

Fraefel, Urban

Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 127-152



Quellenangabe/ Reference:

Fraefel, Urban: Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 127-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138095 - DOI: 10.25656/01:13809

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138095>

<https://doi.org/10.25656/01:13809>

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

Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen

Urban Fraefel

Zusammenfassung Dieser Beitrag geht von vordringlichen Anforderungen an zukünftige Lehrpersonen aus, für die die Berufspraktischen Studien Erfolg versprechende Lerngelegenheiten schaffen müssen: Integration verzweigter Wissensbestände in berufliches Handeln; Aufbau robuster Handlungsmuster; Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler; soziales Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld. Es wird argumentiert, dass traditionelle Praktikumsstrukturen den heutigen Ansprüchen der Professionalisierung kaum genügen und Erneuerungsprozesse erschweren. Es wird für eine zweifache Weiterentwicklung der Berufspraktischen Studien plädiert: zum einen für mehr Situierung mittels einer Stärkung von Partizipation im «Hybriden Raum» an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld und zum anderen für mehr Strukturierung mittels hochschulbasierter Settings zum wissenschaftlich informierten Aufbauen und Flexibilisieren professioneller Handlungsmuster und zur optimalen Nutzung verfügbarer Ressourcen.

Schlagwörter Berufspraktische Studien – Schulpraktika – professionelles Handeln – hybride Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Handlungsmuster

Field Experiences and Internships: The State of Affairs and Two Reorientations

Abstract The clinical preparation of future teachers must offer powerful learning opportunities for some shortcomings identified: 1. transforming academic knowledge into professional teaching; 2. building robust practices; 3. focusing on student learning; 4. cooperating in field-based learning communities. It is argued that traditional internships and mentoring do not meet these requirements and constrain reforms. The article advocates a dual development of clinical preparation: first, situated settings strengthen student teacher participation in the «hybrid spaces» created by university and schools; second, in highly structured on-campus settings students develop, deepen and evaluate practices and artifacts based on academic knowledge.

Keywords clinical preparation – teacher education – internships – communities of practice – hybrid spaces – core practices

Einleitung

2011 wurde an einer Bilanztagung der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zu wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgestellt: «In Bezug auf eine hochschulförmig konzipierte berufspraktische Ausbildung stehen die Pädagogischen Hochschulen erst am Anfang» (Ambühl & Stadelmann, 2011, S. 17). Das erstaunt, kommt doch

den *Berufspraktischen Studien*¹ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine herausragende Rolle zu, indem *sie* letztlich zu professionellem Handeln im Schulfeld befähigen sollen. An sie haben die Studierenden die pragmatische Erwartung, möglichst stabile Handlungsmuster bezüglich Unterricht und Klassenführung aufzubauen, um im Berufseinstieg erfolgreich zu bestehen, und seitens der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollen die Berufspraktischen Studien den Aufbau professionellen Handlungswissens als Verbindung von Theorie und Praxis unterstützen.

Wer aber mehr über die tatsächliche Wirkung bisheriger Berufspraktischer Studien in der Deutschschweiz wissen will, muss auf Selbstzeugnisse, interne Evaluationen und vereinzelte qualitative Studien zurückgreifen, etwa jene von Stadelmann (2006) und Schüpbach (2007). Ausser Hascher und Moser (2001) liegen aus jüngerer Zeit keine grösseren wissenschaftlichen Wirkungsstudien spezifisch zu Berufspraktischen Ausbildungen in der Deutschschweiz vor – ein ernst zu nehmender Mangel für einen wichtigen und ressourcenintensiven Bereich der pädagogischen Hochschulen (PHs). In Deutschland und Österreich finden sich einige Befunde zu den berufspraktischen Teilen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Bodensohn & Schneider, 2008; Leonhard, Wüst & Helmstädte, 2011; Rotermund, 2006). Reicher ist die Forschungslage im englischsprachigen Raum, zusammenfassend dargestellt von Cochran-Smith und Zeichner (2005). Bezogen auf Deutschland kommen Kunter, Scheunpflug und Baumert (2011) zum Schluss, dass die Grundausbildung der Lehrpersonen an der Hochschule «nur begrenzt in der Lage zu sein scheint, Absolventen auf die schulische Wirklichkeit vorzubereiten, und dass der Übergang in die eigenverantwortliche Lehrtätigkeit junge Lehrkräfte vor sehr grosse Herausforderungen stellen kann» (S. 8).

Die Situation ist paradox: Auf der einen Seite erfahren die Berufspraktischen Studien eine hohe Wertschätzung, gerade von Studierenden, und auf der anderen Seite bestehen offenbar Zweifel an ihrer Wirksamkeit. Unzulänglichkeiten in den Diskursen zur Berufspraktischen Ausbildung werden mitunter auch von Ausbildungsinstitutionen offen angesprochen. Im Folgenden werden vor allem die Berufspraktischen Studien der PHs der Deutschschweiz fokussiert, die ihrerseits erhebliche Unterschiede in Konzeption und Umsetzung aufweisen. Es geht hier aber nicht um die Bewertung einzelner Konzepte, sondern um die Analyse von Ist und Soll in den Berufspraktischen Studien insgesamt.

1 Problembereiche

Die Berufspraktischen Studien der deutschschweizerischen PHs bieten mit ihrem weiten Netzwerk an Praxislehrpersonen und Dozierenden viele Lerngelegenheiten zur

¹ Lokal unterschiedliche Bezeichnungen wie «Berufspraktische Studien», «Berufspraktische Ausbildung», «Schulpraktische Studien» und «Schulstudien» werden hier als Synonyme verwendet.

Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Das ist unbestritten, doch hier geht es um Problembereiche, auf die die Berufspraktischen Studien noch wenig überzeugende Antworten haben. Vier *strukturbedingte* Defizite der Berufspraktischen Studien werden im Folgenden herausgearbeitet.

Problembereich 1: Unzureichende Integration von Wissensbeständen oder das «Theorie-Praxis-Problem»

Seit jeher breit diskutiert wird in jeder Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Problem, wie theoretisches Wissen Eingang in die berufliche Praxis finden kann; wie in kaum einer anderen Frage klaffen Wunsch und Wirklichkeit auseinander. 1975 forderte der Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» hoffnungsvoll eine «intensive Durchdringung von Schulpraxis und Theorie. Die Durchdringung erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der Theorie und die Kontrolle der Theorie durch die Praxis» (Müller, 1975, S. 21–22). Oelkers (2005) moniert, trotz der Rhetorik vom Praxisbezug passe das Ausbildungswissen in aller Regel nicht zu den Erfordernissen des Berufsfelds, um dann festzustellen, dass «alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern», in der Praxis keine Verwendung finden werde (S. 7). Forneck, Messner und Vogt (2009, S. 170) konstatieren, dass es zum viel zitierten Gegensatz von «Theorie» versus «Praxis» in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung komme, wenn die technologischen Erwartungen der Studierenden nicht bedient werden können.

Weltweit wird «the theory-practice divide» als Problem gesehen, wie Korthagen (2010) zusammenfassend darstellt. Stadelmann (2006) stellt fest, dass eine Vermittlung von Theorie und Praxis zwar prinzipiell denkbar sei, aber faktisch kaum stattfindet. Von den PHs werden daher neuartige und Erfolg versprechende Ansätze für ein produktives Verhältnis von Theorie und Praxis erwartet.

Problembereich 2: Aufbau robuster Handlungsmuster

Wie in jedem Beruf braucht es ein Repertoire an Handlungsmustern, um auf häufig auftretende Situationen angemessen zu reagieren bzw. sie zu gestalten. Der Diskurs über Handlungsrouninen von Lehrpersonen ist kontrovers. *Studierende* sehen gerade die Praktika als Ort des Aufbaus von Handlungsmustern, die ihnen den Einstieg in den Beruf erleichtern sollen. *Seitens der Ausbildung* besteht aber erhebliche Skepsis gegenüber rezepthaften Praxisrouninen, die sich einer empirischen Überprüfung und theoretischen Fundierung entziehen und – wenn überhaupt – subjektivtheoretisch begründet sind. Die Priorisierung sogenannt «funktionierender», im Praxisfeld tradierter Muster verträgt sich schlecht mit dem Bestreben der PHs nach empiriebasierter Professionalisierung der Lehrpersonen.

Grundsätzlichere Einwände gegen Handlungsrouninen verweisen auf unterrichtliches Handeln als hochkomplexes, kaum planbares und riskantes Unterfangen – immer wieder mit Nachdruck vorgebracht aus strukturtheoretischer Perspektive (Combe & Kolbe,

2004, S. 834) mit Hinweis auf das viel zitierte Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1979) und ebenso aus sozialkonstruktivistischer Perspektive mit Verweis auf notwendig adaptives Handeln (Beck et al., 2008). Deswegen jedoch das Erlernen und Einüben von Handlungsrouninen und bewährten Designs abzulehnen, würde letztlich die Lehr- und Lernbarkeit des Lehrberufs negieren. Tenorth (2006) widerspricht dem Imperativ des situativen und jederzeit reflexiven Handelns und schlägt vor, die «Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata zu sehen» (S. 589), und auch aus Sicht der Expertiseforschung ist es notwendig, «prozedurale Wissensstrukturen und automatisierte Handlungsmuster in Form von kognitiven Schemata [zu entwickeln], die Lehrexperthen ökonomischer mit ihren kognitiven Ressourcen umgehen lassen» (Gruber & Rehl, 2005, S. 8).

Solange die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die vielerorts ambivalenten Positionen gegenüber dem Aufbauen und Elaborieren von professionellen Handlungsrouninen nicht klärt, halten sich die Studierenden an biografisch verinnerlichte Muster sowie an Routinen und Ratschläge, die ihnen Lehrpersonen in den Praktika anbieten. Damit unterstützt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Studierende indirekt darin, ihr schulpraktisches Handeln auf im Feld tradierte, privatempirisch entwickelte Praktiken abzustützen, oft fern jeder empirischen Evidenz, und unterläuft damit eigene Bestrebungen nach wissenschaftsbasierter Professionalität.

Problembereich 3: Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler

Das Engagement für Lernen, Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist *die* zentrale Aufgabe von Lehrpersonen und gleichzeitig einer der nachweislich besten Prädiktoren für Schülerlernen (Hattie, 2009). Dennoch ist das Engagement für Schülerlernen in der Regel nicht im Horizont von Berufspraktischen Studien; so erwähnen etwa die befragten Praxislehrpersonen in der Studie von Stadelmann (2006) das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit keinem Wort. Der Fokus auf Schülerlernen wird bisweilen sogar als hinderlich für die individuelle professionelle Entwicklung angesehen (Arnold, Hascher, Messner, Niggli & Rahm, 2011, S. 144) – anders als in sozialen und medizinischen Berufen, wo in den Berufspraktika das *Wohlergehen der Betreuten eindeutig im Vordergrund* steht. Die mitverantwortliche Einbindung von Studierenden in reale schulische Prozesse bereits während der Ausbildung weist über sogenannte «Schülerorientierung» hinaus, die sich primär als methodisches oder didaktisches Konzept kompetenten Lehrerhandelns versteht (zusammenfassend dargestellt von Kleickmann, 2008). Im internationalen Diskurs verschiebt sich der Fokus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom didaktisch guten zum *guten und erfolgreichen* Unterricht («quality teaching» bei Fenstermacher & Richardson, 2005) bzw. von der

guten zur *effektiven Lehrperson* (Kennedy, 2008; OECD, 2009).² Die Differenz zwischen den Konstrukten «Schülerorientierung» und «Schülererfolgsorientierung» wird zunehmend manifest und hat in den USA längst Eingang in grundlegende Statements der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefunden: «Student learning must serve as the focal point for the design and implementation of clinically based teacher preparation» (NCATE, 2010, S. 5). Eine Reihe von Studien legt die lehrerbildnerische Mächtigkeit der Akzentuierung realen Schülerlernens nahe, und zahlreiche Autoren widersprechen der gängigen Vorstellung, dass das konsequente Einnehmen der Schülerperspektive erst im Berufsfeld entwickelt werde (in England: Edwards & Protheroe, 2003; in den USA am deutlichsten Levin, Hammer & Coffey, 2009).

Die Schülererfolgsorientierung ist im Lehrerbildungsdiskurs der Schweiz ein kaum diskutiertes Thema. In der Tendenz fokussieren Studierende eher das Funktionieren von Unterricht sowie fachdidaktische Normen. Indem sie von der Verantwortung für das tatsächliche Schülerlernen weitgehend entbunden werden, fehlt ihrem Handeln eine entscheidende Ausrichtung. Es handelt sich hier um eines der vordringlichsten Desiderata der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum, zumal Standardorientierung und zentrale Kompetenzüberprüfungen von Schülerinnen und Schülern die Dringlichkeit der Erfolgsorientierung zusätzlich nahelegen.

Problembereich 4: Die Ferne zu sozialem Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld

Im deutschsprachigen Raum ist die Kooperationsfähigkeit eine der zentralen Erwartungen des Schulfeldes an Lehrpersonen geworden (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Der fundamentale Wandel vom individualistischen Berufsverständnis hin zu einem kooperativen Ansatz ist vielerorts vollzogen, doch die Implikationen für die Berufspraktischen Studien sind noch kaum reflektiert. Es gibt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus alternative Entwürfe, etwa in den *Communities of Practice*, theoretisch fundiert durch Wenger (1998), die auf Gemeinschaften von Lehrpersonen und Studierenden ausgedehnt werden müssten und dem *gemeinsamen Erfüllen der beruflichen Aufgaben* dienen würden.

Heute befinden sich Studierende der Grundausbildung in einer widersprüchlichen Situation: Kooperative Lernformen unter Studierenden haben an den Hochschulen hohe Akzeptanz (Reusser, 2005), doch die *Berufspraktischen Ausbildungen* in ihrer

² Bei «Effektivität» aus bildungsökonomisch-essenzialistischer Perspektive stehen fachbezogene Kompetenzziele und messbare Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei gleichem oder verringertem Aufwand im Vordergrund (Imig & Imig, 2006), aus pädagogischer Perspektive ein Lehrerhandeln, das sich auf einen Bildungsauftrag in einer demokratischen Gesellschaft beruft und sich im umfassenden Sinne für die individuelle und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler engagiert – nicht nur im messbaren Leistungsbereich (ausführliche Diskussion bei Böttcher, 2002). «Effektivität» bezüglich des Lernens der Schülerinnen und Schüler nimmt im Folgenden auf die zweite, umfassendere Perspektive Bezug, die in allen Lehrplänen der Deutschschweiz so angelegt ist.

Grundstruktur sind überwiegend vom Setting der Mikrostruktur Studierende – Praxislehrperson geprägt. Auch wenn Studierenden punktuelle Einblicke in den vielfältigen Berufsalltag gewährt werden, bestehen kaum Möglichkeiten der echten Partizipation am Schulalltag. Notwendig sind daher Strukturen, die es Studierenden erlauben, Kooperation in professionellen Arbeits- und Lerngemeinschaften unter Realbedingungen *in situ* zu praktizieren und zu erlernen. Dafür liegen international bereits Konzepte, Erfahrungen und Befunde vor (vgl. auch Zeichner & Bier, 2012, sowie van Velzen, 2012, beide in diesem Heft).

Zwischenfazit

Angesichts der Dynamiken im Bildungswesen und der Schwachpunkte im Bereich der Berufspraxis erstaunt die *strukturelle Stabilität der Berufspraktischen Studien*. Der zentrale Referenzpunkt bleibt nach wie vor das Konstrukt «Praktikum» bei engagierten und kritisch-loyalen Lehrpersonen. Heute muss man sich fragen, ob das herkömmliche Praktikum durch die Komplexität des Lehrberufs und die neuen Herausforderungen nicht «überfordert» sei. Deshalb wird nun die Struktur des Praktikums eingehender analysiert, um dann zu fragen, wie sie *grundlegend weiterzuentwickeln wäre*, um heutigen Ansprüchen an berufspraktisches Lernen zu genügen.

2 Die strukturelle Altlast «traditionelles Praktikum»

2.1 Das Grundmuster traditioneller Praktika

Es geht vorerst darum, die *Mächtigkeit der Mechanismen und Effekte traditioneller Praktika* zu verdeutlichen, auch wenn sie von anderen lehrerbildnerischen Ansätzen überlagert sind (vgl. Le Cornu & Ewing, 2008). Die Form der Unterrichtspraktika entstammt einer Zeit, in der die Aufgaben der Lehrpersonen überschaubarer und kohärenter waren. Deren Grundmuster kann als bekannt vorausgesetzt werden: Hospitieren und Unterrichten bei einer erfahrenen Lehrperson, die den thematischen Rahmen vorgibt und den studentischen Unterricht beobachtet sowie formativ und bisweilen summativ beurteilt. Diese Form der Unterrichtspraktika ist seit Generationen verinnerlicht und Teil des kollektiven Gedächtnisses der Profession.

Eine erste Problematik ist die unrealistische Erwartung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an das *theoriegestützte Planen und Lehren* in den traditionellen Praktika. Die «Theorie» – deskriptive, analytische und empirische Wissensbestände – hätte über die *Unterrichtsplanung* in die Praxis einzufließen, und Studierende müssten zeigen, dass sie die Übersetzung von Theorie in unterrichtliche Praxis gedanklich bewältigen. Damit aber unterstützt dieses Setting die längst überholte Vorstellung der individuellen *Theorie-Praxis-Transmission* (Korthagen & Kessels, 1999; Neuweg, 2002, 2011). Bezeichnenderweise werfen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger solche Planungsrituale nach der Ausbildung bald über Bord; die Pragmatik kollegialer Ratschläge verspricht mehr Hilfe beim Aufbau funktionierenden und geschmeidigen Handelns in konkreten

Situationen. Einem traditionellen Muster folgend, vollzieht sich die Assimilation des Praxiswissens über «rezeptorientiertes Imitationslernen und ein kollegiales Respektverhältnis zwischen ‹Meister› und ‹Schüler›» (Bucher et al., 2011, S. 65). Herzog (1995) stellt fest, dass das Lernen in den Praktika im Wesentlichen auf Nachahmung beruhe, und fordert ein Relativieren des Autoritätsgefälles zwischen Praxislehrperson und Studierenden. Die Studie von Schüpbach (2007) legt die Mechanismen der Unterrichtsnachbesprechung durch die Lehrperson offen, die auf ein wohlwollendes, aber hierarchisches Meister-Lehrling-Verhältnis schliessen lassen; die systematische Beobachtung der Studierenden im Unterricht kann verstanden werden als «Schaffung eines bewussten und permanenten Sichtbarkeitszustandes» (Foucault, 1976, S. 258), der das Machtgefälle subtil aufrechterhält. – Die Wissenskorpora von ‹Theorie› und ‹Praxis› bleiben weitgehend disparat und sind unter Bedingungen des traditionellen Praktikums durch die Studierenden *kaum integrierbar*, wie Stadelmann (2006) und Schüpbach (2007) überzeugend belegt haben.

Eine zweite Problematik traditioneller Praktika ist deren Fokus auf der *Performanz unterrichtlichen Handelns*: Studierende konzentrieren sich auf das Trainieren normgerechten und funktionierenden Unterrichtens bzw. auf den Aufbau eigener unterrichtlicher Handlungskompetenzen. Es geht eher um das gute *Lehren* als um das Lernen der Schülerinnen und Schüler, was modernen Didaktiken in jeder Hinsicht zuwiderläuft. Das *erfolgreiche Bewältigen von Unterricht auf der Sichtebeine* gilt als das dominierende Qualitätskriterium. Baer et al. (2011) kommen nach längsschnittlicher Analyse von 182 Unterrichtsvideos von Studierenden, Berufseinsteigenden und Praxislehrpersonen zum ernüchternden Schluss, dass «die angehenden Lehrpersonen lernen, traditionellen Klassenunterricht zunehmend besser durchzuführen, was im Gegensatz zu dem steht, was ihnen im Studium ‹theoretisch› vermittelt wird. Die Praxiserfahrung in den Praktika verändert an dieser Art des Unterrichtens kaum etwas» (S. 112).

Die Persistenz einzelner Elemente des traditionellen Praktikums scheint weniger einem expliziten Gestaltungswillen der PHs zu entspringen, als vielmehr einer *Statik der Struktur*, die ihrerseits geradezu ritualisierte Formen der Auftragserteilung, Unterrichtsbeobachtung und Nachbesprechung evoziert (Cramer, 2012, S. 516). Daran ändern auch differenzierte Ziele und elaborierte Manuale (Douglas & Ellis, 2011) wenig. Eine Neuausrichtung der Berufspraktischen Studien hätte daher das monolithische System des traditionellen Praktikums zu transformieren (Grudnoff, 2011). Trotz aller Einwände gegen die *Struktur* des traditionellen Praktikums wäre es aber ein Kurzschluss zu meinen, in diesem Grundmuster fänden keine oder falsche berufspraktische Lernprozesse statt. Zudem ist das Praktikum angereichert worden durch neuere Konzepte, insbesondere beim Mentoring, wie das Beispiel ‹Reflexion› zeigt.

2.2 ‹Reflexion› und die selbst verantwortete Professionalisierung

Ein bedeutender Versuch, das traditionelle Praktikum über das Mentoring zu reformieren, ist der *Reflexionsansatz*. Er ist als Reaktion auf eine technologische, behavio-

ristisch gefärbte Vorstellung von «richtigem Lehren» zu verstehen, als Antithese zum Bild einer Lehrperson, die sich in ihrem Handeln am Mainstream gängiger Praktiken orientiert. Reflektierende Lehrpersonen sind aufgefordert, aktiv die *Verantwortung für ihre eigene Professionalisierung* zu übernehmen.

Reflexion wurde schon von Heimann, Otto und Schulz (1976) und Dewey (1916, 1933) thematisiert, aber erst seit Schöns *Reflective Practitioner* (1983, 1987) ist das Reflektieren eigenen Denkens und Handelns, der eigenen Überzeugungen und der schulischen Bedingungen insgesamt zu einem *zentralen Prinzip der Berufspraktischen Ausbildung* geworden. Der reflexive Ansatz eröffnet den Studierenden neue Wege, von der technologischen Rationalität durchgeplanten Unterrichts abzuweichen, über die Angemessenheit eigenen Handelns nachzudenken und auch situativ die eigenen Handlungspläne zu korrigieren («reflection-in-action»). Das Essenzielle des Reflexionsansatzes ist das *Ernstnehmen der realen Praxis* von Lehrpersonen und Studierenden: Praktisches Handeln ist eine wertvolle Wissensform (bei Schön «knowledge-in-action», 1983), und die Verbesserung beginnt *immer bei der Praxis selber*, «wo der Schuh drückt». Das mitunter unbequeme Erkennen falscher Vorstellungen und unzureichenden Handelns ist der produktivste Ausgangspunkt für deren Transformation. Die Reflexionsformen sind reichlich heterogen geworden, wie Jay und Johnson (2002) treffend analysieren, und so stellt Ken Zeichner in einer kritischen Rückschau lakonisch fest:

Among those who have embraced the slogan of reflection are vast differences in perspectives about teaching, learning, schooling, and the good society. ... Everyone, no matter what his or her ideological commitments, has jumped on the bandwagon and is committed to some version of reflective teaching. (Zeichner & Liu, 2010, S. 69–70)

Wiederholt wurde auch kritisiert, dass die Aufforderung zu Reflexion nicht die erwartete Professionalisierung bewirke. In der lehrerbildnerischen Praxis tendiere der Reflexionsansatz bisweilen zu einem Verfahren verordneter Selbstkritik. Bisweilen seien Reflexionsprozesse unzureichend durch den Willen zu verbesserter Praxis motiviert (Wyss, 2012). Zeichner (2010) folgend, muss die Funktion der Reflexion klar benannt sein – sei es die gute und wirkungsvolle Implementierung bestimmter Praktiken, die persönliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen oder das Engagement für bessere und gerechtere Verhältnisse. In diese Richtung weist auch das 3-Ebenen-Modell von Niggli (2003). – Rückblickend kann dieser Ansatz als Versuch verstanden werden, den Studierenden via reflexives Denken mehr Bewusstsein und Verantwortung für ihre Professionalisierung zu übergeben, dies weiterhin im Rahmen traditioneller Praktikums- und Mentoringstrukturen.

3 Zwei Strategien berufspraktischer Professionalisierung

Im vorangehenden Abschnitt wurde die strukturelle Trägheit der Schulpraktika klassischer Prägung diskutiert, die Praxislehrpersonen zu habituellen Abläufen von Auf-

tragserteilung, Unterrichtsbeobachtung und Nachbesprechung verleiten, selbst wenn Offenheit für neuere Formen vorhanden wäre. Die Tendenz zu ritualisierten Automatismen kann überwunden werden, indem *das klassische Praktikum durch zwei komplementäre Strukturen abgelöst* wird (Fraefel, 2012):

- *Situierte Settings*, in denen Studierende an der realen Berufsarbeit im Feld partnerschaftlich partizipieren, verbunden mit einer Rücknahme der curricularen Steuerung des Kompetenzaufbaus zugunsten der produktiven Bewältigung situativer Herausforderungen, insbesondere der Ausrichtung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- *Strukturierte Settings*, in denen Studierende spezifische Handlungsmuster der Profession gezielt, effizient und theoretisch abgesichert aufbauen, konsolidieren und dokumentieren – kooperativ und bisweilen experimentell, unter Nutzung der Wissensressourcen der Hochschule und des Feldes.

Die Unterscheidung in feldbasierte und laborartige Settings ist nicht neu. Entscheidend ist nun aber, einengende Praktikumsstrukturen zu überwinden, damit sie neuen Organisations- und Interaktionsformen Platz machen können. Situierte und strukturierte Settings brauchen sich nicht zu konkurrenzieren, weil beide ihren unverzichtbaren Teil zur Professionalität beitragen. Der Differenzierung der Qualität von Lehrpersonen gemäss Kennedy (2008) folgend, fokussieren strukturierte Settings durch den spezifischen individuellen Kompetenzaufbau die *resources*, während situierte Settings auf *performance* und insbesondere *effectiveness* zielen können.³ So wird das diffuse Konstrukt «Praktikum» durch Instrumente substituiert, die gezielt und spezifisch ein breites Spektrum professionellen Handelns aufbauen helfen. Die beiden Ansätze werden in den folgenden zwei Abschnitten vorgestellt und diskutiert.

3.1 Professionalisierung durch Partizipation im realen Berufsfeld

In realen beruflichen Situationen wird *stabiles professionelles Handeln auch unter Zeit-, Handlungs- und Sozialdruck* erwartet. Die volle Dynamik und Komplexität beruflichen Handelns und Kooperierens erfahren Studierende aber meist erst nach Berufseintritt, und so fehlen ihnen jene Lernerfahrungen, die im Berufseinstieg am meisten dienen würden. Es ist fraglich, ob Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger dann die *Integration disparater Kompetenzen* in ein stimmiges und stabiles Handlungskonzept selber bewältigen. Zu den *Risiken* ungenügender Vorbereitung auf den Berufseinstieg gehören regressivere Entwicklungen (Dann et al., 1978), Überforderung und Abwandern ausgebildeter Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Es ist auch bekannt, dass Studierende die kommenden Belastungen zwar realistisch einschätzen, aber vor allem in der Klassenführung gefordert sind (Zingg & Grob, 2002). Clift und Brady (2005) kons-

³ Standardmodelle zur Qualität von Lehrpersonen beschränken sich in der Regel auf *resources* (Wissen, Kompetenzen) und *performance* (Handlungs- und Umsetzungsbereitschaft sowie Handeln), während *effectiveness* (tatsächliche Wirkungen im Berufsfeld, insbesondere Lernen und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler) kaum Berücksichtigung findet (z.B. CCSSO, 2011; PH Zürich, 2009).

tatieren aufgrund der Forschungslage zum Berufseinstieg in den USA eine Tendenz zur *Abnahme von Schülerorientierung und Wissensnutzung* und damit eine *Deprofessionalisierung*. Anschlussprogramme und Stützsysteme für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger helfen, krisenhafte Einbrüche und Stagnation in der Professionalisierung zu verhindern (Abs, 2011; Keller-Schneider & Hericks, 2011; Strong, 2009; Befunde z.B. bei Schubarth, 2011). Das institutionelle Engagement für den «begleiteten Berufseinstieg» gerade im deutschsprachigen Raum steht auf hohem Niveau (Huwendiek, Gutzwiller-Helfeninger & Maresch, 2009). Hingegen bereiten die Berufspraktischen Studien *in der Grundausbildung* unzureichend auf professionelles Handeln im komplexen und belastenden Berufsalltag vor. Das Apodiktum «Praxis lernt man immer nur in der Praxis» (Reichenbach, 2004, S. 329) ist angesichts einer Ausbildungsdauer von sechs bis neun Semestern inakzeptabel. Gefordert sind also *situierte Settings*, in denen Studierende das professionelle Handeln unter Realbedingungen erlernen.

3.1.1 Partizipation in realen Arbeits- und Lerngemeinschaften⁴

Die grosse Herausforderung für die Berufspraktischen Studien besteht darin, 1. *komplexere Berufsfelderfahrungen zu ermöglichen*, 2. Studierende mitverantwortlich an *Arbeits- und Lerngemeinschaften* teilhaben zu lassen und 3. gleichzeitig den *Aufbau stabilen Handelns von hoher Professionalität* sicherzustellen. Für solche Partizipationsmöglichkeiten sind die Berufspraktischen Studien in beispiellosem Mass auf die Bereitschaft des Feldes zur Kooperation angewiesen. Die PHs können auf zahlreiche Modelle von «Kooperationsschulen» zurückgreifen, in denen elaborierte und didaktisierte Formen der Partizipation realisiert werden. Im hier fokussierten Kontext geht es aber nicht um «Einblicke» und exemplarisches Kennenlernen oder längere und konzentrierte studentische Aufenthalte in den Schulen, die *per se* noch keine Professionalisierung bewirken (Gröschner, 2012). Vielmehr müssten die Schulen bereit sein, die angehenden Lehrpersonen als Juniorpartner ins Team aufzunehmen und sie je nach Stand ihrer professionellen Entwicklung in Aktivitäten, Entscheidungen und Verantwortung einzubinden. Was lehrerbildnerisch mehr als wünschbar ist, bedeutet für die Schulhausteams eine Herausforderung, und auch die Studierenden sind gefordert, Teil einer *Community of Practice* zu werden, mehr noch: von den Studierenden muss ein ernsthaftes Engagement für die Ziele der Schule und das Lernen der Schülerinnen und Schüler erwartet werden – ein delikater Prozess, den Lave und Wenger (1991) als *legitimate peripheral participation* beschrieben und analysierten.

Vom Eintauchen der Studierenden in Schulhausteams als *Communities of Practice* kann erwartet werden, dass das hierarchische Verhältnis von Studierenden und Lehrpersonen in ein kollegiales Verhältnis von unterschiedlich erfahrenen Lehrpersonen transformiert wird. Das gemeinsame Interesse verschiebt sich *weg vom normativ «richtigen» Handeln*

⁴ Eine vertiefte Diskussion von *Communities of Practice* und verwandter Konzepte (Lave & Wenger, 1991; Schrittmesser, 2004; Stoll et al., 2006; Wenger, 1998) kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Der deutsche Terminus «Arbeits- und Lerngemeinschaften» wird hier als Synonym verwendet.

der Studierenden und hin zum gemeinsamen Erfüllen der beruflichen Aufgaben. Zahlreiche Studien belegen, dass solcherart gemeinsames Lernen in *Communities of Practice* zu Verbesserungen im unterrichtlichen Handeln, im Lernen der Schülerinnen und Schüler und in der Schulkultur führt (zusammenfassend Vescio, Ross & Adams, 2008; bezüglich kooperierenden Assistant Teachers vgl. Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Auch bezüglich Integration disparater Wissensbestände und Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft sind *Communities of Practice* eine aussichtsreiche Konstellation, wie Wenger (1998) stringent darlegt. Einzelne Elemente der Kooperation sind hierzu bereits vertraut. Tandem- oder Zweierpraktika können als *Peer-Coaching unter Studierenden* weiterentwickelt werden und eine systematische Aufwertung erfahren. In einem Forschungsüberblick kommt Lu (2010) zum Schluss, dass Peer-Coaching das Lernen in Praktika fördere, die Studierenden in ihrer Professionalisierung unterstütze und affektive Unterstützung in den Praxiserfahrungen vermittele. Im deutschen Sprachraum gut eingeführt ist der fachdidaktisch orientierte Ansatz des *Content-Focused Coaching* (West & Staub, 2003; Staub, 2004; Kreis & Staub, 2011) als Grundlage für Weiterbildungsprogramme für Praxislehrpersonen und Dozierende. West und Staub (2003) akzentuierten als Erste die gemeinsame, fachdidaktisch begründete Planung von Unterricht durch Praxislehrperson und Studierende und damit die gemeinsame Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen.

Eine prononciertere Ausprägung der Lern- und Arbeitsgemeinschaft auf Unterrichtsebene bietet das konsequente *Co-Planning und Co-Teaching von Studierenden mit Praxislehrpersonen*. Anfänglich eher in integrierten Schulungsformen und in der Lehrpersonenweiterbildung eingesetzt (u.a. Villa, Thousand & Nevin, 2008; Willmann, 2009), finden Co-Planning und Co-Teaching auch in der Grundausbildung von Lehrpersonen zunehmend Anwendung (Bacharach, Washut Heck & Dahlberg, 2010; Fraefel & Kohler, 2011). Co-Planning und Co-Teaching erweisen sich als überaus erfolgreiche Instrumente zur Initiierung kooperativer Arbeitsweisen und zur Überwindung traditioneller, evaluativ geprägter Mentoringformen. Sie unterstützen im ko-konstruktiven Planungsprozess die gemeinsame Nutzung unterschiedlicher Wissensquellen und produktive Arbeits- und Lernpartnerschaften (Fraefel & Haunberger, 2012, in diesem Heft).

3.1.2 Hybride Strukturen zwischen Hochschule und Schulfeld

Auch auf Systemebene braucht es strukturelle Alternativen zur traditionellen Praktikumsorganisation. In den USA etwa haben sich seit den späten 1980er-Jahren *Professional Development Schools* (PDS) als Kooperationsprojekte von Hochschulen und Schulgemeinden (The Holmes Group, 1986; NCATE, 2001) und seit jüngerer Zeit *Urban-Teacher-Residency*-Programme (UTRU, 2010) etabliert. Vergleichbare Ansätze finden sich in anderen englischsprachigen Ländern (Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007) und ausgeprägt in den Niederlanden mit der «Opleidingsschool» (van Velzen, 2012, in diesem Heft). Motor dieser neuen Formen sind unter anderem die

Defizite der Ausbildung, Rekrutierungsprobleme von Schulen sowie die Erwartung von Schul- und Unterrichtsentwicklungseffekten für die Lehrpersonen. Bei aller Variabilität ist den meisten alternativen Modellen *gemeinsam*, dass

1. eine verbindliche *Kooperation Hochschule – Schule* auf institutioneller Ebene stattfindet (NCATE, 2001; van Velzen, Bezzina & Lorist, 2009; van Velzen, 2012, in diesem Heft),
2. Studierende zu *mitverantwortlichen* Beteiligten im Schulfeld werden (Oser, 2000),
3. die traditionelle Einzelzuteilungspraxis überwunden wird und mehrere Studierende und Lehrpersonen kooperierende Teams bilden (z.B. Beck & Kosnik, 2002),
4. neben der Ausbildung auch die *Interessen des Feldes* zum Tragen kommen, vor allem das *Lernen der Schülerinnen und Schüler*, die Unterstützung und Qualifizierung der Lehrpersonen und der Entwicklungsbedarf der Schulen (NCATE, 2010),
5. Professionswissen in zweifacher Hinsicht kooperativ generiert und weiterentwickelt wird – in der gemeinsamen Arbeit von Studierenden und Praxislehrpersonen sowie durch Problembearbeitung in kooperativen *Praxisforschungsprojekten*.

Zu Ausbildungskonzepten mit intensivem Feldbezug, vor allem zu den Professional Development Schools (PDS) und ähnlichen Modellen (Boyle-Baise & McIntyre, 2008), liegen zahlreiche Forschungsbefunde vor (McIntyre, Byrd & Foxx, 1996; Abdal-Haqq, 1997; Teitel, 2001; Clift & Brady, 2005; Castle, Fox & O’Hanlan Souder, 2006; Darling-Hammond, 2006). Einzelstudien nennen überwiegend positive Wirkungen des PDS-Settings in Bezug auf Schülerorientierung, Klassenführung, Motivierung, Effizienz, Reflexionskompetenz, Professionsverständnis und Wissensnutzung. Auch in der Schweiz werden konzeptionelle Weiterentwicklungen diskutiert. Auf der Grundlage eines Rahmenkonzepts «Partnerschulen für Professionsentwicklung» der PH FHNW werden zurzeit mehrere Partnerschaften auf allen Schulstufen in den Kantonen Basel, Solothurn, Aargau und St. Gallen aufgebaut und erforscht (vgl. Fraefel & Haunberger, 2012, in diesem Heft).

Angesichts der Vielfalt der Organisationsformen hat Zeichner (2010) eine bedeutsame Charakteristik partnerschaftlicher Ansätze herausgearbeitet, jene des *Hybriden Raums*, die darin besteht

[to] bring practitioner and academic knowledge together in less hierarchical ways to create new learning opportunities for prospective teachers ... Creating third spaces in teacher education involves an equal and more dialectical relationship between academic and practitioner knowledge in support of student teacher learning. (Zeichner, 2010, S. 92)

Die Spannungen zwischen akademischen und praktischen Wissensformen offenbaren sich oft im diskontinuierlichen Übergang von der Grundausbildung in den Berufseinstieg. Diese prekäre Schnittstelle wird *in die Grundausbildung zurückgenommen* durch die Konstituierung eines Hybriden Raums, in welchem die Erfahrungsfelder und Wissenskorpora von Schule und Hochschule zu teilen und zu nutzen sind. Der Berufsalltag wird sehr realitätsnah modelliert. Eine strukturelle Neukonzeption der

Berufspraktischen Studien im Hybriden Raum *entwickelt das Verhältnis von Hochschule und Schulfeld weiter*. Damit geben die Hochschulen die Steuerungshoheit über die Prozesse im Hybriden Raum auf zugunsten einer gemeinsamen Gestaltung mit den Schulen als gleichberechtigten Partnern. «[Wir] gehen von einem Feld aus, das sich durch das Aufeinandertreffen zweier Diskurse konstituiert – und keiner der Diskurse darf dabei hegemonial sein und jeder muss bereit sein, sich vom anderen irritieren zu lassen» (Forneck, 2009, S. 253).

Hybride Strukturen unterstützen den partizipativen Ansatz in hohem Mass und erlauben es den Praxislehrpersonen, ihre Rolle des klassischen Mentors aufzugeben. Je intensiver der dialektische Austausch und die ko-konstruktiven Prozesse im Mikrobereich sind, desto produktiver sind sie für Studierende *und* Lehrpersonen. Wann immer Schritte in die Richtung hybrider Strukturen unternommen werden, reagieren die Lehrpersonen überwiegend sehr positiv, erkennen den Gewinn für sich und ihre Klassen und schätzen es, von Aufgaben der Aufsicht und der Bewertung entlastet zu werden (Schussler, 2006; Le Cornu, 2010). – In analoger Weise ist auch die Rolle der Dozierenden neu zu positionieren.

3.1.3 Problemlöseorientierung im Schulfeld: Praxisforschung

Durch die Immersion ins Feld sind Studierende redundant mit realen schulischen Problemen konfrontiert. Erkenntnisinteresse und analytisches Vorgehen vorausgesetzt, wird *Praxisforschung* – oder allgemeiner: das forschende Lösen von Problemen im Schulfeld – zu einem neuen, unerschöpflichen Aktions- und Lernfeld für Studierende. Nahezu jede Praxissituation kann als forschungswürdige Problemlage verstanden werden, und bedeutsame Fragestellungen motivieren in hohem Masse zu Reflexion (Roters, 2012, S. 253). Die Arbeit an authentischen Problemstellungen erschliesst zusätzliches Lern-, Entwicklungs- und Handlungspotenzial auf unterschiedlichen Ebenen (Fichtman Dana, Yendol-Hoppey & Snow-Gerono, 2006) und begünstigt die Nutzung von Wissensressourcen, wie zahlreiche auch neuere Belege berichten (z.B. in Finnland und in den Niederlanden: Maaranen & Krokfors, 2008; Vrijnsen-de Corte, den Brok, Kamp & Bergen, 2012). Hier geht es also weniger um exemplarische Projekte des «Forschenden Lernens» deutscher Tradition, eine «Vermittlungsdidaktik, mit der das Theorie-Praxis-Problem ... zwar nicht gelöst, aber neu konturiert wird» (Obolenski & Meyer, 2003, S. 8), sondern um das Lösen realer Probleme. Die Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte haben zu einem professionellen Einsatz von studentischer Praxisforschung beigetragen (z.B. Altrichter & Posch, 2008; Cochran-Smith & Lytle, 2009), die mit hochschulbasierter Forschung gut koexistiert (Criblez, 1998; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009). Allerdings ist Praxisforschung kein «Selbstläufer»; sie braucht eine ebenso kompetente wie flexible Begleitung seitens der Hochschule.

Was hier interessiert, ist die Wirkung des Praxisforschungsansatzes auf die Professionalisierungsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Offenbar werden *die Einstellungen zu Theoriewissen, Forschung und Innovation positiv beeinflusst* (Westbury,

Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005; Kroll, 2005; Spronken-Smith & Walker, 2010; van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard & Vermeulen, 2012; Sinnema, Sewell & Milligan, 2011); des Weiteren werden die Befunde von Praxisforschungsprojekten im lokalen Kontext als bedeutsam erachtet (McIntyre, 2005; jüngst Kershner & Hargreaves, 2012). Viele Studien berichten von günstigen Effekten auf das Lernen der Studierenden, vor allem in kooperativen Settings (Yendol-Hoppey, Gregory, Jacobs & League, 2008; Trachtman, 2007; Miller Rigelman & Ruben, 2012; vgl. auch Snow-Gerono & Zenkert, 2012, sowie Soukup-Altrichter & Altrichter, 2012, beide in diesem Heft).

3.2 Professionalisierung durch den Aufbau von Handlungsmustern als Bausteine professionellen Handelns

«There is a technique of teaching, just as there is a technique of piano-playing» (Dewey, 1904/1977, S. 254): Die zweite Entwicklungsrichtung der Berufspraktischen Studien fokussiert *strukturierte* Settings, mit denen ganz spezifische Kompetenzen und Werkzeuge aufgebaut, trainiert und dokumentiert werden sollen. Wie eingangs ausgeführt, wollen Studierende in den Berufspraktischen Studien *konkrete Handlungskompetenzen aufbauen*, also Praktiken. Nun ist «Kompetenzaufbau» ja mittlerweile das allgegenwärtige Credo der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Strittig ist bloss, was der *unverzichtbare Kern professionellen Handelns* ist und wie er erworben wird. Ein Bündel von lernpsychologisch begründeten Praktiken wurde vor rund 50 Jahren von Hans Aebli (1961) in seinen *Grundformen des Lehrens* vorgelegt, die während Jahrzehnten die Didaktiken in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung massgeblich beeinflussten. Heute gibt es Bestrebungen, den Bestand an grundlegenden Praktiken neu zu bestimmen. Der dringende Bedarf liegt auf der Hand, gerade für wenig erfahrenere Lehrpersonen. Deshalb werden hier drei wichtige lehrerbildnerische Konzepte hoher Strukturiertheit diskutiert: 1. «Core Practices», 2. Trainings, 3. Qualitätsmaterialien.

3.2.1 «Core Practices»

Die Initiative zu «Core Practices» denkt die Forderung nach grundlegenden unterrichtlichen Kompetenzen radikal zu Ende und gewinnt in den USA an Mächtigkeit und Einfluss. Den Ausgangspunkt erläutern Lampert und Graziani (2009) folgendermassen: Sie anerkennen die Vorstellung des kontextgebundenen und situativ gestalteten Unterrichtens, doch das schliesse stabile, benennbare und erlernbare Praktiken nicht aus; zudem müssten solche Techniken und Wissensbestände durch Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner gelehrt werden können. Diesem scheinbaren Widerspruch zwischen Flexibilität und Stabilität müsse man sich stellen (S. 492). Eine Gruppe von Professorinnen in den USA (Ball, Sleep, Boerst & Bass, 2009; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Lampert, 2010) arbeitet nun an einem Programm zu «Core Practices» – fachdidaktisch und lernpsychologisch abgesicherten zentralen Handlungsmustern. Alle «Core Practices» verbindet, dass sie *ganz auf das Lernen, das Verstehen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet* sind und zyklisch elaboriert und trainiert werden («Instructional Activities», Kazemi, Franke & Lampert, 2009): Ausgehend von zentralen Handlungselementen werden fachdidaktische, psychologische und erziehe-

rische Bezüge hergestellt, um die Praktiken konzeptuell weiterzuentwickeln. Solch elaborierte Praktiken haben zwei Facetten: Einerseits das erprobte, beschriebene und lernwirksame *Handlungsmuster* und andererseits die individuelle *Kompetenz*, dieses erfolgreich anzuwenden. Damit ist im Übrigen dem Missverständnis entgegengetreten, dass Handlungsmuster bloss aus alltagspraktischen Erfahrungen generiert würden und damit *per se* theoriefeindlich seien.

Das Programm hat seinen Niederschlag in einer Initiative des «National Council for Accreditation of Teacher Education» gefunden, die mittlerweile von vielen US-Bundesstaaten übernommen wird und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der «guten Praxis» her reformieren will (NCATE, 2010). Ähnliche Bestrebungen gibt es auch in Australien (Reid, 2011) und im deutschsprachigen Raum, etwa im Bereich des Sachunterrichts (Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009; vgl. auch Möller, 2012, in diesem Heft). Die Tragweite dieses Ansatzes darf nicht unterschätzt werden: Er kann auf einen grundlegenden Konzeptwechsel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinauslaufen, indem unterrichtliche Kompetenzen nicht vom wissenschaftlichen Wissen, sondern vom anspruchsvollen Handeln her aufgebaut werden.

3.2.2 Strukturiertes Training von zentralen Handlungskompetenzen

Der hochkomplexe und kontingente Unterricht in Praktika eignet sich kaum zum Elaborieren und Trainieren von spezifischen Handlungsmustern. Für deren nachhaltige Internalisierung von Handlungsmustern eignen sich effizientere, komplexitätsreduzierende Formen in der Grenzzone von Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Berufspraktischen Studien, ohne damit Schulklassen zu überlasten. Eine Alternative zum Praktikum sind strukturierte *Trainings* – laborartige Settings, in denen Handlungsabläufe entwickelt, ausprobiert, verbessert, theoretisch verstanden und flexibilisiert werden (Berliner, 1985; Metcalf, Hammer & Kahlich, 1996). Damit können allgemeine Praktiken wie das Beraten von Schülerinnen und Schülern, das Erkunden der Lernschwierigkeiten, das Moderieren von Gesprächen usw. ebenso habitualisiert werden wie spezifische fachdidaktische Handlungsmuster. In der Schweiz haben sich *Trainings* insbesondere zu Kommunikationstechniken etabliert. Ein Revival erlebt zurzeit auch das *Microteaching* (Wildt, 2000), das an der PH St. Gallen mit Erfolg praktiziert wird (Hüsser, 2011). Eine weitere gut dokumentierte Trainingsform ist die Arbeit mit *Videos*, bei der Unterricht mit spezifischen Fragestellungen alleine oder in Gruppen analysiert werden kann (Krammer & Reusser, 2005). Gute Erfahrungen werden mit der Analyse von Videos des eigenen Unterrichts berichtet (Wright, 2008; Rosaen et al., 2010; Seidel et al., 2011; Krammer, Hugener & Biaggi, 2012, in diesem Heft). Der Fokus des Videoeinsatzes liegt nicht allein auf der individuellen Performanz, sondern gleichermaßen auf der (fach)didaktischen Qualität der zugrunde liegenden Handlungsmuster.

Auch «Basistechniken» als elementare Routinen von Lehrpersonen wie das verständliche Vortragen, der Umgang mit Medien oder das Erteilen von Aufträgen sind in der

Ausbildung isoliert trainierbar.⁵ Zu fragen ist allerdings, wie das intuitiv erworbene, grundlegende «Handwerk», das als Modelllernen aus der eigenen Schulzeit zumeist schon verinnerlicht ist, einer späteren kritischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden kann. – Klärende Beiträge zur *Lernwirkung* dieser Techniken haben die grossen Anstrengungen der Prozess-Produkt-Forschung seit den 1950er-Jahren erbracht. Zahlreiche *skills* und *microskills* von Lehrpersonen wurden empirisch identifiziert und auf ihre Effektivität hin untersucht. Dem berechtigten Einwand, es handle sich um dekontextualisierte und teils atomisierte Praktiken, die bisweilen auf überholten technologischen Vorstellungen von Lernen beruhten, ist entgegenzuhalten, dass einige Techniken und Schemata die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler nachweislich erhöhen (Rosenshine & Stevens, 1986; Hattie, 2009). Auch erfolgreich erprobte Unterrichtsdesigns (*scripts*), wie sie z.B. in den TIMSS-Videostudien erforscht wurden, sind zum elementaren Handlungsvorrat von Lehrpersonen zu rechnen (Reusser & Pauli, 2003).⁶

3.2.3 Erprobte Materialien des Lehrens als materialisierte Wissensbestände von hoher Qualität

Ein weiteres unterbelichtetes Thema ist der Umgang mit erarbeiteten Artefakten. Im Schatten der offiziellen Lehrmittel prosperiert ein Markt an grauer Literatur, von der sich Lehrpersonen Unterstützung in der Unterrichtsgestaltung versprechen. Selbst fabrizierte Materialien aus dem Fundus von Lehrpersonen sind – so ist zu vermuten – in hohem Masse unterrichtsleitend und stehen für eine *Gegenkultur* zu den normativen Vorgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über korrektes Planen von Unterricht. Dieser «blinde Fleck» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat Potenzial: Kooperative Entwicklung, Handhabung und Verbesserung von Planungen⁷ und Materialien sollten zu einem Kernanliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden. Stigler und Thompson (2009) argumentieren für einen IT-gestützten Austausch von Materialien, die das praktische und erprobte Wissen von Lehrpersonen repräsentieren. Hiebert und Morris (2012) gehen über Austauschbörsen hinaus: Sie fordern, dass Materialien nicht nur weitergegeben, sondern durch die Community der Lehrpersonen zwingend und kontinuierlich evaluiert und verbessert werden müssen, auch mittels Tests bei den Schülerinnen und Schülern. Lehrmittel hingegen seien in der Regel ungenügend auf

⁵ Analoges gilt für technische Fertigkeiten, z.B. in den Naturwissenschaften.

⁶ Empfehlungen zum Aufbau von Unterrichtsstunden («Artikulationsschemata», «Inszenierungsmuster») sind lange ein Betätigungsfeld der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken gewesen. So hat z.B. das Buch «Unterrichtsrezepte», das im Grunde nur das Schema der *direct instruction* darstellt, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung während Jahrzehnten grosse Wirkung entfaltet (Grell & Grell, 1985). In jüngerer Zeit sind solche Schemata deutlich relativiert worden. So meint Meyer (2007, S. 8): «Die Über- oder Unterlegenheit bestimmter Unterrichtskonzepte lässt sich zurzeit empirisch nicht nachweisen. Deshalb halte ich es für sinnvoller, den Streit um das «richtige Konzept» ein Stück weit zurücktreten zu lassen.»

⁷ Gemeint sind hier gleichermaßen curriculare Planungen über grössere Zeiträume (Jahrespläne, Quartalspläne), Unterrichtseinheitsplanungen über eine thematische Einheit sowie Detailplanungen für Unterrichtsstunden.

Wirksamkeit geprüft und widersetzten sich schon wegen der Verlagsinteressen einer schnellen Überarbeitung. Nach Hiebert und Morris (2012) wäre es dieses *materialisierte und geprüfte Know-how professioneller Unterrichtsgestaltung, das die Qualität des Unterrichts sichert*, und weniger die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen. Sie legen damit den Finger auf eine Schwachstelle des Mainstreams der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Mit grossem Aufwand werden zurzeit Individuen kompetent gemacht – ob die Lehrpersonen diese individuellen Kompetenzen tatsächlich erworben haben, ist bisweilen sehr schwer zu überprüfen, und noch ungewisser ist, ob sie sie im Beruf tatsächlich anwenden. Deshalb favorisieren Hiebert und Morris (2012) gegenüber dem flüchtigen Kompetenzkonstrukt die *Materialien und Curricula, die teacher-proof* sind – eine gewagte, aber diskussionswürdige These.

Die Fülle an greifbaren Hilfsmitteln relativiert die Überhöhung der *Unterrichtsplanung als singulären individuellen Schöpfungsakt*. Der durchaus rationale Gegenentwurf zur Planung als kreativer Selbstverwirklichung besteht in der *Entwicklung, Nutzung und Verbesserung kollektiver Wissensbestände von hoher fachdidaktischer Qualität*:

- Der Akzent in den Fachdidaktiken liegt weniger auf der Neukonstruktion als vielmehr auf der *professionellen und situationsgerechten Nutzung* von berufspraktischen Wissensressourcen, d.h. nicht die Unterrichtsplanung, sondern die «Ressourcennutzungskompetenz» steht im Zentrum.
- Die grossen Bestände an didaktischen Rekonstruktionen und aufgearbeitetem didaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) werden mit Optimallektionen verknüpft und dokumentiert.
- Studierende lernen, den grossen Fundus an Lehrmitteln, Hilfsmitteln und Planungen situativ angepasst und lernfördernd einzusetzen bzw. zu adaptieren, was keinesfalls eine triviale Aufgabe ist (Taylor, 2010).
- Studierende und Lehrpersonen werden Teil des Optimierungsprozesses und damit Expertinnen und Experten der jeweiligen Konzepte und Materialien.

Ein gut dokumentiertes Programm in diese Richtung sind die japanischen «Lesson Studies», bekannt geworden durch die vergleichenden Videostudien von TIMSS International (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002): Schulhausteams professionalisieren sich selber anhand der Optimierung von Unterrichtsstunden. Ein ähnliches Programm liegt der Lehrkunstdidaktik (Berg, 2004) zugrunde, die sich auf Martin Wagenschein bezieht (z.B. Wagenschein, 1976). Ein weiteres erfolgreiches Projekt ist die Bewegung der Unterrichtsteams im Kanton Aargau, in denen Unterricht gemeinsam geplant und evaluiert wird.⁸ Als generell vielversprechend erweisen sich dabei stabile, Peer-geleitete Gruppen von Lehrpersonen, die ähnliche Inhalte forschend bearbeiten (Gallimore,

⁸ Eine Evaluation bei rund 600 Leitenden von schulbasierten Unterrichtsteams des Kantons Aargau hat ergeben, dass die Hälfte der Teams gemeinsam Unterricht planen und Materialien erstellen. Es gibt spezielle Teams, die sich der Qualität des Unterrichts widmen; davon geben drei Viertel an, dass sie die Wirkung neu erarbeiteter Vorgehensweisen und Materialien besprechen und allenfalls Verbesserungen vornehmen (Arnold, Bauer & Kunz Heim, 2011).

Ermeling, Saunders & Goldenberg, 2009). Die Verfügbarkeit und systematische Nutzung guter Materialien gewinnt im Schulfeld an Selbstverständlichkeit, hat jedoch noch nicht den Mainstream der Grundausbildung erreicht. Deren Potenzial zur Selbstprofessionalisierung und Qualitätssteigerung ist jedoch offensichtlich.

4 Bilanz: Woran sollen sich die Berufspraktischen Studien ausrichten?

Eingangs wurden vier Bereiche genannt, in denen die Berufspraktischen Studien Erfolg versprechende Lerngelegenheiten schaffen müssten:

- Integration von Wissensbeständen («Theorie-Praxis-Problem»),
- Aufbau robuster Handlungsmuster,
- Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler,
- soziales Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld.

Es wurde argumentiert, dass die traditionellen Praktika als vorherrschende Rahmenstruktur den inhärenten Meister-Lehrlings-Ansatz stützen und in früheren Kontexten wohl ihre Funktion erfüllt haben; heute aber genügten sie den gesteigerten Ansprüchen an Professionalisierung nicht mehr – gerade in den vier genannten Defizitbereichen. Deshalb seien sie grundlegend weiterzuentwickeln. Weiter wurde ausgeführt, dass sich traditionelle Praktika angesichts überhöhter Erwartungen als zu unspezifisch erwiesen und Erneuerungsbemühungen «unbeschadet» überstanden hätten. Reformansätze im Mentoring, wie etwa das «Reflexive Praktikum» (von Felten, 2005) oder das «Content-Focused Coaching» (Staub, 2001), hätten die Praktikumsform ausgereizt, aber deren Beschränkungen nicht transformiert.

Erneuerungsprozesse wurden da und dort eingeleitet. Berufspraktika nach dem klassischen Meister-Lehrlings-Muster dürften im Repertoire der Berufspraktischen Studien nach und nach an Bedeutung einbüßen. An deren Stelle werden in nächster Zukunft strukturelle Schärfungen in zwei Richtungen erfolgen müssen:

Zum einen ist mit einer *Stärkung von Partizipation im «Hybriden Raum»* zu rechnen. Hybride Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzen auf enge und stabile Partnerschaften von Hochschule und Schulen und lassen die Studierenden kontinuierlich und mitverantwortlich an der Berufsarbeit teilhaben und sie mitgestalten. Studierende erwerben und konsolidieren ihr Berufswissen unter Realbedingungen in Zusammenarbeit mit Dozierenden und erfahrenen Lehrpersonen. Die hochschulseitige Steuerung von Felderfahrungen – Praktikumsorganisation, Festlegen von Zielen und Inhalten – nimmt ab, die Autonomie der Teams von Studierenden, Lehrpersonen und Dozierenden vor Ort nimmt zu und – ganz entscheidend – ein verbindliches und professionelles Engagement von Studierenden im Feld wird eingefordert. Damit folgen die Berufspraktischen Studien einem Trend zu intensiverer situierter Felderfahrung, die idealerweise *zwei Funktionen* erfüllen kann:

- seitens der Hochschule ein nachhaltiger Aufbau komplexer Handlungskompetenzen und Verhindern einer Deprofessionalisierung unter Stressbedingungen und
- seitens des Schulfeldes die engagierte Mitarbeit von zukünftigen Lehrpersonen an den konkreten Aufgaben der Schule.

Zum anderen dürfte der *strukturierte Aufbau professioneller Handlungsmuster und Schemata* an Bedeutung gewinnen. Es kann sehr spezifisches Handlungswissen entwickelt, trainiert und dokumentiert werden, wenn man die umfangreichen evidenzbasierten Wissensbestände der Hochschule optimal nutzt. Dazu muss nicht das «volle Programm» schulischer Partizipation abgewickelt werden. Falls Feldkontakt entsteht, ist er punktuell, gewissermassen «nach Vereinbarung» mit interessierten Lehrpersonen, und fokussiert gänzlich den Aufbau von Handlungsmustern, Schemata und Artefakten. Praxis im «Hybriden Raum» könnte von konfliktträchtigen Interventionen zum Erreichen spezifischer Kompetenzziele entlastet werden. Die Berufspraktischen Studien haben deshalb ein grosses Interesse, dass sich komplexitätsreduzierende Settings etablieren, in denen Studierende präzise, gründlich und redundant an einzelnen Handlungskompetenzen und zugehörigen Artefakten arbeiten, und dies zusammen mit Expertinnen und Experten aus Didaktiken, Erziehungswissenschaften und Berufsfeld. Neue Formen können entwickelt, bestehende Formen optimiert oder adaptiert werden. Denkbar sind z.B. Video-Workshops, Trainings, Entwicklungsprojekte, Praxisforschungsteams, zyklisch optimierte Unterrichtseinheiten, fokussierter Austausch unter Peers etwa im Rahmen von Online-Portfolios, Fallwerkstätten. Für die Berufspraktischen Studien ist dabei Folgendes entscheidend:

- Der Fokus auf individualistische Unterrichtsplanung wird relativiert; hingegen werden vermehrt Auswahl, Nutzung und Optimierung von Wissensbeständen, Techniken und Hilfsmitteln erlernt.
- Zusammen mit Fachleuten der Hochschule entsteht eine Kultur berufspraktischen Kompetenzaufbaus, die sich nicht einseitig auf konventionelle Praktika abstützt, sondern effiziente Formen im Grenzbereich zwischen Berufspraktischen Studien und Fachbereichen entwickelt und nutzt.
- Die studentische Partizipation im «Hybriden Raum» darf nicht durch konfliktträchtige Eingriffe der Hochschule überlastet werden, gerade seitens der strukturierten und spezifischen Trainings- und Entwicklungsaktivitäten.

Wie gezeigt wurde, liegen für beide Entwicklungsrichtungen zahlreiche Konzepte und Befunde vor, auf denen – an lokale Gegebenheiten und Problemstellungen anschliessend – aufgebaut werden könnte. Dabei lassen die PHs der Deutschschweiz viel Spielraum auch für zeitnahe konzeptuelle Weiterentwicklungen, dies etwa im Gegensatz zu den Schulpraktischen Studien in Deutschland mit ihrer oft hohen Regelungsdichte. Die beiden Perspektiven sind nicht konkurrierende, sondern *komplementäre Ansätze*. Sie antworten auf je unterschiedliche Ziele mit spezifischen Settings und Arbeits- bzw. Mentoringformen. Diese Differenzierung hat das Potenzial einer *zielgenaueren Professionalisierung*, auch in bisher defizitären Bereichen. Sie verschafft den Berufsprak-

tischen Studien ausserhalb und innerhalb der PHs ein klareres Profil: Im Feld können sie als unterstützender Partner auftreten, und den Studierenden können sie differenzierte Lernfelder eröffnen, um sich mit Grundbeständen an abrufbarem professionellem Handlungswissen auszustatten.

Literatur

- Abdal-Haqq, I.** (1997). *Professional development schools: Weighing the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Abs, H. J.** (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 381–379). Münster: Waxmann.
- Aebli, H.** (1961). *Grundformen des Lernens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (2008). Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung – Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: zu ihrer Komplexität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 76–97). Münster: Waxmann.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Arnold, C., Bauer, F. & Kunz Heim, D.** (2011). *Arbeiten in Unterrichtsteams: Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine qualitativ-quantitative Untersuchung*. Aarau: Institut Weiterbildung und Beratung PH FHNW.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R.** (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1), 3–14.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G.** (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A. & Bass, H.** (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109 (5), 458–474.
- Beck, C. & Kosnik, C.** (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F.** (2008). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Berg, H. C.** (2004). *Lehrkunstdidaktik: Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik*. Bielefeld: sowi-online.
- Berliner, D. C.** (1985). Laboratory Settings and the Study of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 2–8.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 274–304.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Böttcher, W.** (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J.** (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed., S. 307–329). New York: Routledge.

- Bucher, B., Leder, C., Bircher, W., Rohner, R.I., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R.** (2011). Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II* (S. 56–78). Bern: EDK.
- Castle, S., Fox, R.K. & O’Hanlan Souder, K.** (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and Non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 65–80.
- CCSSO.** (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Clift, R.T. & Brady, P.** (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education* (S. 309–424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G.** (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 17–32.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L.** (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.** (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C.** (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Criblez, L.** (1998). Professional Development Schools – ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 69–77.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmreich, R.** (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J.** (1904/1977). The relation of theory to practice in education. In J.A. Boydston & P.R. Baysinger (Hrsg.), *John Dewey, The middle works 1899–1924. Volume 3: 1903–1906*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (20th ed. 1930). New York: Macmillan.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath.
- Douglas, A. S. & Ellis, V.** (2011). Connecting Does Not Necessarily Mean Learning: Course Handbooks as Mediating Tools in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62 (5), 465–476.
- Edwards, A. & Protheroe, L.** (2003). Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227–242.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. & Pearson, D.** (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils’ academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62 (4), 435–448.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V.** (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1), 186–213.
- Fichtman Dana, N., Yendol-Hoppey, D. & Snow-Gerono, J.L.** (2006). Deconstructing Inquiry in the Professional Development School: Exploring the Domains and Contents of Teachers’ Questions. *Action in Teacher Education*, 27 (4), 59–71.
- Forneck, H.J.** (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 250–256.

- Forneck, H. J., Messner, H. & Vogt, F.** (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169–186). Bern: hep.
- Foucault, M.** (1976). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fraefel, U.** (2012). Welche Aufgaben unterstützen den Aufbau professionellen Handelns? In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 281–299). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fraefel, U. & Haunberger, S.** (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 185–199.
- Fraefel, U. & Kohler, R.** (2011). *Konzeptstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung»*. Aarau: PH FHNW.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M. & Goldenberg, C.** (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams. *Elementary School Journal*, 109 (5), 537–553.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Grell, J. & Grell, M.** (1985). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Gröschner, A.** (2012). Praktische Lerngelegenheiten intensiv begleiten: Die Einführung eines Praxissemesters in der Lehrerausbildung und Forschungsbefunde zur schulischen und universitären Lernbegleitung. *Seminar*, 2 (1), 20–29.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.
- Gruber, H. & Rehr, M.** (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz* (Forschungsbericht Nr. 15). Universität Regensburg: Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Grudnoff, L.** (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (3), 223–234.
- Hascher, T. & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.** (1976). *Unterricht: Analyse und Planung* (8. unveränd. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W.** (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31 (5), 3–15.
- Hiebert, J. & Morris, A. K.** (2012). Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 92–102.
- Hüsser, A.** (2011). Erlebt, gefühlt, gelernt dank Microteaching. *Bildung Schweiz*, 156 (11), 16–17.
- Huwendiek, V., Gutzwiller-Helfeninger, E. & Maresch, G.** (2009). Der Berufseinstieg im deutschen Sprachraum: Deutschland, Österreich und die Schweiz im Vergleich. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (3), 8–17.
- Imig, D. G. & Imig, S. R.** (2006). The Teacher Effectiveness Movement : How 80 Years of Essentialist Control Have Shaped the Teacher Education Profession. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 167–180.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L.** (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73–85.
- Kazemi, E., Franke, M. & Lampert, M.** (2009). Developing Pedagogies in Teacher Education to Support Novice Teachers' Ability to Enact Ambitious Instruction. In MERGA (Hrsg.), *Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Online verfügbar unter: <http://www.merga.net.au/documents/Kazemi.pdf> (27.08.2012).

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Kennedy, M.** (2008). Sorting out Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 90 (1), 59–63.
- Kershner, R. & Hargreaves, L.** (2012). Student teachers' distinctive contributions to research on primary school children's beliefs about knowledge and knowing. *Journal of Education for Teaching*, 38 (3), 275–293.
- Kleickmann, T.** (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis* (Dissertation). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Korthagen, F.** (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 407–423.
- Korthagen, F. & Kessels, J.P.** (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17.
- Krammer, K., Hungener, I. & Biaggi, S.** (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Kreis, A. & Staub, F.C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–84.
- Kroll, L.R.** (2005). Making Inquiry a Habit of Mind: Learning to use inquiry to understand and improve practice. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 1 (2), 179–193.
- Kunter, M., Scheunpflug, A. & Baumert, J.** (2011). Start in den Lehrerberuf: Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 7–10.
- Lampert, M.** (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1), 21–34.
- Lampert, M. & Graziani, F.** (2009). Instructional Activities as a Tool for Teachers' and Teacher Educators' Learning. *The Elementary School Journal*, 109 (5), 491–509.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Cornu, R.** (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (3), 195–206.
- Le Cornu, R. & Ewing, R.** (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education: reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7) 1799–1812.
- Leonhard, T., Wüst, Y. & Helmstädte, S.** (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008–2010*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Levin, D.M., Hammer, D. & Coffey, J.E.** (2009). Novice Teachers' Attention to Student Thinking. *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 142–154.
- Lu, H.-L.** (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748–753.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E.** (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 345–365.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, A.W.H. & Buitink, J.** (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151–173.
- Maaranen, K. & Krokfors, L.** (2008). Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34 (3), 207–222.
- McIntyre, D.** (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35 (3), 357–382.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. & Foxx, S.M.** (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research in Teacher Education* (2nd ed., S. 171–193). New York: Macmillan.

- Metcalf, K. K., Hammer, R. M. A. & Kahlich, P. A.** (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 271–283.
- Meyer, H.** (2007). *Was ist guter Unterricht?* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B.** (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 979–989.
- Möller, K.** (2012). Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 209–224.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Tröbst, S.** (2009). Die forschungsgeleitete Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 415–423.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der EDK.* Hitzkirch: Comenius.
- NCATE.** (2001). *Standards for Professional Development Schools.* Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- NCATE.** (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers. Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning.* Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz». *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), 17–25.
- Niggli, A.** (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (4), 8–16.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD.** (Hrsg.). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD.
- Oelkers, J.** (2005). *Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation.* Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen am 16. September 2005.
- Oser, F.** (2000). Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 82–84.
- PH Zürich.** (Hrsg.). (2009). *Kompetenzstrukturmodell.* Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Reichenbach, R.** (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 326–335.
- Reid, J.-A.** (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 293–310.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in sechs weiteren Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie.* Zürich: Pädagogisches Institut Universität Zürich.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Terpstra, M., Cooper, M., Fu, J. & Nui, R.** (2010). Seeing Through A Different Lens: What Do Interns Learn When They Make Video Cases Of Their Own Teaching? *The Teacher Educator*, 45 (1), 1–22.
- Rosenshine, B. & Stevens, R.** (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 376–391). New York: Macmillan.
- Rotermund, M.** (Hrsg.). (2006). *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung.* Leipzig: Universitätsverlag.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Berlin: Waxmann.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action.* Aldershot: Arena.

- Schön, D.A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* (10th print). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schrittesser, I.** (2004). «Professional Communities»: Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131–150). Münster: LIT Verlag.
- Schubarth, W.** (2011). Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 40–45.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Schussler, D.L.** (2006). The Altered Role of Experienced Teachers in Professional Development Schools: The Present and Its Possibilities. *Issues in Teacher Education*, 15 (2), 61–75.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K.** (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267.
- Sinnema, C., Sewell, A. & Milligan, A.** (2011). Evidence-informed collaborative inquiry for improving teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (3), 247–261.
- Snow-Gerono, J. & Zenkert, A.J.** (2012). Positions toward Inquiry: Partners in Knowledge Construction and Teacher Development Across the Professional Life Span. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 225–237.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H.** (2012). Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 238–251.
- Spronken-Smith, R. & Walker, R.** (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35 (6), 723–740.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule I.* Bern: Haupt.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Stigler, J.W. & Thompson, B.J.** (2009). Thoughts on Creating, Accumulating, and Utilizing Shareable Knowledge to Improve Teaching. *The Elementary School Journal*, 109 (5), 442–457.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S.** (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258.
- Strong, M.** (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence.* New York: Teachers College Press.
- Taylor, M.W.** (2010). *Replacing the «teacher-proof» curriculum with the «curriculum-proof» teacher: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks* (Dissertation). Stanford: Stanford University.
- Teitel, L.** (2001). An Assessment Framework for Professional Development Schools: Going Beyond the Leap of Faith. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 57–69.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- The Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers.* Michigan: The Holmes Group.
- Trachtman, R.** (2007). Inquiry and Accountability in Professional Development Schools. *The Journal of Educational Research*, 100 (4), 197–203.
- UTRU.** (2010). *UTRU Quality Standards for Teacher Residency Programs.* Chicago: Urban Teacher Residency United.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. & Vermeulen, M.** (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35, in Druck.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.

- van Velzen, C., Bezzina, C. & Lorist, P.** (2009). Partnerships Between Schools and Teacher Education Institutes. In A. Swennen & M. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators* (S. 59–73). Amsterdam: Springer.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Villa, R.A., Thousand, J.S. & Nevin, A.I.** (2008). *A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Vrijnsen-de Corte, M., den Brok, P., Kamp, M. & Bergen, T.** (2012). Teacher research in Dutch professional development schools: perceptions of the actual and preferred situation in terms of the context, process and outcomes of research. *European Journal of Teacher Education*, 35, in Druck.
- Wagenschein, M.** (1976). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig: Westermann.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (reprint 2003). Cambridge: Cambridge University Press.
- West, L. & Staub, F.C.** (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O.** (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475–485.
- Wildt, J.** (2000). Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In M. Bayer, F. Bohnsack & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 171–182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willmann, M.** (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (4), 343–355.
- Wright, G.A.** (2008). *How Does Video Analysis Impact Teacher Reflection-For-Action?* (Dissertation). Provo: Brigham Young University.
- Wyss, C.** (2012). *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen* (Dissertation). Zürich: Universität Zürich.
- Yendol-Hoppey, D., Gregory, A., Jacobs, J. & League, M.** (2008). Inquiry as a Tool for Professional Development School Improvement: Four Illustrations. *Action in Teacher Education*, 30 (3), 23–38.
- Zeichner, K.** (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 153–170.
- Zeichner, K. & Liu, K.Y.** (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (S. 67–84). New York: Springer.
- Zingg, C. & Grob, U.** (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216–226.

Autor

Urban Fraefel, Prof. lic. phil., Leiter Berufspraktische Studien Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule PH FHNW, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, urban.fraefel@fhnw.ch