ausführlich dokumentiert und erforscht ist (Darling-Hammond 2005). Mit dem Aufkommen von *Fast-Track*-Programmen entstanden wiederum neue Kooperationsprojekte mit einem hohen Professionalisierungsanspruch, insbesondere die *Teacher-Residency*-Programme (UTRU 2010; Zeichner und Bier 2012). Zahlreiche Studien zu PDS in den USA geben Hinweise auf professionelleres Handeln von Lehrpersonen, deren Ausbildung in hybriden Settings angelegt war, verglichen mit Lehrpersonen aus Kontrollgruppen; insbesondere wird darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler von PDS-Studierenden nach deren Berufseintritt erfolgreicher lernen (z. B. Boyle-Baise und McIntyre 2008; Castle et al. 2006; Ridley et al. 2005).

Als Versuch einer grundlegenden Neuorientierung der schulpraktischen Studien in Richtung hybrider Räume kann im deutschen Sprachraum das Interventionsprojekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz gesehen werden. Das Projekt rückt auch jene Dimensionen der Professionalisierung in den Mittelpunkt, die – trotz unbestrittener Bedeutung – in

herkömmlichen Praktikumsstrukturen bislang nicht zentral bearbeitet wurden. Damit ist die Abkehr von der dominierenden Performanzorientierung in Praktika hin zu einem wirkungsorientierten und auch *wirksamen* Unterricht in den jeweiligen Praktikumsklassen verknüpft. Konstituierend für das Projekt sind eine relativ lange Verweildauer der Studierenden über mehrere Praktika an derselben Schule sowie die längerfristige Zusammenarbeit in Arbeits- und Lerngemeinschaften auf allen Ebenen und damit verbunden ein Abbau des sonst üblichen Hierarchiegefälles zwischen Lehrpersonen und Studierenden.

4.2 Konzept und Implementierung

Mit der angestrebten Neuorientierung geht, wie oben beschrieben, eine Intensivierung von Kooperation, Wissensintegration und Schülerlernorientierung einher. Welche strukturellen, personellen und kommunikativen Maßnahmen können geeignet sein, diese Neuausrichtung auszulösen?

4.2.1 Design der Intervention

Gestützt auf theoretische Überlegungen und auf vorliegende Erfahrungen ähnlicher Ausrichtung wurde das Partnerschulkonzept entwickelt, welches im Wesentlichen die in Abb. 3 dargestellten Design-Merkmale auf der Sichtebene umfasst (siehe auch Fraefel et al. 2016).

Nach einer ersten Pilotierung des Konzeptes in den Jahren 2011 und 2012 in Schulen unterschiedlicher Schulstufen (Sek I, Sek II, Primar-, Vorschul- und Unterstufe) der Nordwestschweiz (Fraefel und Haunberger 2012) erfolgte im Studienjahr 2013/2014 eine umfassende Erprobung des Partnerschulkonzeptes mit sieben Schulen der Sekundarstufe I.

4.2.2 Implementierung

Von Anfang an war klar, dass das Konzept einer Partnerschule keine *Top-Down*-Implementierung sein könne; leitend war der Gedanke einer formativen Intervention, bei der alle Beteiligten aus den gemeinsamen Aktivitäten und Erfahrungen unmittelbar lernen können (*formative intervention research*, vgl. Engeström 2011; Penuel 2014). Die Konkretisierung und Implementierung des Konzeptes auf Schulebene bezieht deshalb auch die lokalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule mit ein. Partnerschule und Hochschule klärten gemeinsam die spezifischen Ausprägungen für die Umsetzung in der Schule, indem bereits laufende Projekte, Finanzen sowie Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Lehrpersonen und der Schulleitung so weit wie möglich berücksichtigt wurden.

Institutionelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Hochschule und jeweilige Schule gehen eine <i>Partnerschaft</i> ein. Die Schule bietet das Berufsfeld als Lerngelegenheit an. Die Hochschule ihrerseits implementiert kein starres Konzept, sondern unterstützt die Zusammenarbeit aller Akteure vor Ort (Schaffen eines „hybriden Raums“, Fraefel und Bernhardsson-Laros 2016; Zeichner 2010).
Leitungsebene	<ul style="list-style-type: none"> – Ein <i>Mitarbeiter der Hochschule</i> coacht die Studierenden in der Schule, kooperiert mit den Praxislehrpersonen und führt dort wöchentliche Reflexionsseminare durch. – Seitens der Schule sorgt ein <i>Koordinator</i> (Mitglied der Schulleitung oder Praxislehrperson) für gute Rahmenbedingungen für die Studierenden.
Schulteam-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Das Schulhaus-Team nimmt während eines Jahres <i>10–12 Studierende für 3–4 Praktika</i> auf und integriert sie weitgehend ins Team.
Mikroteam-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> – Jeweils zwei Studierende arbeiten mit einer Lehrperson in einem <i>Mikroteam</i>, das in gemeinsamer Verantwortung kooperativ plant, unterrichtet und sich für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler engagiert. – Studierende und Praxislehrpersonen nehmen die Rolle von <i>Co-Lehrpersonen</i> ein, die möglichst auf Augenhöhe interagieren. – Verbindliches <i>Co-Planning</i> ist Ort der fachlichen und pädagogischen Diskurse zu Unterricht, Bildung und Erziehung. – Im verbindlichen <i>Co-Teaching</i> ergänzen sich die Akteurinnen und Akteure der Mikroteams nach Absprache gegenseitig, vereinen ihre Ressourcen und richten ihr Handeln gemeinsam auf eine optimale Unterstützung der Lernenden aus.
Alle Ebenen	<ul style="list-style-type: none"> – Alle Akteure pflegen regelmäßig den <i>Austausch</i> und planen außerunterrichtliche Tätigkeiten, z.B. Elternkontakte oder Sportanlässe. – Die Schule-Hochschule-Partnerschaften werden <i>kontinuierlich evaluiert und erforscht</i>.

Abb. 3 Kennzeichen der Intervention „Partnerschulen“ bezüglich unterschiedlicher Ebenen der Kooperation

Da es sich bei der *Implementierung* um eine gemeinsame Aufgabe von Hochschule und Schulen handelte, wurden die beteiligten Dozierenden und Lehrpersonen vor Beginn der Partnerschulpraktika mit Workshops in das Konzept eingeführt. Mit Blick auf die drei Zieldimensionen – Intensivierung der Kooperation, produktive

Nutzung von Wissensbeständen und Fokussierung auf das Schülerlernen – war der wirkungsmächtigste Ansatzpunkt der Intervention, die Kooperation auf der Mikro-Ebene zu intensivieren. Die Erwartung, dass intensivere Kooperation mit verstärkter Integration unterschiedlicher Wissensressourcen und verstärktem Engagement für das Schülerlernen einhergeht, setzt zwingend eine gelingende Implementierung der erwünschten Kooperationspraxis voraus. Deshalb war es wichtig, diese zentralen Implementierungsprozesse eingehend zu erforschen.

Das prinzipiell gemeinsame Planen von Unterricht ist als kleinste hybride Zelle zu verstehen und soll einen offenen, wenngleich nicht konfliktfreien Diskurs zwischen Studierenden und Lehrpersonen etablieren; partnerschaftliches Co-Teaching ist als erfolgsorientierte Zusammenarbeit zwischen zukünftigen und erfahrenen Lehrpersonen angelegt. Die Kooperation findet aber *auf allen Ebenen* statt; auch Gespräche und Entscheidungen auf institutioneller Führungsebene von Schulen und Hochschule sowie Prozesse im Schulhaus-Team fügen sich in die Bemühungen um Hybridität ein.

4.3 Ausgewählte Forschungsbefunde zur Kooperation in hybriden Räumen

Bei konzeptionellen Entwicklungen dieser Tragweite steht außer Frage, dass Pilotprojekte gründlich erforscht und erwartete Wirkungen empirisch überprüft werden. Für die günstigen Effekte längerer partizipativer Immersionsphasen der Studierenden im Schulfeld, für die partielle Integration in die Schulhausteams und für stärkere Mitarbeit an realen Problemstellungen des Schulalltags sprechen empirische Befunde des Projekts, dessen Erforschung seit 2011 systematisch und in mehreren Wellen erfolgt (Fraefel 2014; Fraefel et al. 2016; Fraefel und Haunberger 2012).⁵

4.3.1 Kooperation und Einstellungen der Studierenden⁶

Es sollte auch untersucht werden, ob die Intervention die *Einstellungen* beeinflusst, ob sich also die Bereitschaften für professionelles Handeln günstig verändern. Einstellungsänderungen können als Schlüssel dafür betrachtet werden, ob

⁵Die Daten wurden im Studienjahr 2013/2014 im Rahmen eines durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekts im Bildungsraum Nordwestschweiz erhoben. Beteiligt waren 10 Schulen der Sekundarstufe I, an denen durchschnittlich je 10 Studierende während eines Jahres ihre Praktika erbrachten, davon 7 Partnerschulen und als Kontrollgruppe 3 weitere Schulen, die nicht an der Intervention teilnahmen.

⁶Für weitere Einzelheiten ist auf die Studie von Fraefel et al. ([im Druck b](#)) verwiesen.

Professionalität wie erforderlich *praktisch wirksam wird* (Reusser et al. 2011). Dies wurde, ausgehend von der zentralen Interventionsmaßnahme der *Stärkung der Kooperation angesichts realer Problemsituationen* sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden untersucht. Es stellte sich heraus, dass *in den Partnerschulen mehr Kooperation* stattfand, wobei die Varianz in den Vergleichsschulen größer ausfällt. Die Intervention scheint sich also deutlich im Praktikumsalltag niederzuschlagen.

Interessant war nun die Frage, ob die verstärkte Kooperation mit erwünschten Einstellungsänderungen zusammenhängt, d. h. ob intensiv kooperierende Studierende andere Einstellungen und Orientierungen hätten als wenig kooperierende. Aus den quantitativen Daten des Projekts ergaben sich aufschlussreiche Befunde, die die Bedeutsamkeit des Hybriditätsansatzes untermauern: Die problemlösungsorientierte Kooperation in Mikroteams hängt signifikant mit dem Engagement der Studierenden für das Schülerlernen ($r = ,32$, $p < ,05$, $N = 68$) sowie der Bereitschaft zu verstärkter Integration von Wissensressourcen (Theorieorientierung $r = ,33$, $p < ,01$, $N = 67$; Theorie-Praxis-Verknüpfung $r = ,36$, $p < ,001$, $N = 68$) zusammen, oder mit anderen Worten:

Die Ergebnisse sind durchaus bemerkenswert und bestätigen die Bedeutung der Kooperation auch hinsichtlich der erwünschten Einstellungen: Studierende, die länger und intensiver in Mikroteams anstehende Probleme kooperativ bearbeiten, *engagieren sich mehr für Schülerlernen, sie orientieren sich bei Entscheidungen stärker an der Theorie und sie verknüpfen Theorie und Praxis erfolgreicher*. Tendenziell gelingen Studierenden, die im Mikroteam problemorientiert kooperieren, auch die Leistungsdiagnose, die Leistungs differenzierung und die Nutzung von Wissensquellen besser. Zwar erlauben Korrelationen keine Kausalschlüsse; die Ergebnisse können jedoch als Hinweis auf das Potenzial des Ansatzes der Kooperation im Praktikum im Sinne des gemeinsamen Problemlösens gewertet werden. Die Kooperation im hybriden Raum geht also genau mit jenen Dimensionen professionellen Handelns einher, die in traditionellen Settings der Lehrpersonenbildung zwar mit intendiert sind, aber wenig zum Tragen gekommen (Fraefel et al. 2016).

4.3.2 Rollenselbstverständnis von Praxislehrpersonen

Im Partnerschulprojekt wurde zudem nachvollzogen, wie Praxislehrpersonen mit der Rollenerwartung der Kooperation in einem hybriden Setting umgehen. Leitfadengestützte Interviews (Helfferich 2011) von 27 Praxislehrpersonen sechs verschiedener Schulen wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2013) ausgewertet und drei unterschiedliche Typen ermittelt, die beschreiben, wie die Praxislehrpersonen auf die Konfrontation mit der

neuen Rolle sowie die Erwartung, Co-Planning und Co-Teaching einzuführen, reagieren.

Typus 1 – „Die Schulmeister“ Praxislehrpersonen dieses Typus üben offen Kritik an den Erwartungen des Partnerschulprojektes. Sie können sich (noch) nicht mit dem Auftrag, Co-Planning und Co-Teaching durchzuführen, identifizieren. Sie neigen zu einem traditionellen Ausbildungsverständnis und orientieren sich primär an den bestehenden organisationalen Abläufen in Schule und Unterricht sowie deren Aufrechterhaltung. Ihren Studierenden weisen sie die Rolle von „Adjutanten“ zu und sehen sich selbst in der Rolle der Vormachenden – eine Lehrperson betitelt sich z. B. als „der große Zampanò“.

Typus 2 – „Die Adaptierer“ Praxislehrpersonen des zweiten Typus neigen zu einem adaptiven Umgang mit dem Co-Planning- bzw. Co-Teaching-Ansatz. Sie orientieren sich primär an den Studierenden und schaffen ihnen eine Art Schutzraum, in dem diese „sich ausprobieren“ können. In ihrem Selbstverständnis als „Autodidakten“ wollen sie Studierende möglichst optimal dabei unterstützen, selbst Autodidakten zu werden. Für sie ist der kooperative Ansatz einer unter vielen, der helfen kann, das Lernen der Studierenden im Praktikum zu strukturieren. Sie agieren in der Rolle von Coaches, die den Lernprozess ihrer Studierenden begleiten.

Typus 3 – „Die Engagierten“ Eine dritte Gruppe von Praxislehrpersonen zeigt sich bestrebt, konform der neuen Rollenerwartung bzw. dem kooperativen Ansatz zu agieren. Sie sind primär an einer offenen und reziproken Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden orientiert und legen Wert auf ein gemeinsames Lernen an Problemen. In den Interviews reflektieren sie, wie die Umsetzung von Co-Planning und Co-Teaching ihre Perspektive auf das eigene Unterrichten verändert hat.

In allen Interviews war festzustellen, dass Praxislehrpersonen einen neuen Umgang mit Studierenden finden müssen, da sie nun eine ungewohnte Kooperationsform (Co-Planning, Co-Teaching) zu implementieren haben. Es ergeben sich interessante Parallelen zum Phasenmodell von Whitchurch (vgl. Abschn. 2.2.3) bei der Konfrontation mit einem *Third Space*. In Typus 1 („Schulmeister“) ist die Phase der *Anfechtung (contestation)* wiederzuerkennen; der Typus 2 („Adaptierer“) trägt Züge der *Annäherung (reconciliation)*, und Typus 3 („Engagierte“) sind in der Phase des *Neuaufbaus (reconstruction)* bisher ungewohnter Praktiken der Zusammenarbeit.

Die qualitativen Befunde zeigen, dass der Kooperationsstil in Mikroteam deutlich von Praxislehrpersonen geprägt ist und Studierende sich entsprechend reaktiv verhalten. Die drei Typen zeigen unterschiedliche Stadien der Einlassung auf hybride Lern- und Arbeitsgemeinschaften mit den Studierenden. Es konnte im Lauf des Projekts eine Tendenz festgestellt werden, dass Praxislehrpersonen sich in Richtung des Typus 3 bewegen. Diese Tendenz wird in Zukunft noch genauer zu untersuchen sein.

4.4 Weiterentwicklung des Konzepts „Partnerschulen“

Der partnerschaftliche Gedanke, der dem Ansatz zugrunde liegt, gilt auch für die Weiterentwicklung des Partnerschulkonzepts. Der kontinuierliche und niederschwellige Austausch zwischen Hochschule und Schulen bzw. zwischen Hochschulmitarbeitenden, Lehrpersonen und Studierenden ist über die gesamte Projektdauer erfolgt und hat immer wieder zu kleineren Anpassungen geführt, die das Projekt stabilisierten und zum Erfolg beigetragen haben (vgl. Abschn. 4.2). *Gruppeninterviews* mit allen Beteiligten am Ende des Partnerschuljahrs gaben sehr wertvolle Hinweise auf Optimierungen, um die Projektziele besser zu erreichen bzw. besser mit den Realbedingungen in Einklang zu bringen.

4.4.1 Implikationen für Konzeption, Kommunikation und Qualitätsmanagement

Die Rückmeldungen legen auch mit Blick auf ein *Scaling-up* des Partnerschulmodells die eine und andere Anpassung nahe:

- Die Vertiefung der *Kooperation in den Mikroteams* kann mit reichhaltigeren Impulsen und mit idealtypischen Beispielen, etwa als Videoclips von *Good-Practice*-Sequenzen, unterstützt werden.
- Um grundlegende *fachliche Voraussetzungen* der Studierenden zu sichern, ist zukünftig der Eintritt in die Partnerschule frühestens im zweiten Studienjahr möglich.
- Auf *Schulebene* ist kontinuierlich und transparent zu kommunizieren. Der Austausch unter Partnerschulen und mit der Hochschule muss systematisch gepflegt werden.
- Die *Qualifizierung* der Praxislehrpersonen und der Mitarbeitenden der Hochschule ist zu vertiefen, um zu einem gemeinsamen Verständnis von Kooperation und Professionalisierungsprozessen zu gelangen.
- Erforderlich sind zudem *verbindliche Rahmenvorgaben* wie z. B. Präsenzzeit der Studierenden in den Schulen.

Diese Rückmeldungen sind weitgehend in die kontinuierliche Weiterentwicklung des Konzepts eingeflossen und werden nun umgesetzt.

4.4.2 Implikationen für theoretische Schärfung und weitere Forschung

Darüber hinaus zeigt sich auch Entwicklungsbedarf hinsichtlich Theorie und Forschung. Es hat sich gezeigt, dass die Vorstellungen von *Schülerlernorientierung* erheblich divergieren. Bisweilen wird der Beziehungsaspekt ins Zentrum gerückt, oder es wird darunter eine Perfektionierung des Lehrangebots und der Lernmaterialien verstanden, oder Schülerlernorientierung wird eher diffus mit offenen Unterrichtsformen assoziiert, wohingegen vor allem intendiert war, im Einklang mit dem Berufsauftrag den tatsächlichen individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auf bestmögliche Art und Weise zu unterstützen. Es wird eine vordringliche Herausforderung sein, das Konstrukt theoretisch präziser zu fassen und abzugrenzen sowie dessen empirische Erfassung im Kontext beruflicher Praxis zu überprüfen und zu optimieren. Darüber hinaus stellt sich die drängende Frage, wie in Partnerschulen die Lernerfolgsorientierung der Studierenden besser entwickelt werden kann.

Eine weitere Baustelle ist die *Generierung eines konsolidierten Professionswissens*. Unter der Annahme, dass Professionswissen aus unterschiedlichen Quellen wie theoretischen, deskriptiven und empirischen Wissensbeständen, Praxiserfahrungen, biografisch gespeisten Überzeugungen und in der Praxis tradierten Handlungsmustern amalgamiert, wird oft die Vorstellung der Relationierung unterschiedlicher Wissensbestände bemüht (z. B. Neuweg 2004). In den Partnerschulen eröffnet sich nun die hervorragende Gelegenheit, nicht nur zu untersuchen, *ob* disparate Wissensbestände zu Professionswissen konsolidiert werden, sondern v. a. mit qualitativen Studien auch, *wie* sich die Verfestigung des individuellen Berufswissens durch Interaktionen in *Communities of Practice* (Wenger 1998) über einen längeren Zeitraum vollzieht.

Schließlich bestätigt sich zunehmend die Annahme, dass *Professionalisierungsprozesse in Partnerschulen hoch komplex* sind und weder linear ablaufen noch deterministisch bestimmt werden können (Cochran-Smith et al. 2014; Hascher 2014). Da Partnerschulen ein vielschichtiges, aber gleichwohl überschaubares System mit einer begrenzten Anzahl von Akteuren sind, eröffnet sich hier ein neues und fruchtbares Forschungsfeld, das es ermöglichen kann, die komplexen Vorgänge, die angehende Lehrpersonen durchlaufen, zu topografieren und in Zukunft tiefer zu verstehen.

5 Schluss und Ausblick

Ausgehend von Entwicklungen in der Lehrpersonenbildung v. a. im angelsächsischen Raum zeichnet sich eine Tendenz ab, die, wenn es um Berufsfähigkeit geht, die Logik der Praxis ebenbürtig neben jene der wissenschaftlich orientierten Hochschule stellt (NCATE 2010; Zeichner und Bier 2012), ja die Logik der Praxis bisweilen sogar priorisiert (Hiebert und Morris 2012; Kennedy 2016). Zeichner spricht denn auch von einem Paradigmenwechsel hin zu hybriden Strukturen der Berufsausbildung, die Hochschulen, berufliches Handlungsfeld sowie den öffentlichen Raum einbeziehen (Zeichner et al. 2015).

Wenn das Hybriditätskonzept in der Ausbildung von Lehrpersonen zur Anwendung kommt, geht es offenbar auch mit erwünschten Einstellungen bezüglich des Aufbaus von Professionswissen und professionellem Handeln einher. Das Konzept der Hybridität an der Schnittstelle von wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis scheint gut dazu geeignet, unfruchtbare Hegemonieansprüche der einen oder anderen Seite zu unterbinden, wenn es um den Aufbau von Professionalität im beruflichen Handeln geht. Es spricht deshalb einiges dafür, Hybridität von Hochschule und Berufsfeld als ein zukunftsweisendes Prinzip zu verstehen („creation of ‚undecided‘ spaces“, Hulme und Cracknell 2010, S. 54) und für die Professionalisierung zu nutzen.

Am Beispiel der Partnerschulen der PH FHNW zeigt sich die hohe Akzeptanz und subjektiv erlebte Bedeutsamkeit des Ansatzes. Die allermeisten Schulen und Lehrpersonen, die mit der PH FHNW eine Kooperation im Zeichen der Hybridität eingegangen sind, möchten die Zusammenarbeit fortsetzen, ja sogar ausbauen. Das Konzept „Partnerschulen“ erweist sich als vielversprechender, wenn auch kontinuierlich zu optimierender Ansatz, der die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen entscheidend unterstützen kann.

Wenn die PH FHNW entscheidet, dass ab 2017 alle angehenden Lehrpersonen sämtlicher Schulstufen während eines Jahres ihre Praktika an einer Partnerschule absolvieren werden, zeigt dies die Überzeugungskraft und Akzeptanz der Projektidee und des zugrunde liegenden Gedankens enger Kooperation in hybrid gestalteten Umgebungen – auch bei den institutionellen Entscheidungsträgern, die den grundlegenden Konzeptwandel mitzutragen müssen. Das *Scaling-up* mit rund 70 Partnerschulen aller Stufen bedeutet auch, dass über die strukturellen Veränderungen hinaus vor allem die Schulleitungen, die Lehrpersonen und die Hochschulmitarbeitenden in das Projekt einzubinden und für die Arbeit mit den Studierenden auszubilden sind. Die Reaktionen aus Hochschule und Schulfeld zeigen, dass dafür ein außerordentliches Interesse besteht.

Die Zuversicht ist nicht unberechtigt, dass der Ansatz eines hybriden Raums an der Schnittstelle von Schule und Hochschule sich nach und nach durchsetzen kann. So könnten erfahrene und zukünftige Lehrpersonen „at the elbow of another“ (Roth und Tobin 2002) über institutionelle Barrieren hinweg im Dienste einer guten und wirkungsvollen Schule zusammenarbeiten und in der täglichen Kooperation die Professionalisierung aller Beteiligten befeuern. Partnerschulen sind jedoch keine „Selbstläufer“. Entscheidend werden auch in Zukunft der intensive Austausch der Beteiligten und die kontinuierliche Erforschung gelingender und scheiternder Kooperations- und Professionalisierungsprozesse sein.

Literatur

- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Bhabha, H. (1990). The Third Space. Jonathan Rutherford interviewing Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs*. Mainz und Berlin.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, 9. Auflage Ausgabe. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollnow, O. F. (1978). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 155–164.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith et al. (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3. Ausgabe (307–329). New York: Routledge.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Castle, S. et al. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and Non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65–80.
- Cochran-Smith, M. et al. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, 116(5), 1–38.
- Darling-Hammond, L. (Hrsg.) (2005). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1904/1977). The relation of theory to practice in education. In J. A. Boydston & P. R. Baysinger (Hrsg.), *John Dewey, The middle works 1899–1924*, Volume 3: 1903–1906: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

- Dewey, J. (1916/1930). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, 20. editierte Ausgabe. New York: Macmillan.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. New York: Routledge.
- Falk, B. & Shulman, L. S. (2006). Signature Pedagogies for Teacher Education: Defining Our Practices and Rethinking Our Preparation. A Conversation. *The New Educator*, 2(1), 73–82.
- Forneck, H. J. et al. (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Fraefel, U. (2014). *Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships: «Partner schools for Professional Development» – development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes*. Paper presented at the WERA, Edinburgh.
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (99–114). Hohengrehen: Schneider.
- Fraefel, U. et al. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld: Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(3), 189–209.
- Fraefel, U. et al. (im Druck a). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer- Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1).
- Fraefel, U. et al. (im Druck b). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 185–199.
- Gröschner, A. (2012). Praktische Lerngelegenheiten intensiv begleiten: Die Einführung eines Praxissemesters in der Lehrerausbildung und Forschungsbefunde zur schulischen und universitären Lernbegleitung. *Seminar*, 2(1), 20–29.
- Hart, H. & Fraefel, U. (2014). Berufspraktika in Partnerschulen [Film]. Windisch: PH FHNW. Verfügbar unter: <https://youtu.be/GKdU3SLbrSQ>. [Zugegriffen am: 31.03.17].
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. erweiterte Auflage (542–571). Münster: Waxmann.
- Hedges, H. (2010). Blurring the boundaries: connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 299–314.

- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Herbart, J. F. (1803/1851). Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. In G. Hartenstein (Hrsg.), *Herbarts Sämtliche Werke*. Vol. 11 (61–64). Leipzig: Voss.
- Hiebert, J. & Morris, A. K. (2012). Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92–102.
- Hulme, R. & Cracknell, D. (2010). Learning Across Boundaries: Developing Transprofessional Understanding through Practitioner Enquiry. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Hrsg.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education: International Perspectives and Practical Solutions*, Vol. *Learning Across Boundaries: Developing Transprofessional understanding through Practitioner Enquiry* (150–164). Abingdon: Routledge.
- Joint Quality Initiative (2004). *Gemeinsame «Dublin Descriptors» für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse*. Dublin: JQI.
- Kant, I. (1787/1995). *Kritik der reinen Vernunft*. Köln: Könnemann.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17.
- Korthagen, F. & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. et al. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Meier, A. (2006). Theorienutzungscompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. Überlegungen zu einem Grundauftrag von Pädagogischen Hochschulen. In Y. Nakamura et al. (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?* (89–106). Zürich: Pestalozzianum.
- Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (13–45). Münster: Waxmann.
- Müller, F. (Hrsg.) (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der EDK*. Hitzkirch: Comenius.
- NCATE (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers. Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(2), 17–25.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*, 4. überarbeitete Auflage Ausgabe. Wiesbaden: VS.
- Oelkers, J. (2005). Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation. *Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen am 16. September 2005*.

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 71–82.
- Penuel, W. R. (2014). Emerging Forms of Formative Intervention Research in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 97–117.
- Reusser, K. et al. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (479–495). Münster: Waxmann.
- Ridley, D. S. et al. (2005). Comparing PDS and Campus-Based Preservice Teacher Preparation: Is PDS-Based Preparation Really Better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46–56.
- Roth, W.-M. & Tobin, K. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteaching*. New York: Peter Lang.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge MA: Wiley-Blackwell.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule I*. Bern: Haupt.
- Taylor, M. et al. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education*, 10(1), 3–19.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- The Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. Michigan: The Holmes Group.
- UTRU (2010). *UTRU Quality Standards for Teacher Residency Programs*. Chicago: Urban Teacher Residency United.
- Vangrieken, K. et al. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vescio, V. et al. (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. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Neuchâtel: SFSO/NCES/OECD.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, reprint 2003 Ausgabe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9–22.
- Whitman, N. A. (1988). *Peer teaching: To teach is to learn twice*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Wyss, C. (2011). *Wenn Lehrpersonen reflektieren: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Reflexionsfähigkeit und Reflexionspraxis von Lehrpersonen*. Paper presented at the SGBF Kongress, Basel.

- Zeichner, K. (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. & Bier, M. (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 153–170.
- Zeichner, K. & Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (67–84). New York: Springer.
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135.

Über den Autor

Prof. lic. phil. Urban Fraefel ist seit 1986 in der Lehrpersonenbildung der Sekundarstufe I tätig, zuerst an der Universität Zürich und an der Pädagogischen Hochschule Zürich in der Fachdidaktik der Naturwissenschaften sowie als Dozent und Fachgruppenverantwortlicher in den Erziehungswissenschaften. Seit 2010 Leitung der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Forschungsschwerpunkte sind: Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung in der Lehrpersonenbildung, Hochschule-Schule-Partnerschaften, Professionalisierung in hybriden Strukturen, Diagnostik professioneller Handlungskompetenzen.

Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der
Zusammenarbeit

Pilypaitytė, L.; Siller, H.-S. (Hrsg.)

2018, VII, 286 S. 6 Abb., 3 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-17085-1