

«Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.»

Eine Replik zum Forumsbeitrag «Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule» von Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino und Shepherd (2023) in diesem Heft.

Richard Kohler und Silke Hauri

Zusammenfassung Anhand der Funktion der Praxisdozierenden werden verschiedene Problemfelder in den Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich aufgezeigt. Wie schon bei den Lead Teachers in den frühen Konzepten der Professional Development Schools besteht die Gefahr, dass diese Funktionsdifferenzierung die intendierte Wirkung einer engen Kooperation von Hochschulen und Praktikumsschulen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen unterläuft. Im hybriden Raum zeichnet sich die Zusammenarbeit durch eine Integration aller Beteiligten aus mit dem Ziel, eine geteilte Sicht auf die Professionalisierung und eine Kultur von Dialogik und Dialektik zwischen Studierenden, Dozierenden und Praktikumslehrpersonen zu entwickeln.

Schlagwörter Praxisdozierende – Praxiszentren – Kooperation – hybrider Raum

«Those who work alone add. Those who cooperate multiply.»

A reply to the contribution by Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino, and Shepherd (2023) in this issue.

Abstract Based on the function of practice teacher educators, the article discusses various problem areas concerning the practice centers at the Zurich University of Teacher Education. As with lead teachers in the early concepts of Professional Development Schools, there is a danger that this differentiation of functions undermines the intended effect of close cooperation between universities and internship schools in the professional training of teachers. In the hybrid space, collaboration is characterized by an integration of all stakeholders with the goal of developing a shared view of professionalization and a dialogic and dialectic culture between students, teacher educators, and practicum teachers.

Keywords teacher educator – internship school – cooperation – hybrid space

1 Einleitung

Seit nunmehr vier Jahrzehnten experimentieren die Institutionen der Lehrpersonenbildung weltweit mit Kooperationsformen, die die Kohärenz von Hochschullehre und berufspraktischer Ausbildung in den Schulen verbessern sollen. An solche Kooperationen werden hohe Erwartungen geknüpft und sie werden mit Slogans versehen wie etwa dem chinesischen Sprichwort im Titel dieses Beitrags. Kürzlich stellten die Verantwortlichen der berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschulen Zürich, St. Gallen und Nordwestschweiz (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020) in dieser Zeitschrift ein Kooperationsmodell vor, wobei die neue Funktion von Praxisdozierenden erläutert wurde. Es handelt sich bei den drei Teilprojekten um unterschiedlich konzipierte Funktionen, die im Rahmen des PgB-11-Projekts «Doppeltes Kompetenzprofil» von swissuniversities mit einer Laufzeit von 2017–2021 entwickelt wurden (<https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil>). Die nur sehr knapp beschriebene Rolle der Praxisdozierenden wurde nun in einer vertiefenden Darstellung für Zürich präzisiert und im Kontext des Projekts «Praxiszentren» erläutert (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023, Abschnitt 3.1).

Da erfolgreiche Entwicklungsprojekte nur vor dem Hintergrund kritischer Auseinandersetzungen umgesetzt werden können, analysieren wir im Sinne von «critical friends» das Konzept der Praxisdozierenden und stellen einen zielführenden Kooperationsansatz vor.

2 Das Konzept der Praxisdozierenden

Die in den letzten Jahren aufgebauten 16 Praxiszentren sind eine Weiterentwicklung der seit den 1980er-Jahren existierenden, aber mit Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich über alle Stufen erweiterten Kooperationsschulen. Kooperationschulleitende rekrutieren Praxislehrpersonen und platzieren dort jeweils zwanzig bis dreissig Studierende, die im ersten Ausbildungsjahr vierzehn Tagespraktika und ein dreiwöchiges Blockpraktikum absolvieren. Sie administrieren die Entschädigung der Praxislehrpersonen und beteiligen sich an den Reflexionsphasen in den Begleitseminaren, in denen die Unterrichtserfahrungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger thematisiert werden. Zudem werden sie teilweise bei der Einschätzung unklarer Berufseignungen eingesetzt. Für diese Aufgaben werden sie mit einer 25–30%-Anstellung an der Pädagogischen Hochschule entlohnt.

Die Praxisdozierenden führen diese Aufgaben der Kooperationsschulleitenden weiter, übernehmen aber zusätzliche Funktionen in der Ausbildung der Studierenden und in der Führung der Praxislehrpersonen. Zusammen mit einer Mentoratsperson (Dozentin oder Dozent der Pädagogischen Hochschule) bilden sie das Kernteam eines Praxiszen-

trums und unterrichten in den Begleitseminaren Allgemeine Didaktik, gestalten die Reflexionsphasen mit und übernehmen Coachingaufgaben mit Studierenden, und zwar nicht nur im Basisjahr, sondern auch in späteren Praktika. Sie führen Unterrichtsbesuche durch und sind in die Beurteilung und die Berufseignungsabklärung eingebunden. Gegenüber den anderen Praxislehrpersonen haben sie eine Vorgesetzten- und Weiterbildungsfunktion.

Diesbezügliche Qualifikationen erwerben sie einerseits durch die gemeinsame Arbeit im Tandem und andererseits durch das Absolvieren eines entsprechenden CAS-Studiengangs im Umfang von zehn ETCS-Punkten. An den beteiligten Pädagogischen Hochschulen wurden insgesamt zwei Kohorten ausgebildet: 2018/2019 mit 27 und 2019/2020 mit 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Im Gegensatz zur fachdidaktischen Spezialisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW liegt der Fokus für St. Gallen und Zürich bei der Allgemeindidaktik. Und anders als an der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, wo die Praxisdozierenden mit einem Kleinpensum um die 5% angestellt sind, ist das Pensum der Praxisdozierenden in Zürich mit 15–25% vergleichbar mit demjenigen der involvierten Dozierenden der Pädagogischen Hochschule, wobei die Anstellungskategorien von Lehrpersonen und Dozierenden verschieden sind.

3 Problemfelder

Von den Praxisdozierenden, welche einen CAS-Studiengang absolviert haben, wird erwartet, dass sie Aufgaben übernehmen, für welche Dozierende auf ihr Wissen aus einem Hochschulstudium, womöglich mit einer Dissertation, zurückgreifen können. Aufgrund dieser funktionalen Gleichstellung der Praxisdozierenden mit den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule entsteht an der Pädagogischen Hochschule Zürich aus Professionsperspektive eine problematische Konkurrenzsituation. Die Praxisdozierenden leisten dieselbe Arbeit billiger als die Dozierenden, ohne über einen Hochschulabschluss zu verfügen, womit einerseits der Dozierendenstatus entwertet wird und andererseits die Praxisdozierenden überfordert werden. Auch wenn man die Unterrichts- und Praktikumsbetreuungserfahrung und die Weiterbildung im CAS-Studiengang in Rechnung stellt, Expertinnen und Experten bezüglich der Lehrpersonenbildung sind die Praxislehrpersonen damit noch nicht. Dazu kommt, dass die Praxisdozierenden als Lehrpersonen auf der Zielstufe unterrichten und damit in der Regel nur über eingeschränkte zeitliche Ressourcen verfügen: *«Zu wenig qualifiziert und zu wenig Zeit»*, lautet eine realistische Selbsteinschätzung aus der Evaluation (D12-PDZ).

Die Problematik des Praxisdozierendenkonzepts zeigt sich bereits bei der Benennung dieser Funktion. «Praxis» zu dozieren ist unmöglich. Sobald man die Ebene der Deskription verlässt und Sachverhalte zu analysieren und zu erklären versucht, kommt Theorie ins Spiel. Von Dozierenden erwartet man, dass sie Spezialistinnen und Spezia-

listen auf ihrem Gebiet sind und nicht bloss die relevanten Theorien und Studien dazu kennen, sondern diese argumentativ stimmig und differenziert vermitteln können. Es mag einzelne autodidaktische Überfliegerinnen und Überflieger geben, aber es wäre ungerecht, diese Expertise von Lehrpersonen ohne entsprechende Studienabschlüsse zu verlangen. Die Erklärung, dass mit der Bezeichnung «Praxisdozierende» nur die Herkunft betont werden soll, ändert an der Problematik nichts. Praxisdozierende werden die Rolle als Brokerinnen und Broker zwischen Schule und Hochschule nicht wahrnehmen können, denn dazu müssten sie, um diese beiden Netzwerke miteinander zu verbinden, in beiden verankert sein. Nach einem CAS-Studiengang ist man noch kein Mitglied einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und wird daher keinen Ressourcenfluss zwischen den Systemen sicherstellen können.

Hingegen kommt es zu einer Funktionsüberlappung mit den Schulleitungen: In Abschnitt 3.4 wird den Schulleitenden von Kreis et al. (2023) naheliegenderweise die Personalverantwortung für die Mitwirkenden im Praxiszentrum zugeschrieben. Dies ist zu begrüßen, da die Schulleitungen in den Kooperationsschulen bisher übergegangen wurden, was eine problematische Fremdeinwirkung in die Schule als Organisation darstellt. Trotzdem sollen die Praxisdozierenden weiterhin die Praxislehrpersonen akquirieren, was offensichtlich eine Personalführungsfunktion ist. In Bezug auf die fachliche (laterale) Führung und Mitverantwortung bei der Qualifizierung der Praxislehrpersonen dürfte ein CAS-Studiengang ebenfalls eine ungenügende Voraussetzung darstellen. Zudem bleibt unklar, in welchen Bereichen und wie die Schulleitungen «sich (in unterschiedlichem Mass) in die Ausbildung der Studierenden einbringen» (Kreis et al., 2023, S. 114) sollen. Die Beschreibung suggeriert, dass Praxisdozierende und Schulleitungen gleichzeitig für die Rekrutierung und die Betreuung der Praxislehrpersonen zuständig sind, die Schulleitungen bei der Ausbildung der Studierenden aber keine definierte Aufgabe (und in der Regel vermutlich auch keine Ressourcen dafür) haben.

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus dem Verständnis des hybriden Raums.¹ In seiner Charakterisierung von Professional Development Schools (PDS) zeigt Zeichner (2010) anhand von Partnerschaftsmodellen in den USA auf, dass ein hybrider Raum durch gemeinsame Praxis, Kurse in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Schulentwicklungsprojekte erzeugt werden kann. Die Kooperation führt dazu, dass eine Einlassung auf die Diskurse und Praktiken der Gegenseite, die nicht zum alltäglichen Repertoire gehören, zustande kommt. Dies setzt voraus, dass «participants persist in a

¹ Da sich mit «Third Space» unterdessen die Bezeichnung für die Übernahme von überlappenden administrativ-organisatorischen und wissenschaftlichen Aufgaben durch Dozierende eingebürgert hat (Whitchurch, 2008), schlagen wir vor, beim Begriff des hybriden Raums zu bleiben, diesen jedoch in Anlehnung an Kris Gutiérrez (2008) zu verwenden, da dieser nicht kulturtheoretisch, sondern pädagogisch verankert ist. Auch die Vermengung innerhalb eines «*hybriden dritten Raumes*» (Kreis et al., 2020, S. 409, Hervorhebung im Original) scheint uns nicht gewinnbringend. Zudem besteht die Gefahr, die Metapher des hybriden Raums zu überdehnen (vgl. Scherrer & Thomann, 2020), weshalb man sich auf die Kooperationsoptionen konzentrieren sollte.

conscious struggle for intersubjectivity, a shared vision» (Gutiérrez, 2008, S. 154). Daher definierte die National Association for Professional Development Schools (2021) als einen ihrer neun Standards die Notwendigkeit von «shared commitment to innovative and reflective practice by all participants». Dieser Einbezug aller Beteiligten war zunächst nicht als relevant erachtet worden. Während im ersten Holmes Bericht von 1986, der den Startpunkt der PDS markierte, noch von der Ausbildung von Lead Teachers die Rede ist, die in Anlehnung an neoliberale Überzeugungen eine Leitungs- und Avantgardefunktion übernehmen sollen (Holmes Group, 1986), wird diese Funktion im zweiten Bericht 1990 gestrichen (Holmes Group, 1990), auch deshalb, weil die Unterscheidung verschiedener Lehrpersonenkategorien vom Schulfeld nicht akzeptiert wurde. Stattdessen wurde nun betont, dass es um die Professionalisierung aller Beteiligten gehen müsse, wenn die PDS erfolgreich sein sollen (vgl. Kohler, 2017). Das Konzept der Praxisdozierenden basiert gewissermassen auf dem ersten Modell von 1986, was zur Folge haben dürfte, dass sich die Dozierenden der Pädagogischen Hochschule auf die Kooperation mit den Praxisdozierenden fokussieren und die vorhandenen Ressourcen in deren Ausbildung und Anstellung gesteckt werden. Die Praxislehrpersonen, die vermutlich einflussreichsten Akteurinnen und Akteure innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Hascher, 2012), verbleiben daher an der Peripherie und in der traditionellen Rolle als mangelhaft Ausführende von Fremdkonzepten (vgl. Fraefel, 2018, S. 43 ff.). Damit dürften die Chancen auf eine kohärente, von allen Beteiligten mitgetragene Entwicklung der Ausbildung schwinden.

Leider sind die Ergebnisse aus der Begleitforschung in den Beiträgen von Kreis et al. (2023) und Kreis et al. (2020) erst ansatzweise dargestellt und werden später detaillierter publiziert, sodass zurzeit kaum Rückschlüsse auf die Annahmen und Entwicklungen gezogen werden können. Werden Tätigkeiten intensiver gemeinsam durchgeführt, bedeutet das noch keine Qualitätssteigerung per se, denn es könnte auch eine Trivialisierung des Bearbeitungsniveaus zur Folge haben. Auch bei den gemeinsamen Verantwortungsbereichen müsste (auf der Mikroebene) dargelegt werden, wer aufgrund welcher Kompetenzen welche Funktionen abdecken kann, bevor auf Qualitätsaspekte geschlossen werden kann. Mit einer solchen Zuordnung von Kompetenzen könnten jedoch Kooperationsgefässe definiert werden, in denen sich diese Funktionen – idealerweise – ergänzen. Da auch andere Beschreibungen der Begleitforschung, wie etwa von Hundehage und Staub (2019), keine Anhaltspunkte liefern, ob die Praxisdozierenden die Qualität der Ausbildung tatsächlich verbessern, bestehen hier beträchtliche Forschungsdesiderate. Es genügt jedenfalls nicht, die Angebotsseite auf der Mesoebene des Ausbildungskontexts zu verändern, sondern es braucht den Fokus auf die Mikroebene der direkten Kooperation zwischen den Beteiligten in sorgfältig konzipierten Gefässen gemeinsamer Professionalisierung. Dazu soll der Kooperationsbegriff noch genauer beleuchtet werden.

4 Was bedeutet «Kooperation»?

Im oben erläuterten Konzept zu den Praxisdozierenden wie auch zu den Partnerschaftsmodellen von Hochschulen und Praktikumschulen im Allgemeinen werden Kooperationsbereiche definiert und manchmal auch Voraussetzungen (gleiche Ziele, Offenheit, Vertrauen, Interesse etc.) eingefordert. Selbstverständlich ist es entscheidend, dass Verantwortungsbereiche, Ziele, Rollen oder Bedingungen geklärt und vereinbart werden. Es fällt aber auf, dass kaum Kriterien für eine gelingende Kooperation in einem hybriden Raum diskutiert werden. «Kooperation» erscheint als Ideal und Zielgrösse und gleichzeitig als Mittel und Garant für die Entstehung eines hybriden Raums. Hohe Erwartungen an die Kooperation werden unterstützt von harmonistischen Wunschvorstellungen (gleichberechtigte Tandems, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, geteilte Verantwortung etc.).

Erfolgreiche Kooperation dürfte sich darin zeigen, dass Einschätzungen zunehmend differenzierter, Urteile reflektierter und Handlungsmuster adäquater ausfallen und sich angleichen, dass also die Professionalität der Praktikumsbetreuung, das Professionsverständnis und die Kohärenz von Lern- und Handlungskontext steigen und eine Professional Learning Community (Beck & Kosnik, 2006) entstanden ist. Zu den Voraussetzungen gehört, dass alle Beteiligten präsent sind, sich einbringen, sich als Lernende verstehen und sich trotzdem als selbstbestimmt erleben. Dabei muss festgehalten werden, dass Kooperation weder eine Hierarchie noch unterschiedliche Kompetenzniveaus noch Konkurrenz ausschliesst, auch wenn ein herrschaftsarmer Raum angestrebt und die Dominanz von Konkurrenz verhindert werden muss. Dies gelingt, wenn die Praxischulen sorgfältig ausgewählt werden, die Kooperation regelmässig reflektiert wird und nicht nur das Lernen der Studierenden, sondern auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht.

In seinen Studien zur Zusammenarbeit unterscheidet Sennett (2012, S. 103–122) fünf Abstufungen zwischen Kooperation und Konkurrenz:

1. Altruismus (Aufopferung für die anderen: kein gegenseitiger Profit),
2. Win-Win-Beziehungen (beide Seiten gehen Kompromisse ein, etwa bei einem Vertragsabschluss),
3. differenzierende Beziehungen (Domäne der Dialogik und Dialektik),
4. Nullsummen-Beziehungen (der Gewinn einer Partie ist der Verlust der anderen),
5. Alleingewinnerinnen und Alleingewinner (z.B. Präsidentschaftswahlen).

Für die Kooperation im hybriden Raum ist die dritte Stufe relevant: Bei der Dialogik geht es um ein stärkeres Bewusstsein für die eigenen Überzeugungen und ein besseres Verständnis von sich selbst und füreinander. Komplexe Kooperation wie im Fall der berufspraktischen Studien verlangt die Fähigkeiten zum Wechsel der Perspektiven (Empathie), zur Selbstreflexion und zur Sympathie. Die Dialektik zielt auf ein gemeinsames Verständnis einer Sache und trifft daher die professionelle Kooperation am besten. Dia-

lektik fordert auf zum Widerspruch, betont das Sprachspiel der Gegensätze mit dem Ziel einer schrittweisen Herstellung von Synthesen durch Verhandlung von Thesen und Antithesen, also durch Argumente und Beispiele und durch Kritik und Logik. Es geht somit nicht um Harmonie, sondern um den Streit im positiven Sinn des Wettstreits um das bessere Argument. Nicht umsonst war die Dialektik an den Universitäten, die sich als Gemeinschaften von Forschenden und Lehrenden zur Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisverbreitung verstanden, lange Zeit ein zentrales Fach und Prüfungsmodus (Rexroth, 2018; Stichweh, 2013).

Damit Kooperation funktioniert, braucht es laut Sennett (2012, S. 202 ff.) drei Voraussetzungen, was er als soziales Dreieck bezeichnet: Autorität aufgrund von Kompetenz, wechselseitigen Respekt und Unterstützung während einer Krise. Da es sich bei den Professional Learning Communities in hybriden Settings um komplexe Handlungsfelder handelt, müsste man allerdings noch einige Voraussetzungen ergänzen, etwa das Interesse an der Sache und die Bereitschaft, unweigerlich auftretende Herausforderungen und Konflikte anzupacken und diese nicht zu verdrängen.

5 Fazit

Anhand der dargelegten Überlegungen lassen sich zwei Merkmale benennen, welche zur Optimierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beitragen können.

Erstens kann anhand der Erfahrungen mit den PDS aufgezeigt werden, dass alle Beteiligten möglichst eng zusammenarbeiten müssen und wie in einem hybriden Lernfeld voneinander gelernt (vgl. etwa Darling-Hammond, 2005) und die Qualität der Ausbildung verbessert werden kann, was zahlreiche Studien belegen (Castle & Reilly, 2011; Nolan, Grove, Leftwich, Mark & Peters, 2011). Dabei ist es in der Schweiz mit ihren kleinformigen Schulen nicht notwendig, ebenso umfangreiche Partnerschaften aufzubauen, wie dies in den USA in der Regel der Fall ist. Aber es ist zwingend, dass alle Praxislehrpersonen ins Boot geholt werden, und nicht bloss eine Sonderrolle implementiert wird, die den Ansprüchen aufgrund der Minimalweiterbildung nicht genügen kann. Mit der Einführung der Hierarchieebene «Praxisdozierende» wird ein hybrider Raum eher verhindert als ermöglicht. Folgerichtig sollten die Praxisdozierenden durch speziell auf die Kooperation mit dem Praktikumfeld ausgebildete Mentorierende ersetzt werden.

Zweitens geht es darum, eine Kultur der differenzierenden Beziehungen im Sinne Sennetts zwischen Praktikumslehrpersonen, Dozierenden und, je nach Situation, Studierenden aufzubauen. Dies impliziert, den kritischen Dialog im wechselseitigen Respekt zuzulassen, in welchem die oder der andere als Fachperson in ihrem bzw. seinem Bereich anerkannt und wertgeschätzt wird. Gerade die kollaborative Überwindung von Herausforderungen führt zur Entstehung eines hybriden Raums.

Literatur

- Beck, C. & Kosnik, C.** (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany: State University of New York Press.
- Castle, S. & Reilly, K.A.** (2011). Impact of professional development school preparation on teacher candidates. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110, 337–371.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Fraefel, U.** (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Münster: Waxmann.
- Gutiérrez, K.D.** (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148–164.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–89.
- Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing: Holmes Group.
- Holmes Group.** (1990). *Tomorrow's schools. Principles for the design of professional development schools: A report*. East Lansing: Holmes Group.
- Hundehege, M. & Staub, S.** (2019). Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 90–96.
- Kohler, R.** (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA: Entstehung und Herausforderungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J.** (2023). Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (1), 104–123.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020) Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- National Association for Professional Development Schools.** (2021). *What it means to be a professional development school: The nine essentials* (2. Auflage). Washington: NAPDS.
- Nolan, J. Jr., Grove, D., Leftwich, H., Mark, K. & Peters, B.** (2011). Impact on professional development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110, 372–402.
- Rexroth, F.** (2018). *Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters*. München: Beck.
- Scherrer, C. & Thomann, G.** (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 380–393.
- Sennett, R.** (2012). *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser Berlin.
- Stichweh, R.** (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Whitchurch, C.** (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of «third space» professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377–396.
- 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.

Autor und Autorin

Richard Kohler, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, richard.kohler@phzh.ch
Silke Hauri, MSc., Pädagogische Hochschule Zürich, silke.hauri@phzh.ch