

Fraefel, Urban; Larcher, Sabina

Wo ist das "Allgemeine", Nichtdomänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 420-426



Quellenangabe/ Reference:

Fraefel, Urban; Larcher, Sabina: Wo ist das "Allgemeine", Nichtdomänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 420-426 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190481 - DOI: 10.25656/01:19048

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190481>

<https://doi.org/10.25656/01:19048>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,
Annette Tettenborn, Markus Weil 309

Schwerpunkt

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser Allgemeine Didaktik – quo vadis? 311

Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt Das Transversale
und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer
Allgemeinen Fachdidaktik 329

Urban Fraefel und Falk Scheidig Mit Pragmatik zu professioneller Praxis?
Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung 344

Christine Pauli und Kurt Reusser Unterrichtsgespräche führen – das
Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz 365

Norbert M. Seel und Klaus Zierer Den «guten» Unterricht im Blick.
Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist 378

Miriam Leuchter Primarstufenspezifische Didaktik 390

Lennart Schalk und Elsbeth Stern Wer erklärt eigentlich was wie?
Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 398

Kurzporträts zur Allgemeinen Didaktik

Kurt Reusser und Markus Wilhelm Acht Kurzporträts zur Stellung der
Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und
Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil 407

Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani Die Allgemeine Didaktik
im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern 408

Herbert Luthiger und Michael Fuchs Der Stellenwert der Allgemeinen
Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern 414

Urban Fraefel und Sabina Larcher Wo ist das «Allgemeine», Nicht-
domänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? 420

Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner Porträt der
Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 427

Barbara Zumsteg Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik
an der Pädagogischen Hochschule Zürich 433

Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg	438
Franz Eberle und Fritz C. Staub Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich	444
Bernard Schneuwly Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz?	450
Alois Niggli und Kurt Reusser Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen	458
Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik»	
Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende und Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen (Marcel Naas)	465
Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis und Gruschka, A. (2014). Lehren (Markus Roos)	467
Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (Lukas Bannwart)	471
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (Clemens Diesbergen)	473
Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag und Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven (Michael Fuchs)	475
Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende und Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss (Michael Zutavern)	479

Forum

Martin Rothland Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester	482
--	-----

Rubriken

Neuerscheinungen	496
Zeitschriftenspiegel	498

Wo ist das «Allgemeine», Nichtdomänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW?

Urban Fraefel und Sabina Larcher

Zusammenfassung An der Pädagogischen Hochschule FHNW spielt die Allgemeine Didaktik sui generis keine Rolle mehr. Das Verhältnis des Allgemeinen und des Fachbezogenen wird pragmatisch betrachtet und ist von der als bedeutsamer eingeschätzten Frage nach dem professionellen Handeln eingeholt und überholt worden. Das «Allgemeine» in der Lehrpersonenbildung der Pädagogischen Hochschule FHNW bezieht sich deshalb nicht auf die akademische Disziplin der Allgemeinen Didaktik, sondern vielmehr auf die zahlreichen Diskurse insbesondere der Pädagogischen Psychologie, der Unterrichtsforschung und der Professionalisierung, die in den Berufspraktischen Studien gebündelt und für professionelles Handeln nutzbar gemacht werden.

1 An der Schnittstelle mehrerer Strömungen

In der Deutschschweiz war der Komplex der «Allgemeinen Didaktik» in den letzten Jahrzehnten von mehreren Einflussphären geprägt: Neben der unterrichtsmethodisch ausgerichteten seminaristischen Tradition und der Auseinandersetzung mit der Allgemeinen Didaktik deutscher Prägung sind Impulse aus dem angelsächsischen Raum breiter aufgenommen worden als in Deutschland oder in den romanischsprachigen Teilen der Schweiz. Wenn nun die Entwicklungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW – von ihren Vorläuferinstitutionen wie etwa der «Fachhochschule Aargau Pädagogik» (FHA Pädagogik) bis zu den «EDK-wiederanerkannten» Studiengängen im Jahr 2017 – betrachtet werden, dann ist die Verortung des «Allgemeinen» im Kontext dieser unterschiedlichen Einflüsse auf institutionelle Entwicklungen einzuordnen.

1.1 Impulse für eine Erneuerung

Dass die Allgemeine Didaktik in den Curricula der Lehrpersonenbildung zunehmend an Dominanz verloren hat, kann – auch mit Blick auf die Pädagogische Hochschule FHNW – auf mehrere Faktoren zurückzuführen sein.

Allgemeine Didaktik mit einer Nähe zur Methodik

Das, was in der deutschschweizerischen Lehrpersonenbildung als «Allgemeine Didaktik» bezeichnet wurde, hatte überwiegend eine praktische, um nicht zu sagen: methodische, Ausrichtung (vgl. den Bericht «Lehrerbildung von morgen», Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) und war stark auf unterrichtliches Handeln bezogen. Demgegenüber war eher eine Distanz zu den Diskursen der deutschen Lehrpersonenbildung zu beobachten, auch wenn deren Allgemeine Didaktik in der zwei-

ten Hälfte des 20. Jahrhunderts vereinzelt und regional auch eine Rezeption in der Schweiz erfuhr (z.B. Berner, 1999). Die in Deutschland stark vertretene Auffassung einer theoriebildenden Allgemeinen Didaktik als akademischer Disziplin wurde nicht wirklich assimiliert – dies manifestierte sich u.a. auch darin, dass an den Schweizer Universitäten dauerhaft keine Lehrstühle für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik eingerichtet wurden.

Umbrüche in den USA und Resonanzen in Europa

In der Retrospektive kann festgestellt werden, dass die Entwicklungen in den USA durchaus impulsgebend auch für die schweizerische Lehrpersonenbildung waren. Seit den 1980er-Jahren erwuchs der Lehrpersonenbildung in den USA eine enorme Dynamik. Nach Schöns (1983) «Reflective Practitioner» – der auch in der Schweiz mit Interesse rezipiert wurde – formierte sich in den USA teils fundamentale Kritik an der akademischen Lehrpersonenbildung:

- Im Bericht «Tomorrow's Teachers» verkündete die Holmes Group die Krise der Lehrpersonenbildung und forderte eine Zuwendung der theoretischen Ausbildung zur Praxis: «In their pedagogical study, prospective career teachers ... [should] develop the ability to make their own situationally appropriate decisions and take action in regard to such problems and to study their consequences» (The Holmes Group, 1986, S. 94–95).
- Shulman (1986) verlieh dem Wissen von Lehrpersonen eine gänzlich neue Ordnung, die die Spaltung in akademisches Wissen und praktische Fertigkeiten zumindest konzeptionell zu überwinden half.
- Mit Zeichner und Liston (1987) fand die Vorstellung der reflektierenden, sich selbst weiterentwickelnden Lehrperson breiten Eingang in die Lehrpersonenbildung.
- Intensivierte Kooperationsformen von Universitäten und Schulen (The Holmes Group, 1990) führten zur starken Bewegung der Professional Development Schools, die das kollaborative Generieren von Professionswissen zum Programm erhoben (Darling-Hammond, 2005) und später beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule FHNW mit den Partnerschulen eine Entsprechung mit beachtlicher Resonanz fanden (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäumlein, 2017).

Zeitverzögert regte sich auch in Europa ein gewisser Unmut über die Praxisferne theoretischer Wissensvermittlung: «A number of academic disciplines seems to devalue the relevance of scientifically validated practices» (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000, S. 47). Die teils radikale Kritik in den USA an der akademischen Vermittlung pädagogischen Wissens wurde nun auch in der Schweiz zunehmend zur Kenntnis genommen (Criblez, 1998) und ging in Deutschland u.a. mit der verstärkten Zuwendung zum Konzept des Kompetenzaufbaus einher (Larcher & Oelkers, 2004).

Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz

Die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung in der Deutschschweiz seit den 1990er-Jahren, die insbesondere an der Pädagogischen Hochschule FHNW als «innere Tertiärisierung» vorangetrieben wurde (Ambühl & Stadelmann, 2010; Criblez & Hofstetter,

2002; Forneck, Düggeli, Künzli, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009), bot Anlass für eine wissenschaftlich-empirische Grundlegung dessen, was in den seminaristischen Vorgängerinstitutionen als «Allgemeine Didaktik» praktiziert worden war. Gleichzeitig vollzog sich eine zunehmende Emanzipation von der Allgemeinen Didaktik als akademischer Disziplin.

2 Es gibt keine «Allgemeine Didaktik» mehr ...

Als Folge der genannten Entwicklungen gibt es an der Pädagogischen Hochschule FHNW keine explizit zu lehrende «Allgemeine Didaktik» mehr. Auch Substitute mit anderen Bezeichnungen (z.B. «Didaktische Modelle und Unterrichtskonzeptionen»), die die Diskurse der Allgemeinen Didaktik des 20. Jahrhunderts weitertragen, sind in den Curricula nicht anzutreffen. Dies sei im Folgenden erläutert.

2.1 Realisierung an der Pädagogischen Hochschule FHNW

Die Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule FHNW sind im einleitend skizzierten diskursiven Kontext zu situieren. Darauf aufbauend wurden sie seit den 2000er-Jahren in ihrer Struktur modularisiert konzipiert sowie durch Pilot- und Kooperationshochschulen mit Praxiszirkeln, heute Partnerschulen und Berufspraktische Studien, als Lernorte bzw. Lernanlässe erweitert. Anders formuliert: «Allgemeine Didaktik» als integrierende Veranstaltung ist weder in den Konzeptionen noch in den Curricula der modularisierten Studiengänge vorgesehen, da die integrierende und ordnende Funktion von Wissensbeständen und Wissensformen nicht einer einzelnen Disziplin wie der Allgemeinen Didaktik oder der Allgemeinen Pädagogik überantwortet wird, sondern sich strukturell verankert in Lernorten und integrierenden Lernanlässen, in der Regel verantwortet durch die Berufspraktischen Studien, realisiert.

Modularisierung und Autonomie

Die Studiengänge der Pädagogischen Hochschule FHNW sind modular aufgebaut, und die Lehre orientiert sich zentral an theoretischen, empirischen und konzeptuellen Wissensbeständen. Damit soll sich in der modularisierten Struktur auf der Basis von definierten Kompetenzziele durchsetzen, was sich im Widerstreit der Ideen, Befunde und Praktiken als besonders überzeugend erweist, um den Leistungsauftrag einer Pädagogischen Hochschule zu erfüllen. Die inhaltlichen Schwerpunkte, die die Professuren der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften setzen, liegen in deren Verantwortung, sei dies mit Blick auf die Inhalte oder sei dies mit Blick auf den jeweiligen Beitrag zum Studiengang, dessen Kohärenz regelmässig überprüft wird. Ein Abbild der inhaltlichen Schwerpunkte von jährlich mehr als 2000 Veranstaltungen findet sich in den jeweiligen Beschreibungen, die im elektronischen Veranstaltungsverzeichnis publiziert sind. Eine einfache Auszählung von Schlüsselwörtern kommt auf gerade einmal neun unterschiedliche Nennungen der «Allgemeinen Didaktik». Andere domänenunspezifische Schlüsselwörter wie «überfachlich» und «lernpsychologisch» erreichen ein Mehrfaches der Nennungen. Dies zeigt, dass die Theoriege-

bäude der Allgemeinen Didaktik nicht nur an Aufmerksamkeit einbüßen, sondern auch semantisch kaum mehr Erwähnung finden.

Perspektive der Fachdidaktiken

Das erste der acht Kompetenzziele der Pädagogischen Hochschule FHNW verweist auf die «Teilhabe am professionsspezifischen Fachdiskurs». Die Pädagogische Hochschule FHNW verfügt über 23 fachdidaktische Professuren, womit ein deutliches Zeichen gesetzt ist, dass Unterricht massgeblich aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive zu betrachten sei. Die *Fachdidaktiken* verzichten angesichts des zunehmenden Wissens über fachbezogene Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse zunehmend darauf, sich auf die traditionelle Allgemeine Didaktik, wie sie lange Zeit in Curricula verankert war und über Lehrwerke vermittelt wurde, als konzeptuellen Rahmen für das Verständnis von Unterricht zu beziehen. Nicht selten pochen Fachdidaktiken auf die Spezifität ihres Fachunterrichts, der sich einer Verallgemeinerung weitgehend entziehe («Es gibt keinen nicht fachlichen Unterricht»). Den nicht fachbezogenen Modellen und Deutungen von Unterricht wird nicht selten die Relevanz abgesprochen, weil sie gerade das Essentielle des Fachunterrichts – die fachspezifischen Vermittlungs-, Lern- und Aneignungsprozesse – ausser Acht lassen müssen. Darüber hinaus ist jede Unterrichtsforschung zwangsläufig fachbezogen, und damit ist begründungspflichtig, ob die Befunde auch über das Fach hinaus Bedeutung erlangen könnten.

3 ... doch es ist weiterhin vom «Allgemeinen» im Unterricht die Rede

Fachunspezifisches zum Unterricht wird jedoch weiterhin thematisiert, ohne dass zwingend die Fachlichkeit im Vordergrund stünde, insbesondere in der Lehre der *Erziehungswissenschaften*, doch der Fokus hat sich deutlich verschoben. An die Stelle von Theorien und Modellen, die für sich hohe Deutungsmächtigkeit beanspruchen, sind bescheidenere Ansätze getreten, die sich einerseits auf gut erforschte psychologische Prozesse des Lernens und Verstehens, der Motivation und der Entwicklung beziehen und andererseits auf Befunde zu wirkungsvollem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht bzw. in der Unterstützung des Lernens.

3.1 Orte des «Allgemeinen»

Selbstverständlich gibt es weitere Orte der nicht fachspezifischen Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichts. Diese sind jedoch nicht institutionell kanonisiert, sind in den Konzeptionen einzelner Lehrveranstaltungen begründet und werden teils auch aus den wechselnden Konjunkturen überfachlicher Themata gespiesen. Die folgenden Beispiele sind keineswegs abschliessend und nicht systematisch:

- In den Fachdidaktiken werden Elemente des «Allgemeinen» aus Unterrichtsforschung, Pädagogischer Psychologie und Lernpsychologie aufgegriffen (z.B. die konstruktivistische Perspektive auf Lernprozesse, insbesondere in den Naturwissenschaften; das Konzept des «Modeling» im Sprachunterricht).

- In Lehrveranstaltungen werden aktuelle unterrichtsbezogene öffentliche Debatten zu Schule und Unterricht aufgenommen und reflektiert (z.B. Hattie, 2009).
- Zur Lektüre empfohlen werden Lehrbücher zur Pädagogischen Psychologie (z.B. Mietzel, 2017; Woolfolk, 2014), bisweilen auch Ratgeberliteratur zum Unterricht (z.B. Meyer, 2016).
- Reader von Dozierenden kompilieren die aus ihrer Sicht bedeutsamen Texte zu unterrichtlichen Fragen (z.B. Fraefel, 2014).
- Planungsheuristiken, die in zahlreichen Variationen in den Fachdidaktiken und Berufspraktischen Studien auftauchen, haben eine potenziell determinierende Wirkung auf die Unterrichtsgestaltung.

Man mag einwenden, dass mit diesem offenen Konzept der Pädagogischen Hochschule FHNW, das auf enge curriculare Vorgaben verzichtet, kaum gewährleistet sei, dass alle unterrichtlich relevanten Themata aufgegriffen und vertieft würden. In der Tat kennt die Pädagogische Hochschule FHNW eine zentrale Steuerung der Inhalte nicht. Im Kontext der Expertinnen- bzw. Expertenorganisation sind es die Professurleitenden und ihre Teams, die das Angebot ihrer Modulgruppen im Rahmen der Studiengangskonzeptionen und -ziele konkretisieren, dies in engem Anschluss an die jeweiligen wissenschaftlichen Diskurse und das schulpraktische Wissen. Parallel dazu bieten sich den Studierenden immer wieder Gelegenheiten und Unterstützung, damit sie Verknüpfungsleistungen über die Studienbereiche hinweg erproben können, beispielsweise in der Professur «Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht», die transversale Themen und interdisziplinäre Zusammenarbeit fokussiert. Darüber hinaus hat die Pädagogische Hochschule FHNW mit den Berufspraktischen Studien ein überzeugendes Konzept etabliert, sodass erworbene Wissensbestände kohärent in ein wirksames und nachhaltiges Berufswissen und -handeln integriert werden können.

3.2 Die Berufspraktischen Studien als integrierender Diskurs- und Handlungsraum

Mit den *Berufspraktischen Studien* wurde ein Ort geschaffen, an dem unterrichtliche Fragen – fachliche und fachunspezifische – wesentlich fokussiert und integriert werden. Deren Programm besteht darin, den Bildungsauftrag eines lern- und entwicklungsfördernden unterrichtlichen Handelns konkret zu realisieren. So wird Unterricht aus einer Perspektive des konkreten Handelns im Dienste der Fortschritte der Lernenden betrachtet, oder anders ausgedrückt: Was brauchen die Lehrpersonen an Ressourcen, um die Lernenden in optimaler Weise zu fördern und sie in fachlicher und persönlicher Hinsicht weiterzubringen? In den Reflexionsseminaren und Mentoraten, in den Partnerschulen und Praktika sowie in den Projektarbeiten greifen die Berufspraktischen Studien zwingend auf Ressourcen der Studienbereiche zurück. So hält die Rahmenkonzeption der Berufspraktischen Studien Folgendes fest: «Die Berufspraktischen Studien sind darauf angewiesen, dass Studierende in den anderen Studienbereichen substanzielle fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse in Form von Wissen und Konzepten erwerben, die ihnen helfen, unterrichtliche und schulische Komplexität gedanklich strukturieren und systematisch gestalten

zu können» (PH FHNW, 2015, S. 8). Ausgangspunkt berufspraktischen Lernens ist indessen immer die *Praxis*, d.h. die Herausforderung beruflichen Handelns. Somit wird der Bedarf an professionellem Wissen gewissermassen bottom-up erzeugt, indem die Studierenden aufgefordert sind, Antworten auf konkrete Fragen aus dem Berufsalltag zu entwickeln. Dabei ist die Frage, was «allgemein» und was «fachspezifisch» ist, eine untergeordnete. Entscheidend ist, ob der Rückgriff auf strukturiertes Wissen und Erfahrungen zielführend ist. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit dadurch die *Handlungsfähigkeit* unterstützt und zugleich *das Verständnis für pädagogische Situationen* verbessert wird. Man könnte sagen: Wenn man denn eine Leitdisziplin suchen wollte, würde man sie in der Praxis finden, oder genauer, in dem Streben nach der grösstmöglichen Professionalität beruflichen Handelns in der Praxis. Aus ihr heraus erwächst letztlich der Bedarf nach erklärungs-mächtigen Deutungen und wirkungs-mächtigen Strategien: Das Essenzielle «ist das *Ernstnehmen der realen Praxis*: Praktisches Handeln ist eine wertvolle Wissensform (bei Schön, 1983: «knowing-in-action») und die Verbesserung beginnt *immer bei der Praxis selbst*, «wo der Schuh drückt». Das mitunter unbequeme Erkennen falscher Vorstellungen und unzureichenden Handelns ist der produktivste Ausgangspunkt für deren Reflexion und Transformation» (PH FHNW, 2015, S. 5).

4 Fazit

Die Gegenüberstellung des Allgemeinen und des Fachbezogenen scheint überholt; vielmehr wird dieses Verhältnis an der Pädagogischen Hochschule FHNW pragmatisch betrachtet und ist von anderen, aus heutiger Sicht weit bedeutsameren Fragen der Lehrpersonenbildung eingeholt und überholt worden, z.B.:

- Wie können wir professionelles Handeln im Schulfeld nachhaltig sichern?
- Wie leiten wir angehende Lehrpersonen an, mit der Fülle von angebotenem berufsbezogenem Wissen produktiv umzugehen?
- Wie unterstützen wir angehende Lehrpersonen darin, das Interesse an beruflichem Wissen lebendig zu erhalten und das Wissen zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler einzusetzen?
- Wie können wir die angehenden Lehrpersonen darin unterstützen, dass sie sich auch nach dem Berufseinstieg um eine professionelle Weiterentwicklung bemühen?

Es ist viel erreicht, wenn die angehenden Lehrpersonen – unsere Studierenden – in den wenigen Jahren an der Pädagogischen Hochschule und den Partnerschulen eine reflektierte professionelle Haltung entwickeln, die von hohem Engagement für die Lernenden und zugleich von hohen Ansprüchen an die Qualität eigenen Handelns und dessen Weiterentwicklung im Sinne integrativer Bildung geprägt ist.

Literatur

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I*. Bern: EDK.

- Berner, H.** (1999). *Didaktische Kompetenz: Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J.** (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: TNTEE.
- Cribblez, L.** (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41–60.
- Cribblez, L. & Hofstetter, R.** (2002). Editorial: Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 14–26.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Forneck, H. J., Düggele, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Fraefel, U.** (2014). *Basistexte zu den Berufspraktischen Studien: Ein Reader für Studierende*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sek I.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). 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 Professionalisierung* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Larcher, S. & Oelkers, J.** (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H.** (2016). *Was ist guter Unterricht?* (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G.** (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- PH FHNW.** (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- The Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- The Holmes Group.** (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing: The Holmes Group.
- Woolfolk, A.** (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Zeichner, K. & Liston, D.P.** (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23–48.

Autor und Autorin

Urban Fraefel, Prof., Pädagogische Hochschule FHNW, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, urban.fraefel@fhnw.ch

Sabina Larcher, Prof. Dr., Direktorin der Pädagogischen Hochschule FHNW, sabina.larcher@fhnw.ch