

Urban Fraefel
Andrea Seel (Hrsg.)

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte –
Begleitformate

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft
für Schulpraktische Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Urban Fraefel
Julia Košinár
Tobias Leonhard
Gabriela Bellenberg
Silvia Kopp-Sixt
Christian Reintjes
Andrea Seel
Silvia Thünemann

Band 2

Urban Fraefel
Andrea Seel (Hrsg.)

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte –
Begleitformate



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 2

ISSN 2509-3185

Print-ISBN 978-3-8309-3575-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8575-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Urban Fraefel und Andrea Seel

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien –
eine Einführung 7

Kurt Reusser und Urban Fraefel

Die Berufspraktischen Studien neu denken
Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen 11

Teil I

Schule und Hochschule – Praktikumskonzepte und Partnerschaftsmodelle

Andreas Bach

Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Das Flensburger Modell «Schuladoption» 43

Urban Fraefel, Nils Bernhardsson-Laros und Kerstin Bäuerlein

Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen
Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und
generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz 57

Thomas Trautmann, Lara Maschke und Nina Brück

Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungs- und Praktikumsschule
im Kontext studentischer Berufsprofessionalisierung 77

Madlen Protzel, Benjamin Dreer und Ernst Hany

Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-,
Begründungs- und Reflexionskompetenzen
Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung 91

Richard Kohler

Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA
Entstehung und Herausforderungen 105

Teil II

Formate berufspraktischer Studien

Gianpiero Favella, Anna-Christin Herrmann und Mandy Schiefner-Rohs

Zur Gestaltung forschender Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen
Wissenschafts- und Berufsorientierung
Empirische Erkundungen bildungspolitischer Direktiven 119

Walter Hartmann, Stefanie Andrey und Fabienne Zehntner-Müller
Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog
Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika 135

Tobias Leonhard
Im Modus kritischer Distanzierung
Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis 149

Simone Herzog, Ruth Peyer und Tobias Leonhard
Im Modus individueller Unterstützung
Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat 163

Teil III

Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen

*Marion Pollmanns, Christoph Leser, Helge Kminek,
Sascha Kabel und Rahel Hünig*
Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien?
Analysen studentischer Fallarbeit 179

Manuela Keller-Schneider
Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung
von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen 195

Kerstin Göbel und Katharina Neuber
Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung
der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester 213

Autorinnen und Autoren 227

Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung

Schulpraktische Ausbildungsanteile sind ein Kernstück von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihr Umfang, ihre organisatorische und konzeptionelle Einbindung ins Studium, die zugrunde liegenden Vorstellungen von Professionalisierung sowie das Rollenverständnis von Schule und Hochschule sind international, in den deutschsprachigen Ländern, ja selbst von Institution zu Institution verschieden (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Dennoch lassen sich in den letzten Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz einige Trends erkennen. Einschlägige Publikationen, die die empirische Befundlage zum Lernen im Praktikum thematisieren, haben ein Bewusstsein für überzogene Wirksamkeitserwartungen und Gestaltungsmängel im Rahmen Schulpraktischer Studien geschaffen (z. B. Hascher, 2012). Fragen nach dem Stellenwert und der Ausgestaltung berufspraktischer Ausbildungsteile werden verstärkt in einen wie auch immer gearteten Professionalisierungsdiskurs eingebettet und beforscht. Universitäten und Pädagogische Hochschulen, die ihren Auftrag bislang als *da* wissenschaftlich-berufsvorbildend bzw. *dort* praxisorientiert-berufsausbildend verortet haben, nähern sich einander in ihrem Professionalisierungsverständnis an. So wurde mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Schweiz eine stärkere Wissenschaftsorientierung eingeleitet. Umgekehrt lässt sich in Österreich mit der «PädagogInnenbildung NEU» und den gemeinsam von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten verantworteten Studien eine verstärkte Praxisorientierung im Bereich der Lehrämter für die Sekundarstufe konstatieren. In Deutschland zeigt sich die Tendenz zur Ausweitung schulischer Praxisphasen vor allem in der Implementierung sogenannter Praxissemester (Gröschner, 2012; Weyland & Wittmann, 2015). Durch die «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung verstärken sich zudem die Bemühungen, schulpraktische Elemente frühzeitig in die Ausbildung zu implementieren.

Die schul- bzw. berufspraktischen Studien befinden sich – das ist unübersehbar – in einem Transformationsprozess. Sie verstehen sich heute nicht mehr als jene Instanz, die das Anwenden theoretischer Modelle und Konzepte sowie das Einüben bevorzugter Praktiken sicherzustellen hat; sie definieren sich vielmehr als jene Disziplin an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt, die dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen von Lehrpersonen verschmelzen. Deshalb befinden sich die herkömmlichen Strukturen der schul- bzw. berufspraktischen Studien in einem weitreichenden Gestaltwandel. Neue konzeptionelle Perspektiven wie die Partnerschaftsmodelle mit Schulen, der Aufschwung von Langzeitpraktika oder der grundlegende Umbau ganzer Praxisphasen zeigen, dass «Lernen in der Praxis» im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine überaus große Dynamik entwickelt hat.

Dies ist Anlass genug, diesen Band der IGSP-Reihe «Schulpraktische Studien und Professionalisierung» schwerpunktmäßig konzeptionellen Fragen der schul- bzw. berufspraktischen Studien zu widmen. Während sich Band 1 mit Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen und damit mit der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit in den berufspraktischen Studien befasste (Košinár, Leineweber & Schmid, 2016), greift der vorliegende Band 2 die zahlreichen Initiativen zur Positionierung und Gestaltung Schulpraktischer Studienelemente auf und widmet sich konzeptuellen Entwicklungen in diesem Bereich. Thematisiert werden Modelle, Projekte und Praktiken auf den Ebenen der Schulen und der Hochschulen bzw. Universitäten sowie Kooperationen von Schulen und Hochschulen einschließlich deren Wirkungen auf die schulpraktische Professionalisierung.

Der einleitende Beitrag von *Kurt Reusser und Urban Fraefel*¹ mit dem Titel «Die berufspraktischen Studien neu denken – Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen» geht von der Analyse persistenter Problemfelder berufspraktischer Studien aus. Die Autoren regen an, darauf mit Gestaltungsformen zu reagieren, die die bisherigen Praktiken der Schulpraktischen Studien grundlegend transformieren können, und sie zeigen, inwieweit diese zum Aufbau der zentralen Lehrkompetenzen des Initiierens, Begleitens und Sicherens der Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern beitragen können.

Teil 1 des Themenbandes, der unter dem Titel «Schule und Hochschule – Praktikumskonzepte und Partnerschaftsmodelle» steht, befasst sich mit strukturellen Aspekten schulpraktischer Professionalisierung. Die ersten drei Beiträge setzen sich mit dem aktuellen Trend der Partnerschaftsmodelle zwischen Schulen und Hochschulen auseinander. So stellt *Andreas Bach* das Flensburger Modell der Schuladoption vor, das als universitär begleitetes Langzeitpraktikum sowohl die Professionalisierung der Studierenden als auch die Schulentwicklung der beteiligten Schule fördern will. Was es bedeutet, Partnerschulen als Orte der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in einem Bildungsraum, konkret in der gesamten Nordwestschweiz, generell einzuführen, skizzieren *Urban Fraefel, Nils Bernhardsson-Laros und Kerstin Bäuerlein* in ihrem Beitrag, indem sie den eingeschlagenen Weg nachzeichnen sowie anhand der Ergebnisse von Begleitforschung Schlüsse für die Implementierung und Weiterentwicklung ziehen. Den Hamburger Weg der Kooperation zwischen Universität und einer Forschungs- und Praktikumsschule sowie die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen stellen *Thomas Trautmann, Lara Maschke und Nina Brück* dar. Der Beitrag von *Madlen Protzel, Benjamin Dreer und Ernst Hany* knüpft an die aktuellen Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland an und zeigt, wie an der Erfurter School of Education ein theoretisch fundiertes und evaluativ begleitetes gestuftes System von Praktika zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen erprobt und weiterentwickelt wird. Zum Abschluss von Teil 1 geht *Richard Kohler* in einem historischen Exkurs den Wurzeln von Partnerschaftskonzepten in den USA nach

1 Der Beitrag basiert auf der Opening Keynote von Kurt Reusser am 1. Internationalen Kongress der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (IGSP) an der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Brugg-Windisch (4. bis 6. Mai 2015).

und analysiert, welche Faktoren es braucht, um deren Professionalisierungspotenzial zur Entfaltung zu bringen.

Unter der Überschrift «Formate berufspraktischer Studien» wurden Teil 2 des vorliegenden Bandes Beiträge zugeordnet, die sich mit Fragen der Gestaltung von Schulpraktika bzw. deren Begleitveranstaltungen befassen. *Gianpiero Favella, Anna-Christin Herrmann und Mandy Schiefner-Rohs* fokussieren in ihrem Beitrag auf forschende Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung und leiten aus einer vergleichenden Analyse Forschungsdesiderate und konzeptionelle Folgerungen ab. Auf den speziellen Aspekt der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika zielt der Beitrag von *Walter Hartmann, Stefanie Andrey und Fabienne Zehntner-Müller*. Sie stellen den sogenannten «prozessualen Unterrichtsdialog» als eine konzeptualisierte Form der Unterrichtsbesprechung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden vor, in welcher der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gelegt und mit der weiterführenden Planung von Unterricht verbunden wird. Die beiden Beiträge von *Tobias Leonhard* bzw. *Simone Herzog, Ruth Peyer und Tobias Leonhard* befassen sich kontrastierend mit der Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis bzw. Mentorat. Sie begründen in ihren Beiträgen die jeweiligen Positionen, formulieren konkrete Ansprüche an die Ausgestaltung der entsprechenden Formate und zeigen, welchen Spannungsfeldern die Begleitveranstaltungen im Modus kritischer Distanzierung bzw. individueller Unterstützung ausgesetzt sind.

In Teil 3 mit dem Titel «Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen» analysieren *Marion Pollmanns, Christoph Leser, Helge Kminek, Sascha Kabel und Rachel Hünig*, wie Studierende in kasuistisch ausgerichteten Praktikumsbegleitseminaren Fälle interpretieren. Objektiv-hermeneutisch rekonstruiert werden dazu die Arten der Zuwendung zum Fall, die sich dabei ergebenden Krisen sowie die Weisen, diese zu bewältigen. Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen durch angehende Lehrpersonen wird im Beitrag von *Manuela Keller-Schneider* untersucht. Eine Bezugnahme auf derartige Überzeugungen in Vor- und Nachbereitungsgesprächen von Praxissequenzen wird angeregt. Dass konzeptionelle Entwicklungen nicht immer zu den gewünschten Effekten führen, zeigt zum Abschluss der Beitrag von *Kerstin Göbel und Katharina Neuber*. So ergab ihre Studie, dass sich die Reflexionsbereitschaft der befragten Studierenden und ihre Einstellung zur Nützlichkeit von Schülerrückmeldungen zum Unterricht durch das Praxissemester nicht maßgeblich änderten.

Unabhängig davon, ob sich Wirksamkeitserwartungen einzelner Konzepte der Schulpraktischen Studien durch Begleitforschung bestätigen oder nicht: Letztlich geht es wohl darum, differenzielle Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Einfluss konzeptionelle Maßnahmen im Bereich der Schulpraktischen Studien auf Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen haben. Die aktuell intensiven Reformbemühungen und die damit verbundenen Forschungsaktivitäten, die sich auch in dieser Publikation widerspiegeln, sind daher positiv zu werten. Sicherzustellen wäre allerdings, dass sich Forschung nicht nur darauf beschränkt, die Effekte und Zusammenhänge der eigenen Konzepte zu untersuchen. Künftig wird es wohl auch Forschung brauchen, die sich überinstitutionell konzeptionellen Perspektiven schulpraktischer Professionalisie-

rung widmet und sich so weit institutionalisiert, dass es sie auch dann noch gibt, wenn die Fördergelder versiegen. Auch wenn mit Terhart (2012, S. 18) keine «große, endgültige Lösung für das Problem Lehrerbildung» zu erwarten ist, so ist zumindest zu hoffen, dass «qua Wissenschaft und Forschung unter günstigen Bedingungen doch gestaltend auf die Struktur der Lehrerbildung Einfluss genommen werden kann».

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 200–208.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (2), 3–21.
- Weyland, B. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 8–21.

Die Berufspraktischen Studien neu denken

Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen¹

1 Prolog

Die Grammatik von Schule und Unterricht befindet sich in einem *historischen Gestaltwandel*, und damit auch der Habitus von Lehrpersonen. Bourdieu (1974, S. 143) versteht unter dem Habitus «ein System verinnerlichter Muster», die es erlauben, quasi automatisch und ohne reflexive Anstrengung berufstypische Situationen und Probleme gleichartig wahrzunehmen, zu interpretieren und darauf bezogen zu handeln; und bei Tyack und Tobin (1994, S. 454) heisst es: «By the ‹grammar› of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction.» So rasant wie in den letzten Jahren hat sich das Kerngeschäft des Unterrichts in der Art, wie es konzeptualisiert und wahrgenommen wird, kaum je zuvor verändert. Es liegt auf der Hand, dass ein so drastischer Gestaltwandel auch die Lehrpersonenbildung herausfordert. Damit sind wir bereits bei einem zentralen Problem der Lehrpersonenbildung: Sie darf nicht nur allein auf die traditionell vorliegende Schule hin ausbilden, sondern muss bei den auszubildenden Lehrpersonen auch Potenziale schaffen, die es ihnen ermöglichen, sich diesem Gestaltwandel anzupassen und zu ihm beizutragen. Die Berufspraktischen Studien² als zentrales Scharnier im Übergang zur beruflichen Praxis sollen nicht nur Traditionen weiterführen, sondern müssen einer neuen, innovativen Perspektive verpflichtet sein.

Auf der Sichtebene entwickelt sich die Schule derzeit in Richtung von Unterrichtsformaten, die u. a. Lernlandschaften, Lernateliers, Lernbüros oder Lernteams einschließen, was sich auch in der Gestaltung von Unterrichtsräumen und Zeitstrukturen von Schulen widerspiegelt. Wenn Studierende in einer berufspraktischen Ausbildung herkömmlicher Struktur mit diesem Formwandel kaum ernsthaft konfrontiert werden, fehlen ihnen entsprechende Erfahrungen. Was insbesondere fehlt, ist ein Anschauungsfeld für die kritische Auseinandersetzung mit diesen erweiterten didaktischen Gefäßen und Choreografien. Gemäß erweitertem Unterrichtsverständnis sollen Lehrpersonen nicht einfach den Stoff darstellen, sondern auch Scaffold, Coachende sowie Lernberaterinnen und Lernberater sein. Wer diesen Rollenwandel wirklich ernst nimmt, erkennt darin eine folgenreiche Transformation des Selbstverständnisses von Lehrpersonen hinsichtlich der «Tiefenstrukturen» von Unterricht (Reusser, 2005, 2006). Im Grunde bedeutet

-
- 1 Überarbeitete Fassung der Keynote zur Eröffnung des 1. Internationalen Kongresses «Lernen in der Praxis» der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung (IGSP) an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Campus Brugg-Windisch, gehalten am 4. Mai 2015.
 - 2 Die lokal variierenden Bezeichnungen «Schulpraktische Studien», «Berufspraktische Studien», «berufspraktische Ausbildung», «pädagogisch-praktische Studien» und «Schulstudien» werden synonym verwendet.

dies, dass Lehrpersonen (1) Verantwortung übernehmen sollen für die *Bedeutsamkeit der Inhalte* und die Qualität der Aufgaben, dass sie (2) das Unterrichtsgeschehen so organisieren und steuern sollen, dass sich mittels kognitiver Aktivierung *tiefgreifende und vollständige Lernprozesse* vollziehen können, die ihrerseits zu tieferem Verstehen und Kompetenzaufbau führen, und dass sie (3) auch für ein *unterstützendes Umfeld* verantwortlich sind –verantwortlich einerseits hinsichtlich Lernunterstützung, Klima und Beziehungsqualität, andererseits hinsichtlich adaptiver Lernunterstützung. Das ist nicht gänzlich neu, doch ein wirklich *tiefes* Verständnis davon hat die Schule bislang *noch immer nicht* entwickelt. Die didaktische Rhetorik zielt auf die Sichtebene, auf der oftmals unproduktive Lernbegleitung gemacht wird, die nicht an den Kern des Lernens der Schülerinnen und Schüler herangeht.

Und das alles ist eingebettet in eine *Gesellschaft*, deren Bildungsdiskurs zurzeit von zwei antagonistischen Trends befeuert wird, die beide wichtig sind und angesichts derer deutlich wird, in welchem Spannungsfeld die Schule heute steht. Da ist einerseits die pädagogische Option, *die integrative Volksschule*, deren Umsetzung auf der Unterrichtsebene den proaktiven Umgang mit multipler Heterogenität und eine zunehmende Personalisierung (Individualisierung) des Lernens erfordert, was den didaktischen Gestaltwandel der Schule verstärkt, ja sogar erzwingt. Mit 25 sehr heterogenen Kindern ist ein Unterricht, wie er mit 25 Kindern, die nicht ganz so heterogen sind und die man früher für homogen gehalten hat, obschon sie es nicht waren, nicht mehr möglich. Andererseits betrachtet die Gesellschaft die Schule als *Investitionsgut zur Sicherung des gesellschaftlichen Vorankommens*, des Kultur- und Bildungsniveaus und der Demokratie, was ebenfalls zu meist politisch motivierten Entwicklungen und Neuerungen führt.³ Die derzeit viel und lebhaft diskutierten Antworten auf diese Herausforderungen heißen einerseits *Kompetenzorientierung* des Unterrichts und andererseits *Individualisierung und Personalisierung des Lernens*.

Doch wie kann das zusammengehen? Wie kann der Antagonismus ausgeräumt werden zwischen (1) dem pädagogischen Auftrag einer integrativen bzw. inklusiven Volksschule, die mit Heterogenität umgehen soll, was innere Differenzierung, Individualisierung und Personalisierung, d.h. Formen offenen Unterrichts, kooperatives Lernen, altersdurchmischtes Lernen und adaptive Lernunterstützung erfordert, und (2) dem gesellschaftlichen Auftrag nach Standarderreichung einer unter Beobachtung stehenden Leistungsschule, was seinerseits überprüfbares Erreichen von vorgegebenen Grundanforderungen und Grundkompetenzen durch *alle* Kinder bedeutet.

Immerhin sind diese *Grundkompetenzen nicht mehr genau dieselben wie früher*. Unsere Schule ist nicht mehr vornehmlich auf «Drill and Practice» ausgerichtet. Nachdem sich in den vergangenen Jahrzehnten ein grundlegender Wandel hinsichtlich berufsbezogener Anforderungen vollzogen hat (Handel, 2012; Levy & Murnane, 2005), ist der

3 Die neusten diesbezüglichen Entwicklungen haben ihren Niederschlag und ihren Kulminationspunkt im gesamtschweizerischen Projekt «Lehrplan 21» erreicht, der u. a. die Erfüllung von nationalen Bildungszielen (Bildungsstandards) vorsieht, was bedeutet, dass (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler überprüfbare Grundkompetenzen erwerben sollen, die den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung tragen.

Bildungsauftrag heute ein deutlich anderer. Während die Fähigkeit, repetitive Prozeduren ausführen zu können, in den letzten Jahrzehnten beständig an Bedeutung eingebüßt hat, haben die Anforderungen an anspruchsvolle kognitive Leistungen, überfachliche und personale Fähigkeiten sowie komplexe Kommunikation massiv an Wichtigkeit zugelegt. Heute leben wir in komplexen Gesellschaften mit Berufsfeldern, deren Angehörige fähig sein müssen, miteinander zu reden und aufeinander zu hören. Das sind die neuen Anforderungen, die angehenden Lehrpersonen in der Ausbildung präsent werden müssen und deren Förderung sich auch im konkreten Unterricht manifestieren soll.

2 Problemfelder der schulpraktischen Ausbildung von Lehrpersonen

Wer von der schulpraktischen Ausbildung spricht, muss auch einen kritischen Blick auf mächtige Unterströmungen werfen, die die Praxis der Berufsausübung über Generationen hinweg mitbestimmt haben. Es lassen sich rund sieben Problemfelder identifizieren, die alle direkt oder indirekt mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen verbunden sind und auch mit selbstverständlichen Gewissheiten in Bezug darauf, wie der Nachwuchs in die Profession einzuführen sei. Es geht hier um die mehr oder weniger manifesten Ausläufer von Traditionen, die aus heutiger Sicht problematisch erscheinen mögen, lange Zeit aber kaum hinterfragt wurden und über Grenzen und Kulturräume hinweg in ähnlicher Weise beschrieben werden. Es ist völlig unbestritten, dass manches in den letzten Jahren aufgearbeitet und verändert wurde, wie noch zu zeigen ist.

Problemfeld 1: Verständnis des Unterrichtens als Handwerk

Es besteht ein kulturell tief verankertes Verständnis, das Unterrichten-Lernen primär als Initiation in ein Handwerk und eine Technologie zu verstehen. Dahinter stehen ziemlich disparate Vorstellungen darüber, was der Lehrberuf eigentlich sei: akademischer Beruf, Lehrkunst, Intuition? Es ist erstaunlich, wie wenig sich die Profession darin einig ist. Es besteht offenbar eine verbreitete Vorstellung von Erlernbarkeit und Vermittelbarkeit des Berufs analog zu traditionellen handwerklichen Berufslehren, nicht zuletzt genährt durch eine Nachfrage nach Bewältigungstechniken im Schulalltag. Entsprechend herrscht in den Praktika nicht selten ein recht einfaches Lehrmeister-Modell vor, das die zentralen Ausbildungsziele kaum reflektiert. Baer et al. (2011, S. 112) stellen in ihrer trinationalen Studie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden lapidar fest: «Die angehenden Lehrpersonen lernen, traditionellen Klassenunterricht zunehmend besser durchzuführen.» Insbesondere einphasige Studiengänge zur Lehrperson entlassen gewissermaßen «fertige» Lehrpersonen, die vom ersten Tag an eigenverantwortlich eine Klasse führen müssen und sich nicht darauf verlassen wollen, dass sie elementare Routinen nach und nach «on the job» erwerben werden. Die Anforderung voller Einsatzfähigkeit dient paradoxerweise oft als Begründungsfigur für das Erlernen des «Lehrhandwerks». Mit diesem Ansatz der traditionellen Meisterlehre geht mehrheitlich

ein Unterrichtsverständnis einher, das die Performanz der Lehrperson und die funktionierende Unterrichtsorganisation in den Mittelpunkt stellt, mit dem unerwünschten Effekt, dass dringend notwendige Innovationen eher gebremst denn befördert werden, da die Studierenden sich den gegebenen Unterrichtskulturen anpassen, um möglichst wenig Reibungsfläche zu erzeugen.

Problemfeld 2: Latente und manifeste Dissoziationen der theoretischen Ausbildung und des Lernfelds «Praxis»

Den Studierenden stellen sich Hochschule und Praxis als zwei disparate Felder mit je eigenen Spielregeln dar. Darin zeigt sich ein historisches Problemfeld, das den nicht ausreichend aufeinander bezogenen institutionellen Kontexten mit ihrer jeweiligen Eigenlogik geschuldet ist. Man spricht nicht dieselbe Sprache und bewegt sich nicht auf derselben Flughöhe; man ist räumlich, zeitlich und institutionell dissoziiert und es kommt zu unterschwelligen Rivalitäten beim Setzen von Prioritäten. Es bestehen konfliktierende funktionale Selbstverständnisse, divergierende Zielsetzungen, Zuständigkeitsgerangel und unklare Verantwortungszuweisungen.

Problemfeld 3: Inkohärente Referenzsysteme für Studierende im Umfeld der Praktika

Letztlich wird es zumeist den Studierenden überlassen, aus Begriffs- und Diskursinkonsistenzen Kohärentes zu schaffen. Es liegt an ihnen, sich zwischen mehreren normativen Instanzen zurechtzufinden, um das von den Fachpersonen an der Hochschule vermittelte berufstheoretische Wissen mit dem berufspraktischen Erfahrungswissen der Praxislehrpersonen, Mentorinnen und Mentoren zu verbinden. Im schlechtesten Fall kann es dahin gehen, dass jede Fachdidaktik eigenen didaktischen Prinzipien folgt. Dass es seit einiger Zeit eine Allgemeine Didaktik kaum mehr gibt, trägt zum Fehlen einer gemeinsamen Fachsprache bei. In der Ausbildung der Medizinerinnen und Mediziner hätte eine solche Problemlage katastrophale Folgen für die Patientinnen und Patienten, aber unter Fachleuten für Lehren und Lernen leben wir seit Jahrzehnten mit diesen Schwierigkeiten. Es ist eine beunruhigende Eigentümlichkeit dieser Profession, dass die praktizierenden Berufsleute und die Institutionen, die die nächsten Generationen von Lehrerinnen und Lehrern ausbilden, in einer skeptischen Distanz zueinander stehen und dadurch die angehenden Lehrpersonen in Dilemmata drängen, die diese selbst kaum aufzulösen vermögen. Die Frage stellt sich zu Recht, ob es nicht ein zu hoher Anspruch an die Studierenden sei, teils komplementäre und teils widersprüchliche Perspektiven in Beziehung zu setzen und zu integrieren – selbst wenn dafür reflexive Begleitformate angeboten werden.

Problemfeld 4: Die persistent evaluative Interpretation der Rolle von Praxislehrpersonen

Die Rolle von Praxislehrpersonen als beobachtende, beratende und bewertende Praxisexpertinnen und Praxisexperten gehört zu den lange Zeit kaum hinterfragten Selbstverständlichkeiten, die sich mittlerweile als so ernstes wie unzeitgemäßes Problem erweisen, das dringend der Aufarbeitung bedarf. Das persistente Verständnis von Praxislehrpersonen als Evaluationspersonen hat zur Folge, dass sie sich nur beschränkt in das Geschäft gemeinsamer und experimentierender Unterrichtsentwicklung einbinden lassen. Stattdessen obliegen ihnen die Auftragserteilung, gegebenenfalls mit Vorbesprechung, sodann die Beobachtung und schließlich auch die Beurteilung der Planung und der Durchführung des Unterrichts. Darin spiegelt sich auch ein Verständnis von Unterrichtsstunden als Bewährungsprobe. Praktika sind gestaltet als Situationen, in denen sich Studierende immer wieder bewähren müssen und beurteilt werden. Das führt einerseits zu einer Vermischung von Lern- und Leistungssituationen für die Lehramtsstudierenden, und andererseits finden sich Praxislehrpersonen in einer Doppelrolle als Coach und Beurteilungsperson wieder. Diese Interpretation der Rolle von Praxislehrpersonen ist schon oft und zu Recht beklagt worden, denn sie wirkt einschränkend und hemmend auf die Entwicklung des Unterrichts, auf die Experimentierfreude und auf die didaktische Fantasie. Stattdessen fördert sie die Tendenz der Studierenden zur Reduktion offener Situationen und zu störungsresistenter Organisation des Unterrichts und kann zur Aneignung eines nach heutigen Qualitätsmaßstäben problematischen Habitus führen. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn die Studierenden ihr Praktikum in einer Schule mit eher traditionellen Praxislehrpersonen absolvieren, denen es fremd ist, das Potenzial von Studierenden als hervorragenden Diskurspartnerinnen und Diskurspartnern zu sehen, Dinge aus anderer Perspektive zu betrachten, neue Zugänge zu probieren oder an einen wissenschaftlichen Diskurs anzuknüpfen, der ihnen selbst unbekannt ist.

Problemfeld 5: Die Misere der Unterrichtsnachbesprechungen

Die Studie von Schüpbach (2007) hat eine Reihe problematischer Merkmale von Unterrichtsnachbesprechungen herausgearbeitet, die bei den Studierenden zum Teil das Gegenteil dessen bewirken, was sie eigentlich sollten. Solche Unterrichtsnachbesprechungen sind im Sinne einer bewertenden Rückschau vorwiegend evaluativ und weitgehend defizitorientiert, d.h. sie gelten meist der Problembewältigung und Fehlerkorrektur bezüglich Planung und Unterrichtsdurchführung (vgl. dazu auch den Literaturüberblick von Hoffman et al., 2015, S. 105). Der Fokus liegt auf gut gemeinten Tipps und Vorschlägen, während eine vertiefte Analyse der Lehr-Lern-Prozesse auf der Ebene der Tiefenstruktur kaum stattfindet. Der Verfasser der Studie fasst zusammen: «Die Lehrpraktika und vor allem die Unterrichtsnachbesprechungen erfüllen die ihnen zuge dachte Funktion einer ›Nahtstelle von Theorie und Praxis‹ in der Lehrerbildung nicht» (Schüpbach, 2007, S. 318). Seine Resultate waren vor zehn Jahren erschütternd – und sie sind es noch heute.

Problemfeld 6: Die Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen

Strietholt und Terhart (2009) kommen aufgrund ihrer Analyse der Beurteilungsverfahren in der zweiten Phase deutscher Lehrpersonenbildung zu höchst irritierenden Ergebnissen: «In jedem zweiten Instrument bleibt unklar, wie die Referendare letztendlich bewertet werden» (S. 641). Sie folgern, dass «hinsichtlich der Qualität der Beurteilungsprozesse und -instrumente, die in der zweiten Phase der Lehrpersonenbildung eingesetzt werden, ein dringender Entwicklungsbedarf besteht» (S. 622). In der Deutschschweiz deuten die durchwegs guten bis sehr guten berufspraktischen Abschlussnoten auf eine eher rituelle und nicht selektive Überprüfung mit unscharfen Kriterien hin. Doch wer kompetente Lehrpersonen ausbilden möchte – und heute ist eigentlich jede Lehrpersonenbildung *kompetenzorientiert* – muss die angestrebten Kompetenzen auch zuverlässig zu überprüfen suchen. Wie aber lassen sich die in einem tieferen Sinne entscheidenden Qualitäten einer Lehrperson jenseits von rituellen Inszenierungen der Performanz erkennen? Berufspraktische Kompetenzüberprüfung sollte auf jeden Fall eine Beurteilung aktuellen Handelns nach dem Maßstab geltender Kompetenzmodelle und nach messtheoretischen Standards anstreben. Idealerweise sollte die Beurteilung auch prädiktiv valide sein, damit Anstellungsinstanzen zuverlässige Hinweise auf die professionelle Handlungsfähigkeit von Kandidatinnen und Kandidaten haben, was heute leider nicht der Fall ist.

Die Unterrichtsforschung der letzten Jahre hat zahlreiche Instrumente hoch inferenter Qualitätseinschätzungen bereitgestellt, die zunehmend zu handhabbaren Tools im großflächigen Einsatz weiterentwickelt werden (z. B. CLASS, vgl. Pianta, Hamre & Allen, 2012). Komplexere «Teacher Performance Assessments» wie PACT (Pecheone & Chung, 2006) oder edTPA (Stanford Center for Assessment Learning and Equity, 2013) verstehen sich auch als Gegenmodell zur «Value-Added-Beurteilung» von Lehrpersonen auf der Grundlage der gemessenen Lernfortschritte der jeweiligen Schulklassen (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel & Rothstein, 2011). Sie legen den Fokus auf die Handlungsfähigkeit hinsichtlich des Planens, Unterrichtens und Beurteilens und verwenden als Beurteilungsgrundlage von den Studierenden erstellte Dokumente und Videos. Aber auch aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung kommen in jüngster Zeit interessante Impulse zur Messung komplexer Handlungskompetenzen (Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Lautenbach & Toepper, 2016). Diese Dynamiken sind in der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung noch kaum aufgegriffen worden.

Problemfeld 7: Reformen als Variationen von Praxisformaten

Die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen ist strukturell in hohem Maß vom Format «Praktikum bei einer erfahrenen Lehrperson» geprägt. Weiterentwicklungen konzentrieren sich oftmals auf die Variation der Organisationsformen von Praxis in den Ausbildungsgängen, beispielsweise auf Länge und zeitliche Staffelung, Strukturierung als Tages- oder Blockpraktika, Setzen thematischer Schwerpunkte, Umfang hochschulseitiger Steuerung, Anzahl Studierende pro Praxislehrperson oder

formative bzw. summative Beurteilung. Das Set an Praktikumsformaten ist in den letzten Jahren noch durch Langzeitpraktika erweitert worden, und es fehlt meist nicht an Begleitstrukturen in Form von Seminaren, Portfolios und Mentoring durch Hochschulpersonal. Dabei kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich der Reformwille bisweilen eher auf Oberflächenmerkmale Berufspraktischer Studien richtet, während das Praktikumssetting einschließlich seiner tradierten Muster nicht grundsätzlich zur Diskussion gestellt wird, um studentische Berufsfelderfahrungen und das Hineinwachsen in berufspraktisches Handeln grundlegend neu zu denken.

3 Common Ground

Jenseits der genannten Problemfelder besteht in manchen Punkten auch *Einigkeit*, «Common Ground», und dies nicht nur in der Scientific Community, sondern auch im Schulfeld und in der Bildungspolitik. Zu nennen sind hier vorerst drei Bereiche.

Schlüsselstellung der Berufspraktischen Studien

Unbestritten ist, dass die Berufspraktischen Studien eine Schlüsselstellung bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen einnehmen. Bildungspolitische Initiativen im In- und Ausland zeugen von diesem gestärkten Konsens, was sich auch in der internationalen Literatur belegen lässt. Linda Darling-Hammond (2014) beispielsweise nennt die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen den «Holy Grail of Teacher Education» und schreibt: «Strengthening clinical practice in teacher preparation is clearly one of the most important strategies for improving the competence of new teachers» (S. 557).

Bedarf an Forschung und Entwicklung zu den Berufspraktischen Studien

Offensichtlich ist auch, dass bezüglich der Berufspraktischen Studien ein dringender Bedarf an Forschung und Entwicklung besteht. Obwohl schulpraktische Lerngelegenheiten bzw. das Lernen angehender Lehrpersonen in der Praxis als zentral für die Ausbildung angesehen werden, liegen kaum Studien zur Qualität von Lernprozessen und Lernbegleitung in Praktika vor. Deren Wirksamkeit wird in der Regel unreflektiert vorausgesetzt (Hascher, 2014). Auch die theoretische und konzeptuelle Weiterentwicklung der Berufspraktischen Studien und die Interventionsforschung mit neuen Ansätzen stecken – verglichen mit anderen Bereichen der Lehrpersonenbildungsforschung – im Grunde in den Anfängen.

Das Prinzip der Reflexion

Konsens herrscht im Bekenntnis zum Prinzip der Reflexion, verstanden als ein berufliches Selbstverständnis der fortwährenden Weiterprofessionalisierung auf der Grund-

lage eigener und fremder Erfahrungen. Dazu gehört auch, theoretische und empirische Wissensressourcen immer wieder produktiv mit dem eigenen professionellen Tun zu verknüpfen. Reflexion ist eine herausfordernde kognitive Tätigkeit, die in wirkungsvolleres und zielführenderes Handeln münden soll. Der Anspruch an Lehrpersonen, «reflektierende Praktikerinnen und Praktiker» zu sein (Schön, 1983, 1987), wird seit einem Jahrhundert immer wieder aufgegriffen (Dewey, 1910, 1933; Heimann, Otto & Schulz, 1976; Korthagen & Vasalos, 2005; Zeichner & Liston, 1987) und er hat nach wie vor seine Gültigkeit. Gerade angesichts des inflationären Gebrauchs des Wortes «Reflexion» muss aber das zugrunde liegende Prinzip, sein anspruchsvoller Kerngedanke der Selbstprofessionalisierung, in Erinnerung gerufen werden (Edwards & Thomas, 2010; Zeichner & Liu, 2010).

4 Auf der Suche nach neuen Gestaltungsformen der berufspraktischen Bildung

Nach diesem Tour d'Horizon zu Problemlagen und Einigkeiten bezüglich der Berufspraktischen Studien stellt sich die Frage, wohin die Reise nun gehen könnte. Wo sind die neuen Horizonte, oder – um es mit dem hier durchaus passenden Terminus zu benennen – wo ist die «Zone der nächsten Entwicklung» der Lehrpersonenbildung?

Hier öffnen sich verschiedene Ansätze und Konzepte für alternative Praxisformate, die vielleicht nicht alle genannten Probleme lösen, aber zumindest einen Beitrag zur Entschärfung des einen oder anderen Problemfeldes leisten können:

1. Schaffung von Räumen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung (hybride Räume, «Third Spaces»);
2. Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen (Partnerschulkonzepte und Zusammenarbeitsformen);
3. Einrichtung ko-konstruktiver schulpraktischer Ausbildungsformate und Instrumente des Lern-Coachings von Studierenden;
4. Verstärkung der Durchlässigkeit zwischen Fachdidaktiken und Schulpraktischen Studien.

4.1 Schaffung von Räumen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung: «Third Spaces»

Als ertragreicher Ansatz erweist sich die Schaffung hybrider Erfahrungs-, Denk- und Handlungsräume, sogenannter «Third Spaces», in denen angehende Lehrpersonen gemeinsam mit erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern sowie Akteurinnen und Akteuren von Ausbildungsinstitutionen Unterricht analysieren, planen und gestalten und die Ergebnisse wiederum in die Partnerinstitution zurückfließen lassen. «Third spaces in teacher education are spaces where academic knowledge, practitioner knowledge and

the knowledge that exists in communities come together in new, less hierarchical ways, in the service of teacher learning» (Zeichner, 2010, S. 92).

Das Konzept «hybrider Räume» oder «Third Spaces» als Zusammenarbeit im Dienste der Unterrichtsentwicklung bedeutet eine Neuverortung schulpraktischer Handlungsfelder, indem hier konsequent und dezidiert Diskursräume geschaffen werden, in denen *alle* Akteurinnen und Akteure anwesend sind, um die zentralen Themen des Unterrichts und der Schulentwicklung *gemeinsam* zu bearbeiten. Es geht also um Partizipation, um Aushandeln in Räumen, wo man *gemeinsam* nachdenken kann über Dinge und Probleme, deren Lösung noch nicht sichtbar ist. Um ein Beispiel zu nennen: Wer will denn von sich behaupten, zu wissen, wie eine Lernlandschaft produktiv organisiert werden kann, damit die Schülerinnen und Schüler am Ende wirklich alle Grundkompetenzen erwerben? Oder wer weiß genau, wie vorzugehen ist, damit gute Lernateliers und gelingendes selbstständiges Lernen zu selbstverständlichen Routinen des Systems werden? Das ist eine weite Entwicklungs- und Innovationszone, in der noch viel zu tun ist und in der die Grenze des Möglichen noch lange nicht erreicht ist, an der man sagen kann, diese Denkrichtung sei ausgelotet und das Potenzial ausgeschöpft. Es mag ja sein, dass irgendwo in einem Reflexionsseminar an der Hochschule durchaus über so etwas nachgedacht wird; dann gehen die Studierenden in die Praktika und erleben dort einen völlig anderen Unterricht, und nur wenige haben vielleicht das Glück, in eine solch hybride Lernlandschaft zu kommen. Wenger (1998, S. 220) nannte es «disconnectedness», wenn relevanten Informationen keine Chance gegeben wird, Teil der beruflichen Identität und der eigenen Praxis zu werden. Umso wichtiger ist es, Ausbildungsformate zu schaffen, in denen sich alle Akteurinnen und Akteure für die professionelle Weiterentwicklung engagieren. Edwards und Thomas (2010, S. 411) stellen sehr treffend fest, dass wir einen Habitus nicht erwerben, indem wir zuerst Regeln lernen und sie dann anwenden, sondern eher, indem wir mit Menschen leben, die sich auf diese Weise habituell verhalten, d. h. indem wir partizipieren. «Partizipation» heißt das Modell.

Hybride Erfahrungs- und Diskursräume konstituieren sich aus zwei Systemen unterschiedlicher Logik: einerseits aus den akademischen Institutionen der Lehrpersonenbildung mit ihren deskriptiven, analytischen und empirischen Wissensbeständen und ihrer Wissenschaftlichkeit, und andererseits aus den Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen mit ihrem Erfahrungswissen, ihren pragmatischen Problemlösungen und ihrem Handlungsdruck. Um funktional zu sein, ist die Partizipation der Akteurinnen und Akteure *beider* Systeme erforderlich. Produktive hybride Räume verlangen und ermöglichen Aushandlungs- und Ko-Konstruktionsprozesse ohne hegemoniale Ansprüche. Sie gründen auf der Emergenz von Professions- und Handlungswissen auf der Basis aller Ressourcen und modellieren dadurch einen professionellen Habitus. Das Konzept des «hybriden Raumes», des «Third Space», bezeichnet also einen gemeinsamen Lernort, wo Studierende, Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Dozierende zusammenarbeiten; einen Raum, in dem zwei Kulturen zusammenkommen und die beteiligten Akteurinnen und Akteure bereit sind, sich gedanklich von den Herkunftskontexten zu lösen, um in wechselseitiger Perspektivenübernahme und im ko-produktiven Dialog etwas Neues zu schaffen, dessen Qualität wiederum das eigene Denken befruchtet.

Mit «hybriden Räumen» geht eine herrschaftsarme Diskurskultur einher, die die Lehramtsstudierenden «auf Augenhöhe» ernst nimmt, die Partizipation *aller* Akteurinnen und Akteure vorsieht, das Aushandeln und Vertreten hoher Standards von Professionalität ermöglicht und auch einfordert und Kooperationen unter allen Akteurinnen und Akteuren, wo immer möglich, anstrebt. Darin spiegelt sich ein verändertes Verständnis lernproduktiver Beziehungen und der Kommunikation zwischen Lernenden und Ausbildenden wider: weniger hierarchisch, nicht hegemonial, aushandelnd, nicht imperativ fordernd. Es gibt ermutigende Anzeichen, dass die Lehrpersonenbildung ihre Strukturen und Praktiken in diese Richtung öffnet und weiterentwickelt.

4.2 Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen

Spätestens seit den 1980er-Jahren des letzten Jahrhunderts kann kein ernsthafter Zweifel mehr daran bestehen, dass enge Partnerschaften zwischen wissenschaftsorientierten Hochschulen und den Schulen vor Ort unverzichtbar für die Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen sind (z. B. Sirotnik & Goodlad, 1988). Seither sind – vor allem ausgehend von den Vereinigten Staaten – zahlreiche solcher Partnerschaftsmodelle entwickelt, diskutiert und implementiert worden. Die wohl mächtigste dieser Bewegungen ist jene der «Professional Development Schools» in den USA, freiwilligen Kooperationen auf Vertragsbasis, die in den 1980er-Jahren vom Think-Tank «The Holmes Group» (The Holmes Group, 1986) zur Effizienzsteigerung in der Lehrpersonenbildung initiiert wurden. Vor einigen Jahren sind in den USA zudem von Gemeinden und einer Hochschule gemeinsam getragene schulbasierte Lehrpersonenbildungsprogramme unter der Bezeichnung «Teacher Residencies» entstanden (Zeichner & Bier, 2012). Auch in den Niederlanden («Opleidingsscholen», vgl. van Velzen, 2012) und in Skandinavien und Großbritannien bestehen ähnliche Modelle. Im deutschsprachigen Raum sind derartige Partnerschaften bis vor Kurzem isolierte Einzelprojekte geblieben, was sich nun aber allmählich zu ändern scheint.

Als schweizerisches Beispiel kann *das Partnerschulprojekt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz* genannt werden. Diesem Projekt liegt eine breite Allianz von Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonenverbänden und der Pädagogischen Hochschule zugrunde, die 2015 in ihrem Manifest «Wir bilden Lehrerinnen und Lehrer aus!» deutlich machten, dass dieses Kooperationsmodell breit aufgestellt ist und auf die notwendige Unterstützung durch Politik, Behörden, Interessen- und Schulleitungsverbände der Nordwestschweiz bauen kann (Bildungsraum Nordwestschweiz, 2015). Aufgrund des breiten Konsenses hinsichtlich schulbasierter Kooperationen können ab 2017 sämtliche Studierenden der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz ein Jahr lang an den Aktivitäten einer Partnerschule partizipieren. Im Kern geht es darum, dass sich die Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Gruppierungen – Fachpersonen aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie eine stabile Gruppe von etwa einem Dutzend Studierender – zusammenfinden und sich im Laufe eines Jahres immer wieder an einer Schule aufhalten, gemeinsam mit den Praxislehrpersonen an

der Entwicklung des Unterrichts und an gelingenden Lernprozessen arbeiten und die dafür nötigen Kompetenzen aufbauen. So wachsen sie in die Schule hinein und verstehen sich darin mit den Lehrpersonen als Arbeits- und Lerngemeinschaft («Community of Practice»; Wenger, 1998). Dadurch verändern sich die Ausbildungs-, Lern- und Kommunikationsprozesse fundamental. Auf der einen Seite schafft die Hochschule die curricularen Voraussetzungen und stellt Ressourcen sowie Know-how für Entwicklungsprojekte bereit, auf der anderen Seite bietet die Partnerschule die Kooperation nicht nur auf der Ebene der einzelnen Lehrperson, sondern auch auf Schulebene an. Die Immersion der Studierenden in die Schulen über eine längere Zeit und die partnerschaftliche Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure können gleich drei hoch erwünschte Wirkungen haben: (1) Professionalisierung von Studierenden auf eine Art und Weise, wie es bisherige Formate kaum ermöglicht haben, (2) Fortschritte der Schülerinnen und Schüler, die durch die gemeinsamen Anstrengungen befördert werden, und (3) Auslösung eines Schubs für die professionelle Entwicklung der beteiligten Lehrpersonen und der ganzen Schule. Die Forschungsergebnisse dazu sind ermutigend (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2016, 2017a, 2017b) und bestätigen zahlreiche positive Befunde aus dem englischen Sprachraum.

Solche Projekte weisen den Weg, auf dem sich die Berufspraktischen Studien entwickeln könnten. Mit dem Ansatz des «Third Space» ist nicht eine bestimmte strukturelle Konfiguration vorgezeichnet, sondern es wird eine Kernidee formuliert, die sich variantenreich und passend zum lokalen Umfeld umsetzen lässt – und umgesetzt wird, wie einzelne Beiträge dieses Bandes zeigen. Weitere lokale Initiativen sind etwa das Partnerschulmodell Münster oder die «Campusschule Online» der Leuphana-Universität Lüneburg, die hier etwas ausführlicher kommentiert werden.

Das *Partnerschulmodell an der Universität Münster* versteht sich als Modell für die Kooperation von Universität und Schulen unter Ausreizung bestehender Formate der zweiphasigen Lehrpersonenbildung (vgl. Abbildung 1). Die zwei Universen «Universität» und «Schulen» sind nicht disparat, sondern durch Kooperationsvereinbarungen verbunden. Die Lehrpersonen kooperieren einerseits über die beteiligten Schulen hinweg und andererseits kooperieren sie mit den Studierenden in Seminaren an der Universität, tauschen sich mit ihnen aus und tragen neu erworbenes Wissen aus der Weiterbildung an ihre Schulen zurück. Umgekehrt tragen sie ihre praktischen unterrichtlichen Erfahrungen mit diesen neuen Impulsen zurück an die Universität, wo sie wiederum ausgewertet werden und in die universitäre Lehre, in die Weiterbildungen und in die Forschung einfließen. Auch das sind kleine «Third Spaces», in denen die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nicht die Deutungshoheit über Unterricht beanspruchen können, sondern in denen auch Studierende und Lehrpersonen aus den Schulen ihre Erfahrungen und ihre Sicht der Dinge einbringen. Eine solche wechselseitige Kooperation kann zu einer allseitigen Win-win-Situation für Schulen, Lehrpersonen, Universität und Studierende werden.

Ein anderes innovatives Konzept zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung ist die «Campusschule Online» der Leuphana-Universität Lüneburg, die mit einer entfernten Schule der Sekundarstufe I mittels eines jederzeit einsetzbaren, schnell abrufbaren Videokonferenzsystems digital vernetzt ist. So kann sich

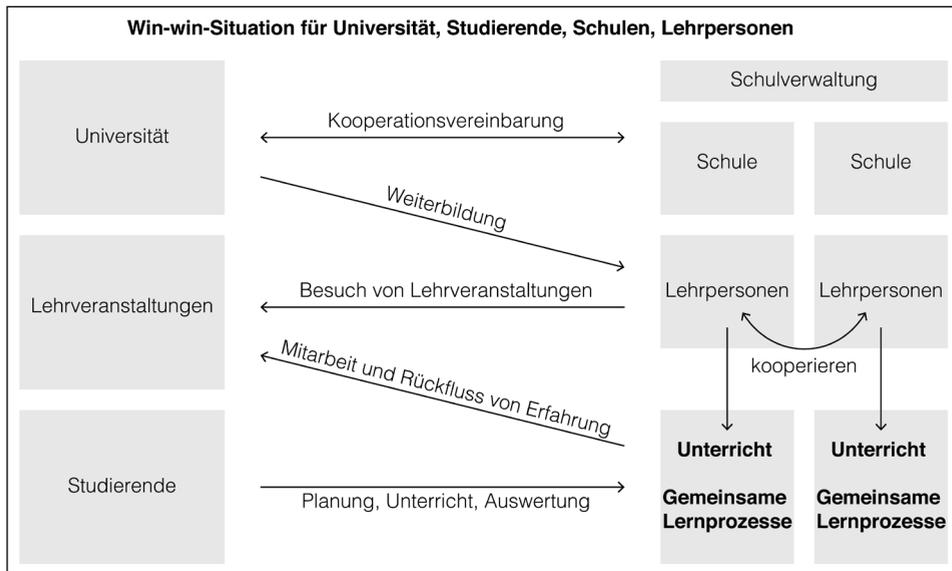


Abbildung 1: Fachdidaktische Professionalisierung – das Partnerschulmodell der Universität Münster (vgl. Möller, 2012).

beispielsweise ein Fachdidaktiker kurzfristig anmelden, um sich aus seinem Seminar an einem der nächsten Tage in den Unterricht zuzuschalten. Dank der in den Klassenzimmern vorinstallierten Kameras kann eine beliebig große Gruppe von Lehramtsstudierenden aus dem Seminar heraus die Unterrichtsstunde beobachten, sich zuschalten und mit der Lehrperson, einzelnen Schülerinnen und Schülern oder dem Schulleiter ins Gespräch kommen. Dieser direkte Austausch macht die Bearbeitung eines fachdidaktischen Problems weitaus reich- und nachhaltiger als die ausschließlich theoretische Auseinandersetzung im abgeschlossenen universitären Seminarraum. Durch die verschiedenen Perspektiven, die hier aufeinandertreffen, kann der Beobachtungshorizont erweitert und der Wirkungsgrad der fachdidaktischen Ausbildung deutlich erhöht werden.

4.3 Ko-konstruktive schulpraktische Ausbildungsformate

Ein weiteres richtungsweisendes Konzept ist die Perspektive der Ko-Konstruktion. Sie lässt sich hervorragend in Praxisformaten konkretisieren, die den Lehrpersonen und den Fachpersonen der Hochschule die Möglichkeit geben, Unterricht ko-produktiv mit Lehramtsstudierenden von Grund auf zu planen, diesen gemeinsam durchzuführen und dafür geteilte Verantwortung zu übernehmen und den durchgeführten Unterricht auch gemeinsam zu analysieren (vgl. Abbildung 2).

Der Gedanke von konsequentem «Co-Planning» und «Co-Teaching» in der Lehrpersonenbildung erfuhr um 2000 in den USA einen starken Auftrieb («At the Elbow of Another», Roth & Tobin, 2002) und wurde im deutschen Sprachraum vor allem durch

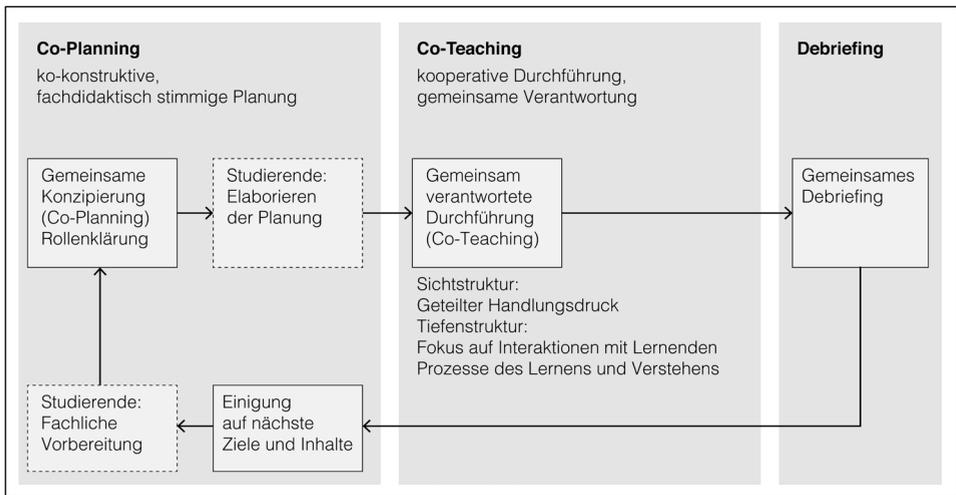


Abbildung 2: Kooperatives Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht.

Fritz C. Staub als «Content-Focused Coaching» oder «fachspezifisch-pädagogisches Coaching» bekannt (Kreis & Staub, 2011; Staub, 2001; West & Staub, 2003). Die günstigen Wirkungen der Ko-Konstruktion beim Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht sind mittlerweile in zahlreichen Studien belegt worden (z. B. Fraefel et al., 2017a; Futter, 2016; Kreis & Staub, 2011).

Abbildung 2 zeigt den zyklischen Prozess von «Co-Planning» und «Co-Teaching», der dem genannten Konzept des «Content-Focused Coaching» und verwandten Ansätzen zugrunde gelegt ist. Es leuchtet unmittelbar ein, dass eine bloße Auftragserteilung an Studierende ohne ko-konstruktive Planungsprozesse in den wenigsten Fällen zielführend sein kann, da die Studierenden mit der Rekonstruktion fachdidaktischen Wissens für eine konkrete Unterrichtssituation in der Regel überfordert sind. Nicht selten greifen sie auf simplifizierende Handlungsmuster zurück, um auf der Sichtebeine die erwartete Performanz abliefern zu können, statt sich mit anspruchsvollen Fragen bezüglich der Tiefe der Lernprozesse auseinanderzusetzen. Im Nachhinein zu erklären, was hätte besser gemacht werden müssen, ist wenig hilfreich. Unterrichten ist ein schwieriges Unterfangen, bei dem den Studierenden Fehler unterlaufen. Deshalb ergibt es im Grunde überhaupt keinen Sinn, den Studierenden weitgehend die alleinige Verantwortung für das Geschehen aufzubürden. Die geteilte Verantwortung für das Konzept einer Stunde und für das Handeln im Unterricht entlastet Studierende und gibt ihnen Raum, sich dem eigentlichen Geschäft – der Unterstützung der Lernprozesse – zu widmen. Unterricht wird zu einem *gemeinsamen* Projekt, bei dem alle Beteiligten viel lernen können. Das ko-konstruktive und fachdidaktisch informierte Planen ist heute das Format der Wahl; dahinter zurückzugehen, ist aus erwachsenenbildnerischer Sicht unsinnig (Reusser & Pauli, 2015).

4.4 Verstärkung der Durchlässigkeit zwischen Fachdidaktiken und Schulpraktischen Studien

Zweifellos stehen moderne Fachdidaktiken für innovative Unterrichtskonzepte, für die Entwicklung zeitgemäßer Lehrmittel und für empirisch gut abgesichertes Wissen über Fachunterricht. Es ist aber Ausdruck einer Misere, dass die Profession den akademischen Wissensbeständen weitgehend reserviert gegenübersteht, sie bisweilen sogar ganz zurückweist, wie z. B. die wiederkehrenden Debatten über neue Lehrmittel und Lehrpläne zeigen. Zweifellos reicht es nicht, die Studierenden *ex cathedra* mit aktuellem Wissen zu versorgen, damit sie fachdidaktische Innovation und Qualität in die Schulen tragen. Schulen und Praxislehrpersonen wollen sich nicht als Trainingsfeld für die Lehrpersonenbildung verstehen, sondern ihre Sicht und ihre erschwerenden Kontextbedingungen mitberücksichtigt sehen und letztlich auch einen konkreten Nutzen haben. Es gibt in jüngerer Zeit zahlreiche Bestrebungen, die den niederschweligen Austausch zwischen unterrichtlicher Praxis und fachdidaktischem Diskurs stärken, z. B. durch die Nutzung von studentischen Unterrichtsvideos, die zeitnah in Fachdidaktik-Seminare zurückfließen. Studien und Konzepte verweisen auf zahlreiche Heuristiken und Anwendungen im Umgang mit Videos als «Missing Link» zwischen alltäglicher Unterrichtspraxis und fachdidaktischem Anspruch (zusammenfassend Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013). Ein gutes Beispiel sind die Arbeiten der Gruppe um Magdalene Lampert (z. B. Lampert et al., 2013), die mit ihren «Cycles of Enactment and Investigation» (vgl. Abbildung 3) ein überzeugendes Konzept für anspruchsvolle Unterrichtsentwicklung an der Schnittstelle von Lehrpersonenbildung und Schule vorlegte. Es ist zu hoffen, dass solche Formen produktiven Wechselspiels in Zukunft mehr Schule machen.

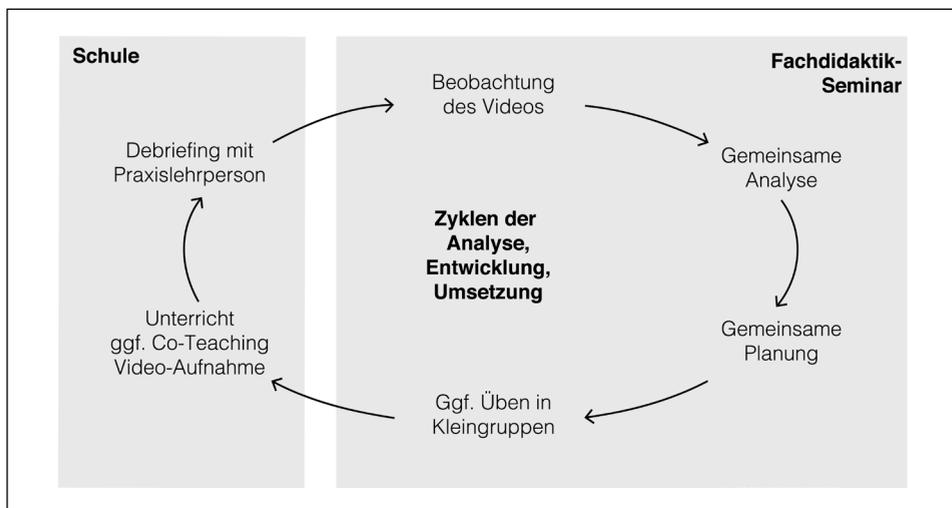


Abbildung 3: Cycles of Enactment and Investigation (nach Lampert et al., 2013).