

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Berufspraktische Studien

30. Jahrgang Heft 2/2012

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint 3-mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 80, christian.bruehwiler@phsg.ch

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fhnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tresp, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 62 30, peter.tresp@phzh.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 77 77, juerg.ruedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Sandro Biaggi, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Tel. 041 228 33 65, sandro.biaggi@phz.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch, mantovani.voegeli@bluewin.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

- Anni Heitzmann, Christian Brühwiler, Alois Niggli, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tremp 125

Schwerpunkt**Berufspraktische Studien****Berufspraktische Studien: Überblick und Perspektiven**

- Urban Fraefel** Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der
Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen 127

- Ken Zeichner and Marisa Bier** The Turn Toward Practice and Clinical
Experience in U.S. Teacher Education 153

Partnerschaften zwischen Hochschulen und Berufsfeld

- Corinne van Velzen** Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen
in den Niederlanden 171

- Urban Fraefel und Sigrid Haunberger** Entwicklung professionellen
Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende
Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung» 185

- Alexander Gröschner** Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehreraus-
bildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der
Bologna-Reform 200

- Kornelia Möller** Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität
und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und
Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien 209

Praxisforschung und Professionalisierung

- Jennifer Snow-Gerono and Alan John Zenkert** Positions toward Inquiry:
Partners in Knowledge Construction and Teacher Development Across the
Professional Life Span 225

- Katharina Soukup-Altrichter und Herbert Altrichter** Praxisforschung
und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung 238

Spezifische Ansätze

- Annelies Kreis** Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichts-
praktikum – ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung 252

Kathrin Krammer, Isabelle Hugener und Sandro Biaggi Unterrichts- videos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen	261
Yves Cocard und Samuel Krähenbühl Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement	273
Rubriken	
Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte	281
Buchbesprechungen	
Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2010). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften (Alfred Weinberger)	289
Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lonzano, C. & Blanc, P. (2011). Lang- zeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter (Ueli Halbheer)	291
Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J. & Krebs, H. (Hrsg.). (2011). Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik (Jürg Frick)	293
Legler, W. (2011). Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunst- unterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts (Edith Glaser-Henzer)	295
Teml, H. & Teml, H. (2011). Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern (Alois Niggli)	297
Neuerscheinungen	299
Zeitschriftenspiegel	302

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Die zweite Nummer im Jubiläumsjahr der BzL nimmt ein zentrales Element der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins Blickfeld: die berufspraktische Ausbildung. Es ist unbestritten, dass künftige Lehrpersonen Berufsfelderfahrungen machen müssen, doch beim «Wie» herrscht Meinungsvielfalt. Die Studierenden möchten möglichst viel Praxis; aus Sicht der Ausbildungsinstitution stehen jedoch Fragen der Steuerung und Begleitung, der Organisation und der Verknüpfung mit Ausbildungsinhalten im Vordergrund und nicht zuletzt auch der bildungspolitische Aspekt der finanziellen Tragbarkeit. Die BzL haben sich immer wieder mit dem Thema befasst. Ein Schwerpunkt wurde vor einem Jahrzehnt mit den beiden Heften 1/2001 «Begleiten und Beraten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehren» und 2/2001 «Berufspraktische Ausbildung» gesetzt. Aufgegriffen wurde das Thema wieder mit Heft 2/2008 «Coaching und Mentoring» und nun erscheint das Heft «Berufspraktische Studien».

Nomen est omen: In der Bezeichnung «Studien» wird ein doppelter Paradigmenwechsel sichtbar. Zum einen impliziert das Wort «Studien» eine aktive, forschende Rolle der Studierenden. Zum anderen spiegelt sich darin der Anspruch eines Theorie- und Forschungsbezugs, wie er in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Vordergrund gerückt ist. Dennoch, zentrale Fragen bleiben: Welche Ansätze und Strukturen ermöglichen die optimale Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit zukünftiger Lehrpersonen? Die Beiträge dieses Hefts leuchten das Thema im Sinne einer Standortbestimmung aus, diskutieren neue Zugänge und Standpunkte. Einige Aufsätze erörtern grundlegende Ausrichtungen der Berufspraktischen Studien und weniger das «Tagesgeschäft». Es wird aber auch deutlich, dass mancherorts die strukturellen Zwänge die inhaltlichen Diskussionen überlagern und noch viele Probleme auf der konkreten Ebene zu lösen sind, etwa die Abstimmung verschiedener Ausbildungselemente untereinander. Gerade die Berufspraktischen Studien bieten sich als vernetzendes und integrierendes Konzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, um vielfältiges Wissen aus Forschung, Theorie und Praxis aufzunehmen und für die Professionalisierung zu nutzen.

Im Übersichtsbeitrag «Berufspraktische Studien und Schulpraktika» thematisiert der Gastredaktor **Urban Fraefel** Problembereiche berufspraktischer Ausbildung im Kontext des «traditionellen Praktikums». Er argumentiert für eine Aufteilung des Praktikumkonstrukts in situierte und strukturierte Settings, die je für sich besser geeignet scheinen, Kompetenzen in ihrer Vielfalt auf verschiedenen Ebenen aufzubauen. Ebenfalls als Überblick, aber im Kontext der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Beitrag von **Ken Zeichner und Marisa Bier** zu verstehen, der in der Originalsprache publiziert wird. Der Autor und die Autorin zeigen darin aktuelle Tendenzen der Berufspraxis in einem schwierigen politisch-ökonomischen Umfeld, geprägt von der Deregulierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Etablierung alternativer Studienwege.

Im Beitrag von **Corinne van Velzen** werden die Hochschule-Schule-Partnerschaften in den Niederlanden vorgestellt. Sie lehnen sich an die Bewegung der «Professional Development Schools» (PDS) in den USA und in Grossbritannien an und bringen interessante Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufspraxis und der Zusammenarbeit von Hochschule und Berufsfeld ein. **Urban Fraefel und Sigrid Haunberger** diskutieren Konzept und Erforschung der «Partnerschulen für Professionsentwicklung», einer schweizerischen Partnerschaft zwischen pädagogischer Hochschule und Schulfeld, die Schülererfolgsorientierung, Kooperation und Wissensintegration fokussiert.

Alexander Gröschner erörtert vor dem Hintergrund der Bologna-Reform die Einführung von Langzeitpraktika und nennt als Gelingensfaktoren unter anderem die Verknüpfung mit dem Studium, die Schulung der Praxislehrpersonen sowie eine kohärente Lernbegleitung. Einen Blick auf die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen wirft **Kornelia Möller**. Sie stellt das Projekt «Integration von Theorie und Praxis» als Win-win-Modell für die Kooperation von Hochschule und Partnerschulen vor.

Jennifer Snow-Gerono und Alan John Zenkert berichten in ihrem Beitrag vom «Inquiry»-Ansatz in den USA – dem Untersuchen realer Problemstellungen im Schulfeld. Sie arbeiten heraus, dass Praxisforschung in der Ausbildung zum Festigen eines forschenden Habitus im Lehrberuf beitragen kann. Auch diesen Aufsatz drucken wir in der Originalsprache. **Katharina Soukup-Altrichter und Herbert Altrichter** begründen in ihrem Beitrag den «Inquiry»-Ansatz und zeigen, warum Praxisforschung zur Integration verschiedener Ausbildungselemente genutzt werden kann. Sie diskutieren aus europäischer Sicht verschiedene Zugänge und beleuchten anhand einer Evaluationsstudie, wie Studierende die schulbasierte Forschungsarbeit während der Ausbildung erleben.

Die letzten drei Beiträge im Heft thematisieren die Lernbegleitung. **Annelies Kreis** diskutiert verschiedene Mentoring- und Coaching-Ansätze und hebt den Wert der geteilten Verantwortung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden hervor. **Kathrin Krammer, Isabelle Hugener und Sandro Biaggi** zeigen Settings zum beruflichen Lernen mit Videos und diskutieren Vorteile dieses Mediums für den Kompetenzaufbau. Mit ihrem Einblick in den Erwerb der Klassenführungs- und Konfliktmanagementkompetenz zeigen **Yves Cocard und Sandro Krähenbühl**, wie theoretische und praktische Ausbildungsteile vernetzt werden können. Sie verweisen auf die guten Professionalisierungseffekte einer konzeptionellen Verknüpfung verschiedener Ausbildungsteile.

Das vorliegende Heft wurde vom Gastredaktor Urban Fraefel konzipiert und in Kooperation mit der Redaktion realisiert. Wir danken ihm herzlich für die sorgfältige und umsichtige Konzeptions- und Redaktionsarbeit und für die gute Zusammenarbeit.

Anni Heitzmann, Christian Brühwiler, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Peter Tremp

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 Lehrexperen ökonomischer mit ihren kognitiven Ressourcen umgehen lassen» (Gruber & Rehr, 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 elabourierte 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 regressive 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 (Hüsler, 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 Lehrkundschaft (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 konflikträchtigen 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 konflikträchtige 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 Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berg, H. C.** (2004). *Lehrkundsdidaktik: 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., Salzmänn, 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., Barnett, 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-Fohrbrödt, 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. Dügge, 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 Sisyphos? *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 Lehrerbildung 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. & Rehrl, 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., McMahan, 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., Beijjaard, 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. & Björkqvist, 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

The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education

Ken Zeichner and Marisa Bier

Abstract This paper discusses the current focus on the clinical aspect of teacher education in the U.S. Following an overview of the current context for teacher education in the U.S. and a discussion of the enduring problems associated with clinical teacher education, the paper analyzes current efforts in early entry, college recommending and hybrid programs to improve the clinical preparation of teachers. The paper concludes with an assessment for the future for teacher education in the U.S. by situating these efforts for improvement within the current political and economic context of teacher education that has encouraged the defunding of public universities where most U.S. teachers are prepared and the investment in non-university teacher education programs. Cautions are also raised about an uncritical glorification of practice in teacher education without attention to identifying the design features of clinical experiences that are associated with desired outcomes.

Keywords clinical experience – teacher education – educational policy

Die Wende zu mehr Praxis in der US-amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zusammenfassung Dieser Beitrag diskutiert den derzeitigen Fokus auf die Praxis in der US-amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nach einer Übersicht zum aktuellen Stand und einer Diskussion der fortdauernden Probleme in der berufspraktischen Ausbildung werden jüngste Anstrengungen von Früheinsteiger-, universitären und hybriden Programmen zur Verbesserung der berufspraktischen Ausbildung diskutiert. Der Beitrag schliesst mit einer Einschätzung zukünftiger Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den USA. Die drei Ansätze werden eingebettet in den gegenwärtigen politisch-ökonomischen Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Investitionen in nicht universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildungsprogramme begünstigt zu Lasten der Budgets öffentlicher Hochschulen, die die meisten US-Lehrpersonen ausbilden. Es wird ausserdem vor einer unkritischen Verherrlichung von Praxis gewarnt, die nicht nach jenen Formen berufspraktischer Felderfahrung sucht, die am ehesten die erwünschten Wirkungen versprechen.

Schlagwörter Berufspraktische Studien – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bildungspolitik

A teaching force of around 3.6 million teachers teach in about 90'000 public schools in the U.S. Throughout the formal history of teacher education in the U.S. there have been a variety of pathways into teaching both inside and outside colleges and universities

(Fraser, 2007). Approximately 1'400 colleges and universities are authorized to offer teacher education programs and despite the tremendous growth in non-college and university programs since the 1980s, about two thirds of teachers in the U.S. continue to be prepared by colleges and universities. Increasingly, a variety of other non-profit and for-profit programs including school district programs currently prepare about one third of the new teachers in the nation each year (NRC, 2010; Zeichner, in press^a). In some parts of the country though, nearly as many teachers enter the field through non-college and university pathways as through college and university programs (Feistritzer & Haar, 2008), and in at least one state (Florida), school districts are required to have their own teacher education programs (Emihovich, Dana, Vernetson & Colon, 2011).

1 Teacher Education in the U.S.

Today, despite a growing variety of specific program structures for teacher education (Zeichner & Conklin, 2005), there are three basic ways to become a public school teacher in the U.S. First, between 1960 and 1990, colleges and universities had a virtual monopoly on the preparation of teachers. With the exception of emergency credentialed teachers in subject areas where enough qualified teachers could not be found (e.g. special education), almost all teachers entering U.S. public schools entered the teaching force through «*college recommending*» programs¹ sponsored by a college or university after completing an undergraduate or postgraduate teacher education program of at least a year in length (Grossman & Loeb, 2008). Beginning in the 1980s an increasing number of teachers began to enter the teaching force through «*early entry*» programs and completed most of their teacher education programs after becoming the teacher of record in a public school classroom fully responsible for students (Grossman & Loeb, 2008). Recently, a third and *hybrid* form of teacher education has emerged that is more school-based than the traditional university model, but where there is still a significant amount of preparation and mentoring support before candidates enter into the teaching force as teachers of record. The urban teacher residency that may or may not involve colleges and universities (Berry et al., 2008) is an example of a hybrid program model (also see Zeichner & Payne, in press).

All of the early entry, hybrid, and some of the college recommending programs occur at the postgraduate level and are one or two years in length. Most of the preparation of teachers in college recommending programs takes place at the undergraduate level in four or five-year programs. Education and teacher education in the U.S. are controlled at the state level and despite the existence of voluntary national program accreditation requirements, and some degree of cooperation among the states, there is signifi-

¹ «College recommending» programs are completed by teacher candidates before they become fully responsible for classrooms. In «early entry» programs, teacher candidates become fully responsible for classrooms before they complete their initial preparation program and earn a teaching license.

cant variation among the states in their requirements for teacher education programs (Zeichner, 2011). For example, eleven states do not require any clinical training before individuals become teachers of record legally responsible for classrooms while others have increased the amount of time that must be spent teaching in schools in a preparation program (AACTE, 2010).

In this paper we discuss examples of the various kinds of practice-centered models for pre-service teacher education that are in existence in the U.S. today in the three basic forms of teacher education (early entry, hybrid, and college recommending) and identify some of the central issues that teacher educators are working on in the U.S. in relation to clinical experiences for prospective teachers. Although it is clear that some of what teacher candidates need to learn to begin teaching can be acquired outside of the elementary and secondary classrooms for which they are being prepared, it is also clear from several decades of research on teacher learning that a number of critical elements of professional practice can only be learned in the context of real or simulated classrooms under the guidance of strong mentoring (Ball & Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2010).

In 2010, the National Council for Accreditation of Teacher Education Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships issued a widely discussed report calling for teacher education to be turned «upside-down» and for making clinical practice the central focus of preparation (NCATE, 2010). Since then, there have been a number of efforts involving programs throughout the country to improve the quality of clinical teacher education and its connections to the rest of preparation programs. Before examining some of these efforts, we will provide a brief overview of some of the major issues that teacher educators have tried to address in this work.

2 Issues and Problems in U.S. Clinical Teacher Education

The clinical education for teachers that exists today in the U.S. is highly varied in its characteristics and quality (Clift & Brady, 2005; NCATE, 2010; NRC, 2010). It consists of experiences for varying lengths of time in schools, in designed settings such as virtual classrooms, and in community settings (Grossman, 2010). The quality of school placements, the frequency and quality of mentoring, supervision and coaching, the degree of connection between the clinical experiences and the other parts of the preparation program, and the overall degree of monitoring of the quality of the experiences vary greatly within and across programs (Grossman, 2010; Zeichner, 2010a).

Historically, one of the major problems in teacher education within the dominant college recommending model has been the lack of connection between coursework and clinical experiences. Although most college recommending programs include multiple clinical experiences over the length of their programs and often situate these expe-

riences within some type of school and university (and sometimes community) partnership, the disconnect between what teacher candidates are taught in their courses and their opportunities to learn to enact these practices in their clinical placements is often very great even within professional development and partner schools (Bullough, Hobbs, Kauchak, Crow & Stokes, 1997; Zeichner, 2010b).

For example, it is very common for the cooperating/mentor teachers with whom teacher candidates are placed to know very little about the specifics of the courses that teacher candidates take in their program, and the instructors of the courses often know very little about the classrooms where teacher candidates are placed for their clinical work (Zeichner, 1996). As a result of this lack of connection, the ways in which placements are determined, and the structure of the cooperating/mentor teachers' roles, teacher candidates frequently do not have opportunities to observe, try out and receive detailed feedback on their teaching of the methods they learn about in their coursework. Even if the teaching practices that are taught in the courses exist in the classrooms where candidates are placed, candidates do not necessarily get access to the thinking and decision-making processes of their experienced mentors (Hammerness et al., 2005; Zeichner, 1996) who are usually greatly undercompensated, underprepared and undersupported for the complex and important work they are expected to do in mentoring prospective teachers (Zeichner, 2010b).

In addition, the quality of mentoring and assessment of the work of teacher candidates in school and community placements is highly variable and it is more common than not that very little preparation and continuing support is provided to cooperating/mentor teachers and to university supervisors (Grossman, 2010; Valencia, Martin, Place & Grossman, 2009). Even when this professional development is provided though, the underfunding of clinical teacher education often undermines the capacity of supervisors and mentors to support teacher candidates. This under-resourcing of clinical teacher education leads to higher numbers of candidates supervised by mentor/supervisors and has become a greater problem in recent years as the public universities where most teachers in the U.S. are still educated have lost significant amounts of financial support from their states (Newfield, 2008).

Although there have been some opportunities over the years for teacher educators to obtain external funding from the state, federal governments and private foundations to support innovation in clinical teacher education (e.g. Sykes & Dibner, 2009), the investment in carefully planned clinical teacher education prior to the assumption of responsibility for a classroom is disappearing with the exception of the teacher residency model as the federal government and foundations have increased support to «fast track» programs where there is often little or no *pre-service* clinical experience (Levine, 2012; Suggs & deMarrais, 2011).

Over time, and especially in recent times with the disinvestment of states in public universities² where most teachers in the U.S. are prepared, there is little evidence of programs being able to sustain the innovations that were initially supported by external funding. Now that the federal government has decided to phase out the «Teacher Quality Partnership» grant program that has supported many innovative efforts in clinical teacher education (AACTE, 2010; Rennie Center for Educational Research & Policy, 2009), it is not clear to what extent these efforts will be able to be sustained.

There are clearly links between efforts to shorten initial teacher education through early entry and urban teacher residency programs and efforts to reduce the role of colleges and universities in teacher preparation and open the preparation of teachers up to other providers. These efforts to create a market economy in teacher education in the U.S. are closely linked with efforts by the federal government and venture philanthropists to privatize U.S. K-12 education (Saltman, 2010; Zeichner, in press^a).

In the university programs, the educators who provide the mentoring and assessment of teacher candidates' work in the field are often adjunct faculty or doctoral students with low status and little decision-making authority in the institution. There is frequent turnover among these supervisors and they often feel that they are accorded second-class status in the program in comparison with research faculty (Bullough, Draper, Smith & Burrell, 2004). When permanent tenure-line faculty are involved in field supervision, this work often does not count in their teaching load and is not valued highly in the reward system that exists in most universities (Labaree, 2004).

A further issue involved in undermining the opportunities for teacher candidate learning during clinical experiences is the frequent lack of a curriculum (similar to the curriculum that exists for all courses) that lays out a well thought out plan for how opportunities to learn for teacher candidates will be created over the course of the clinical experience and how the needs of teacher candidates for learning to teach can be addressed over the course of a clinical experience and coordinated with the primary classroom mission of promoting pupil learning (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Turney, Eltis, Towler & Wright, 1985).

There is widespread consensus that the selection of classrooms as sites for clinical experiences has not been very effectively carried out in many programs (Greenberg, Pomerance & Walsh, 2011; NCATE, 2010), and that the increased accountability pressures on schools around pupil test scores together with the meager compensation provided for mentoring has complicated the task of locating high quality placements for many teacher candidates (Anderson & Stillman, 2011). Despite all of these problems, there is evidence of a great deal of activity across the country to focus attention on

² This disinvestment in public higher education is a part of a broader disinvestment in the public sphere that exists in some form or another in most countries (Zeichner, 2010c).

improving the quality of clinical teacher education in all three pathways into teaching. We now provide an overview of some of the major aspects of the current turn toward teaching practice and clinical experience and reflect upon the future for clinical teacher education in the U.S.

3 Examples of Efforts to Raise the Quality of Clinical Teacher Education in the U.S.

As the 2010 NCATE report asserts, the preparation of teachers must «move to programs that are fully grounded in clinical practice and interwoven with academic content and professional courses» (NCATE, 2010, p. ii). A variety of models for practice-based teacher education exist in which attempts are made to more closely link coursework with school-based experiences. They range from programs that create designed settings to provide «a sheltered opportunity for prospective teachers to engage in targeted practice of clinical skills» (Grossman, 2010, p. 2), to programs that provide early entry into the classroom in an effort to prepare teachers largely on the job, to hybrid university-based teacher education programs like urban teacher residencies that focus on preparation for specific contexts and that are largely situated in schools, to the shifting of college recommending programs into schools and communities.

One of the major aspects of the current turn toward clinical teacher education in the U.S. is a return to a focus in all of the various pathways into teaching on more strategically teaching prospective teachers how to enact particular teaching practices that are thought to enhance student learning (Zeichner, in press^b). One strand of current efforts in the U.S. to identify and teach «core» teaching practices as the central focus of a teacher education program is embedded in the teaching of specific school subjects (e.g. Ball & Forzani, 2009; Windschitl, Thompson & Braaten, 2011) and claims to draw on research that has identified certain teaching practices that enhance student learning. Other strands of this work focus on teaching particular instructional and classroom management strategies that are not tied to particular subject matter areas or grade levels (e.g. Danielson, 2007; Lemov, 2010). In reality, there is a great deal of variability in the empirical warrant for these various models of effective teaching (Pianta, 2011). Periodically, throughout the history of formal teacher education in the U.S., there has been a renewed focus on the enactment of particular teaching practices in American teacher education programs. Although the current incarnation of this trend differs in a number of significant ways from efforts of the past, it shares the intent to make teaching practice the center of teacher education (Zeichner, in press^b).

3.1 Clinical Experience in Designed and Virtual Settings

In addition to placing teacher candidates in school and community settings for clinical experiences, teacher educators have also been involved in creating simulations of

classroom practice within courses or connecting their courses to the practices of good teachers through technology. Grossman (2005, 2010, 2011) discusses various aspects of this work to create laboratories for clinical teacher education (Berliner, 1985) including the «micro teaching» movement in the 1970s (Grossman, 2005) and current efforts to make the thinking and practices of teachers who are using particular teaching practices more visible to teacher candidates through technology. The Carnegie Foundation funded «Quest Project» where teacher educators use the web pages created by K-12 teachers in their teacher education methods courses (cf. www.insideteaching.org) is an example of this work.

For example, in the Quest project, Pam Grossman, a teacher educator at Stanford University, created a website where she documented how she incorporated the website of an experienced Los Angeles high school English teacher (Yvonne Divans Hutchinson) in her English methods course. One aspect of this work focused on the task of engaging students in text-based discussions of literature. In addition to reading academic literature on this topic, teacher candidates utilized Hutchinson's website, which includes images of her leading discussions around texts in which students were very engaged, interviews with Hutchinson, and statements by her students, as well as examples of student work and methods and materials that Hutchinson used to prepare her students for discussions.

3.2 The Rise of Early Entry Programs

Over the last two decades there has been a tremendous growth in «early entry» programs that place novices in classrooms as teachers of record with very little preparation beforehand. Most teacher learning in these programs takes place while teachers are fully responsible for classrooms and relies heavily on the quality of mentoring that is provided by the program and the school district. Examples of early entry programs that have received substantial support from foundations and the federal government include «Teach for America» (TFA)³ and the «New Teacher Project» founded by a graduate of TFA and former superintendent of the Washington DC schools Michele Rhee, which sponsors «teaching fellows» programs in 25 major U.S. cities. Early entry teachers typically receive full beginning teacher salaries while they are completing their preparation program.

³ Teach for America which is the largest of U.S. early entry programs recently received a federal grant of \$50 million dollars to expand its capacity by 80% (Zeichner, in press^a), and over the last decade has received funding of over \$300 million dollars from private foundations and the federal government (Suggs & deMarrais, 2011). There is currently a great deal of controversy about this program because of its placement of underprepared teachers with only five weeks of training in schools to exclusively teach students living in poverty, the ambiguity of the research about the effectiveness of these teachers (Helig & Jez, 2010), the high turnover rate of these teachers after their 2-year commitment (Donaldson & Johnson, 2011), and the ties between the program and efforts to privatize public education in the U.S. (Sondel, Kretchmar & Ferrare, 2012).

These and other early entry programs typically include a brief summer institute of a few weeks prior to the beginning of the academic school year and then the assumption of full responsibility as a teacher for one or two years. During the one or two years in the program the novice teachers who usually do not have any background in Education continue to complete course work that will qualify them for a state teaching license and an experienced teacher mentor provides on-site support and guidance.⁴ Early entry teachers complete their certification requirements through college and university, school district or programs sponsored by non-profit or for-profit entities. In New York State and in Newark New Jersey for example, all TFA teachers complete their certification requirements through the «Relay Graduate School of Education», an independent normal school like program that only prepares teachers. Relay Graduate School of Education is a part of a growing trend throughout the nation for charter school networks to prepare their own teachers in new largely school-based programs that operate outside of the dominant university teacher education system.⁵

In early entry programs, individuals are usually required to make a commitment to teach in an urban or rural school in a high-poverty community for one or two years. Most of the teachers who enter the teaching force through one of the «fast track» or early entry programs where most of the preparation occurs while novice teachers are teachers of record fully responsible for a classroom teach in poor urban and rural communities (Darling-Hammond, 2004; Peske & Haycock, 2006), and are not found in public schools teaching students from the middle and upper middle classes, the children of many of the advocates of deregulation.

Although the research on the effects of different pathways to teaching is not conclusive and has shown greater variability within types of pathways than across pathways (e.g. Constantine et al., 2009; Decker, Mayer & Glazerman, 2006; Hellig & Jez, 2010; NRC, 2010; Zeichner & Conklin, 2005), there is some evidence of a «learning loss» by pupils as underprepared beginning teachers of record are catching up with teachers who completed all of their preparation for an initial teaching license prior to becoming responsible for classrooms (Zeichner & Conklin, 2005). It is clear, given the high turnover of teachers in the most poverty impacted schools (e.g. AFT, 2007; Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002), that the communities in which the schools staffed by many early entry teachers are located have become dependent on a constant supply of early entry teachers who stay for a few years and then leave.

The current teacher education system does not help these communities to develop the capacity to have access to a more experienced teaching staff in its schools and to lessen

⁴ Current federal legislation allows these teachers still in training to be considered «highly qualified» and therefore eligible to be responsible for classrooms.

⁵ The Aspire, Match and Academy for Educational Leadership teacher residencies are examples of these emerging networks to prepare teachers for particular charter school networks.

their dependence on inexperienced and underprepared teachers. Given the documented importance of teacher experience in teaching quality (e.g. Ronfeldt, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2011), this is a serious problem of injustice for many poor communities. There is evidence that there are alternative approaches to preparing teachers for high-needs schools that are effective in bringing more fully-prepared teachers into these schools and keeping them there over time longer than is typical (e.g. Berry et al., 2008; Skinner, Garreton & Schultz, 2011).

3.3 Urban Teacher Residency Programs

In 2004, Tom Payzant, then superintendent of public schools in Boston, gave an invited plenary address at the national meeting of the major teacher education organization in the U.S., the American Association of Colleges for Teacher Education. The title of his talk was «Should teacher education take place at colleges and universities?» In this talk, Payzant complained about the quality of the teachers his district was getting from the many colleges and universities in the Boston area and threatened that if college and university teacher education did not improve the quality of their programs, he would start his own program within the Boston schools. Soon after, the largely school-based Boston Teacher Residency Program was developed and has become one of the first urban teacher residency programs in the U.S. (Berry et al., 2008). Currently, the U.S. Education Department is promoting the urban teacher residency model and many teacher residencies are starting up across the country with federal and private financial support. In 2009–2010 the U.S. Education Department allocated \$143 million dollars to support the start-up of 40 new teacher residencies. A new organization has emerged with significant funding from private sources to support the development of residencies, «Urban Teacher Residencies United» (cf. www.utruncated.org).

Although the specific designs of urban teacher residency programs across the country differ, they all provide a structure that falls in between the fast track program that places novices in classrooms as teachers of record with little preparation, and traditional college and university programs where candidates complete all of their initial preparation before assuming responsibility for classrooms. Aspiring teachers – known as residents – are selected according to rigorous criteria aligned with the needs of particular school districts to participate in a one or two-year program. During the program, course work is integrated with an intensive, full-year classroom residency alongside an experienced mentor. According to an Aspen Institute report (Berry et al., 2008, p. 4), «UTRs are distinctive in that they seek to:

- Tightly weave together education theory and classroom practice
- Focus on residents learning alongside an experienced, trained mentor
- Group candidates in cohorts to cultivate professional learning communities and foster collaboration
- Build effective partnerships among school districts, higher education institutions and nonprofit organizations
- Serve school districts by recruiting and training teachers to meet specific district needs

- Support residents once they are hired as teachers of record
- Establish and support differentiated career goals for experienced teachers.»

The UTR model can potentially make a contribution to the teaching in high-needs urban areas where attrition is high and student learning and teacher experience are low by preparing teachers who are well-prepared to work in those communities and committed to staying in them for a longer duration than typically reported for graduates of early entry and university programs. Berry et al. (2008) propose that residencies are an important way that policymakers, practitioners, and the public should consider in their efforts to ensure that they have a teaching workforce that is ethnically and racially diverse and prepared to succeed. They suggest that districts need to consider the full array of options and make informed decisions about how they invest in teachers and teaching.

UTRs are currently based in many large cities across the nation (e.g. New York, Los Angeles, Chicago) and look different in different places in terms of how they are designed and implemented. Yet they are guided by a common set of principles that define the components of a high quality residency program, inform the design of new residencies, and distinguish teacher residencies from other kinds of preparation programs. These principles include tightly woven clinical experience as the central program element with a focus on wrapping classroom around this practice and on learning alongside an experienced mentor. In addition, support is provided to residents in the first few years following the completion of their residency. Guided by these principles, programs such as those in Boston, Denver and Chicago offer different applications of the UTR model, but both pair master's-level pedagogical training and education content with a rigorous full-year classroom practicum under the supervision of expert teachers who have been trained to mentor novices.

Thus far, there is some research that has demonstrated that urban teacher residencies help create a more ethnically and racially diverse teaching force and increase teacher retention in high-needs schools. There is very limited evidence to date however, about the ability of UTR prepared teachers to raise student achievement (e.g. Papay, West, Fullerton & Kane, 2011).

3.4 Moving College Recommending Teacher Education More into Schools and Communities

Following about a decade of activity to develop school-university partnerships in teacher education through the development of «professional development schools» (Boyle-Baise & McIntyre, 2008),⁶ and in response to recent national calls to place more

⁶ Despite evidence that professional development schools in some cases addressed some of the enduring problems of clinical teacher education enumerated above (e.g. the disconnect between coursework and fieldwork), there is widespread agreement that the professional development school movement has not consistently addressed these problems, and that even when it did so, the improvements were not able to be sustained (Zeichner, 2009).

emphasis on school-based teacher learning (e.g. NCATE, 2010), there are currently a number of university-based programs that are adopting a hybrid approach to teacher education and moving instruction more into schools and communities where university instructors work side by side with practicing teachers in preparing teacher candidates (e.g. Noel, in press). With a focus on context, courses are situated in schools, are planned around existing school curriculum, and draw on the expertise that exists within the schools. This structure is not common in typical university-based courses, which are often disconnected from schools and from practices candidates may encounter in their individual field experiences.

At the University of Washington in Seattle (UW) where we both have worked for the past three years, some of the methods courses in the elementary and secondary teacher education programs (both post-baccalaureate certification programs) are taught in local public schools where instructors strategically attempt to connect academic and school-based practices. For example, in addition to the usual practice of professors providing teacher candidates with the theoretical basis for particular teaching strategies, teacher candidates also have opportunities in these courses to observe a classroom in which particular teaching strategies teacher candidates are learning are used with students. They may also have time to plan and rehearse lessons using these strategies that they then go and teach with students. In some cases there is an opportunity to debrief their teaching with their teaching peers, as well as with the professor and teachers in the school (Kazemi, Lampert & Franke, 2009).

For example, the elementary mathematics methods class at UW is taught by a faculty member and an experienced teacher in an elementary school classroom in a public school that is partnered with the university. In this course, teacher candidates regularly use small video cameras to record their attempts to try out the teaching strategies they are learning about with individual and small groups of pupils and they review these tapes as part of the debriefing process. They also submit the tapes to their university instructor who provides each candidate with feedback several times per quarter. This enables the instructor, who usually is not able to get around to see all of the candidates trying out the strategies each week, to gain an understanding of how each candidate is using the strategies and what they need to work on. When the instructor, her teaching assistants or the classroom teacher are in a small group directly observing candidates practicing specific teaching strategies, they also strategically intervene at times to model particular ways of asking pupils questions to accomplish such goals as eliciting students' reasoning in solving problems.

The elementary literacy class at UW is also taught by a faculty member and a teacher in the teacher's partner school classroom. Each session, teacher candidates work with individual children and groups of children, many of whom are English learners. To learn about children's literacy abilities and development, teacher candidates support classroom teachers by administering «high-leverage» literacy assessments and close-

ly observing students as they engage with reading and writing. In collaborative peer groups and with the support of the course instructor, students analyze children's literacy abilities and then plan and implement appropriate instruction. Debriefing with instructors and colleagues, teacher candidates continually analyze their own teaching and students' learning, using those insights to plan follow-up lessons. They provide feedback to the children's classroom teachers to support the instruction they are designing for children in their classrooms.

Thus far, there is limited evidence about the value of these school-based courses and collaborative teaching by university and K-12 educators. There is some evidence that the «take-up» and ability to enact the teaching practices by candidates are greater in this model than when coursework is offered in university classrooms. There is also some evidence of the power of situating instruction in the context of a classroom to disrupt teacher candidates' low expectations for the learning of students in high-need urban schools (e.g. Campbell, 2012).

3.5 Clinical Experiences in Communities

In addition to teacher candidate learning in school-based clinical experiences, for many years, some teacher educators in the U.S. have advocated for placing teacher candidates for periods of time in the broader communities in which schools are situated (e.g. Flowers, Patterson, Stratemeyer & Lindsey, 1948). These experiences have varied greatly in their purposes and in the activities in which teacher candidates are engaged. For example, some experiences have focused on service learning or on learning about how students learn in outside of school settings while others have emphasized learning about the resources and practices in the community and learning from adults in the community (e.g. Boyle-Baise & McIntyre, 2008; Mahan, 1982; Zeichner & Melnick, 1996) so that candidates can learn to teach in more culturally responsive ways (Lucas & Villegas, 2011).

These experiences can be short-term in a single course and/or community that may be characterized as visiting a community, or they can also be longer and more intensive, which may be thought of as immersing pre-service teachers in the community. Some programs are elective, such as Indiana University's Cultural Immersion programs, which provide opportunities for student teachers to work in local schools in other countries and within diverse communities in the U.S. (Longview Foundation, 2008). Other community experiences are required portions of teacher education programs in addition to or linked to school-based experiences (e.g. Zeichner, Payne & Brayko, 2011). Despite repeated calls over many years for clinical teacher education to be broadened into local communities, very few early entry, college recommending, and now hybrid programs like urban teacher residencies have done so. Some empirical evidence exists about the transformative power of community-based learning for prospective teachers in helping teacher candidates become more interculturally competent and teach in culturally responsive ways (Boyle-Baise & McIntyre, 2008; Sleeter, 2008)

4 Conclusion

There is widespread agreement in the U.S. that providing high quality clinical experiences to teacher candidates is the key element in providing effective teacher preparation and that many individuals entering the teaching force in the U.S. do not now have access to it (NCATE, 2010). While current efforts to build new, more clinically-based models for teacher preparation in the U.S. are needed, there are cautions that should be heeded as this widespread effort moves forward. First, one of us warned in 1980 that the then national effort to add additional field experiences to largely campus-based university programs needed to give careful attention to the nature and quality of this additional time in schools and its relation to the rest of the preparation program (Zeichner, 1980). What he saw at that time, uncritical glorification of school-based experience and a lack of attention to illuminating the particular design features of these experiences that make them educative, is also characteristic of the current movement. The current literature is filled with discussions of programs that involve more school-based experience in university programs, with the development of new school-based programs like urban teacher residencies, and hundreds of early entry programs, and with discussions of the movement of teacher education coursework to school and community settings that imply that merely moving teacher education to schools and communities is necessarily beneficial (Zeichner, 2010b). This literature often does not clearly illuminate the specific ways in which these school and community-based experiences operate (e.g. what co-teaching between university and school-based teacher educators looks like) and the ways in which particular features of these experiences are connected to various desired outcomes for teacher candidates and the schools. One hopeful sign in this regard is some recent research that seeks to identify the features of clinical placement sites and clinical experience design characteristics that support teacher candidate learning and pupil learning in schools (e.g. Anderson & Stillman, 2011; Ronefeldt, 2012).⁷

A second caution has to do with what is eliminated from teacher education programs as they move more to the field. There is some historical evidence that as programs have become more school-based, the focus of the preparation narrows to a more technical focus on the mastery of teaching skills, and that important elements of a teacher's education such as multicultural education, and the social foundations of education are reduced or eliminated (Greene, 1979; Zeichner, in press⁸). While the mastery of teaching and classroom management skills and practices is important, teachers also need to have a clear sense of the social, political, community and cultural contexts in which they work, to be able to build and sustain strong relationships with their students, to be able to adapt their practice in response to the changing needs of their students, and a host of other things that go beyond the mastery of specific practices (Bransford & Darling-

⁷ Like most other things in teacher education, there is a long history of efforts to identify the features of good clinical sites in teacher education that should be studied by current researchers. One of the earliest and most interesting efforts in the past was made by McIntosh (1968).

Hammond, 2005). There is a danger that the current wave of emphasizing school-based experience in teacher education in the U.S. will contribute to further deprofessionalizing teaching rather than strengthening teachers' abilities to teach in culturally responsive ways and to acquire the adaptive expertise that is needed to successfully teach in today's U.S. public schools (Banks et al., 2005; Hammerness et al., 2005).

Finally, as briefly mentioned earlier, one of the major problems in U.S. teacher education in the last 50 years has been the inability to institutionalize and sustain innovations that have initially been funded by private foundations, states or the federal government. There is a whole litany of major efforts to transform teacher education throughout the country ranging from the National Teacher Corps of the 1960s and 1970s, the Professional Development School movement of the 1980s and 1990s to the over \$100 million dollar effort led by the Carnegie Corporation «Teachers for a New Era» that have failed to achieve this transformation to any significant degree (Fraser, 2007). As the public universities and public schools where the majority of teacher education in the U.S. still takes place have continued to lose their state and federal funding and private foundations have shifted toward funding alternatives to college and university teacher education and promoting charter schools (Levine, 2012; Suggs & deMarrais, 2011),⁸ and new resources are needed to implement new and intrusive accountability requirements for teacher education programs (Zeichner, 2011), it is becoming harder to imagine how college and university teacher education programs will be able to transform clinical teacher education in the ways imagined by the recent national panel (NCATE, 2010).

There is a clear and growing presence of private money in steering the course of teacher education policies away from colleges and universities playing a central role and toward the deregulation and privatization of teacher education in early entry programs (Saltman, 2010; Zeichner, 2010c). The success of this growing dominance of venture philanthropy, educational advocacy organizations, and education think tanks in making early entry and non-university programs the norm, and the disappearance of genuine public dialogue about the future of U.S. teacher education more than anything else will determine the ability of the nation to achieve the lofty vision to offer a high quality clinical education to all individuals entering the U.S. teaching force.

References

- AACTE [American Association of Colleges for Teacher Education]. (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief*. Washington, D.C.: Author.
- AFT [American Federation of Teachers]. (2007). *Meeting the challenge: Recruiting and retaining teachers in hard-to-staff schools*. Retrieved from: <http://www.aft.org/pubs/reforts/downloads/teachers/h2s.pdf>. (27.07.2012).

⁸ The U.S. Department of Education will also be phasing out one of the major recent sources of support for innovation in college and university programs, the «Teacher Quality Partnership» program.

- Anderson, L. & Stillman, J.** (2011). Student teaching for a specialized view of professional practice? Opportunities to learn in and for urban, high-needs schools. *Journal of Teacher Education*, 62 (5), 446–464.
- Ball, D. & Cohen, D.** (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a learning profession* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, D. & Forzani, F.** (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5) 497–510.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H. & McDonald, M.** (2005). Teaching diverse learners. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: Report of the National Academy of Education Committee on Teacher Education* (pp. 232–274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D.** (1985). Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (6), 2–8.
- Berry, B., Montgomery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J. & Snyder, J.** (2008). *Creating and sustaining urban teacher residencies*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality and the Aspen Institute.
- 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 & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 307–330). New York: Routledge.
- Bransford, J. & Darling-Hammond, L.** (2005). *Preparing teachers for a changing world: Report of the National Academy of Education Committee on Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bullough, R., Draper, M.J., Smith, L. & Burrell, J.** (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5), 505–521.
- Bullough, R., Hobbs, S., Kauchak, D., Crow, N. & Stokes, D.** (1997). Long-term PDS development in research universities and the clinicalization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48 (2) 85–93.
- Campbell, S.S.** (2012). *Taking it to the field: Teacher candidate learning about equity-oriented mathematics teaching in a mediated field experience*. Unpublished doctoral dissertation. Seattle: University of Washington, College of Education.
- Clift, R. & Brady, P.** (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The Report of the American Educational Research Association panel on research on research on teacher education* (pp. 309–424). New York: Routledge.
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M. & Drake, J.** (2009). *An evaluation of teachers trained through different routes to certification*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Danielson, C.** (2007). *Enhancing professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L.** (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools. *Teachers College Record*, 106 (10), 1936–1966.
- Decker, P.T., Mayer, D.P. & Glazerman, S.** (2006). Alternative routes to teaching: The impact of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25 (1), 75–96.
- Donaldson, M.L. & Johnson, S.M.** (2011). Teach for America teachers: How long do they teach? Why do they leave? *Phi Delta Kappan*, 93 (2), 47–52.
- Emihovich, C., Dana, T., Vernetson, T. & Colon, E.** (2011). Changing standards, changing needs: The gauntlet of teacher education reform. In P. Earley, D. Imig & N. Michelli (Eds.), *Teacher education policy in the U.S* (pp. 47–69). New York: Routledge.
- Feiman-Nemser, S.** (2010). *The case for strong clinical teacher education*. Remarks made at a press conference at the National Press Club: «Strong clinical teacher preparation: A must for long-term school improvement efforts.» Press Briefing sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education (March 11).
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M.** (1985). Pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87 (1), 49–65.

- Feistritzer, C. E. & Haar, C. K.** (2008). *Numbers of alternative routes to teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Flowers, J. G., Patterson, A., Stratemeyer, F. & Lindsey, M.** (1948). *School and community laboratory experiences in teacher education*. Oneata, NY: American Association of Teachers Colleges.
- Fraser, J.** (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- Greenberg, J., Pomerance, L. & Walsh, K.** (2011). *Student teaching in the United States*. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality.
- Greene, M.** (1979). The matter of mystification: Teacher education in unquiet times. In M. Greene (Ed.), *Landscapes of learning* (pp. 53–73). New York: Teachers College Press.
- Grossman, P.** (2005). Pedagogical approaches to teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425–476). New York: Routledge.
- Grossman, P.** (2010). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Policy Brief of the Partnership for Teacher Quality. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Grossman, P.** (2011). A framework for teaching practice: A brief history of an idea. *Teachers College Record*, 113 (12). Retrieved from: <http://tc.record.org> (24.12.2011).
- Grossman, P. & Loeb, S.** (Eds.). (2008). *Alternative routes to teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K.** (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey Bass.
- Helig, J. V. & Jez, S. J.** (2010). *Teach for America: A review of the evidence*. Boulder: University of Colorado, Education and the Public Interest Center.
- Kazemi, E., Lampert, M. & Franke, M.** (2009). Developing pedagogies in teacher education to support novice teacher's ability to enact ambitious instruction. In MERGA (Ed.), *Proceedings of the annual meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Wellington, New Zealand*. Available at: <http://www.merga.net.au/documents/Kazemi.pdf> (26.08.2012).
- Labaree, D.** (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J.** (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20, 37–62.
- Lemov, D.** (2010). *Teaching like a champion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levine, A.** (2012). The new normal of teacher education. *The Chronicle of Higher Education* (July 24). Retrieved from: <http://chronicle.com/article/The-New-Normal-of-Teacher/127430/> (27.07.2012).
- Longview Foundation.** (2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Silver Spring, MD: Longview Foundation.
- Lucas, T. & Villegas, A. M.** (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* (pp. 55–72). New York: Routledge.
- Mahan, J.** (1982). Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project. *Journal of Equity and Leadership*, 2, 100–109.
- McIntosh, R. G.** (1968). *An approach to the analysis of clinical settings for teacher education*. The Third Florence Stratemeyer Lecture. Chicago: Annual meeting of the Association for Student Teaching.
- NCATE [National Council of Accreditation for Teacher Education].** (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Washington, D.C.: Author.
- NCR [National Research Council].** (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Newfield, C.** (2008). *Unmaking the public university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noel, J.** (Ed.). (in press). *Moving teacher education into urban schools and communities*. New York: Routledge.
- Papay, J., West, M., Fullerton, J. & Kane, T.** (2011). *Can practice-based teacher preparation increase student achievement? Evidence from the Boston Teacher Residency* (Working Paper # 17646). New York: National Bureau of Economic Research.

- Payzant, T.** (2004). *Should teacher education take place at colleges and universities?* Invited address presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Peske, H. & Haycock, K.** (2006). *Teaching inequality: How poor minority students are shortchanged on teacher quality.* Washington, D.C.: Education Trust.
- Pianta, R. C.** (2011). *Teaching children well: New evidence-based approaches to teacher professional development and training.* Washington, D.C.: Center for American Progress.
- Rennie Center for Education Research & Policy.** (2009). *Preparing tomorrow's teachers: The role of practice-based teacher preparation programs in Massachusetts.* Cambridge MA: Author.
- Ronefeldt, R.** (2012). Where should student teachers learn to teach: Effects of placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Education Evaluation and Policy Analysis, 34*, 3–26.
- Ronfeldt, M., Lankford, H., Loeb, J. & Wyckoff, J.** (2011). *How teacher turnover harms student achievement* (Working Paper # 17176). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Saltman, K.** (2010). *The gift of education and venture philanthropy.* New York: Macmillan Palgrave.
- Skinner, E., Garreton, M. T. & Schultz, B.** (Eds.). (2011). *Grow your own teachers: Grassroots change in teacher education.* New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C.** (2008). Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition, pp. 559–582). New York: Routledge.
- Sondel, B., Kretchmar, K. & Ferrare, J.** (2012). *Mapping the terrain: Teach for America, charter school reform, and corporate sponsorship.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, B.C.
- Suggs, C. & deMarrais, K.** (2011). *Critical contributions: Philanthropic investment in teachers and teaching.* Atlanta: Kronley & Associates.
- Sykes, G. & Dibner, K.** (2009). *Fifty years of federal teacher policy: An appraisal.* Washington, D.C.: Center on Education Policy.
- Turney, C., Eltis, K., Towler, J. & Wright, R.** (1985). *A new basis for teacher education: The practicum curriculum.* Sydney: University of Sydney Press.
- Valencia, S., Martin, S., Place, N. & Grossman, P.** (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education, 60* (3), 304–322.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M.** (2011). Ambitious pedagogy by novice Teachers. *Teachers College Record, 113* (7), 1311–1360.
- Zeichner, K.** (1980). Myths and realities: Field-based experiences in pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education, 31* (6), 45–55.
- Zeichner, K.** (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215–234). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.** (2009). *Teacher education and the struggle for social justice.* New York: Routledge.
- Zeichner, K.** (2010a). *The importance of strong clinical preparation for teachers.* Testimony presented at a U.S. Congressional Briefing organized by the American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, D.C.: U.S. Senate Office Building. Available at: www.aacte.org.
- Zeichner, K.** (2010b). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 89* (11), 89–99.
- Zeichner, K.** (2010c) Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education, 26* (8), 1544–1552.
- Zeichner, K.** (2011). Assessing state and federal policies to evaluate the quality of Teacher preparation programs. In P. Earley, D. Imig & N. Michelli (Eds.), *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations* (pp. 75–105). New York: Routledge.
- Zeichner, K.** (in press^a). Two visions of teaching and teacher education for the 21st century. In X. Zhu & K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century.* Heidelberg: Springer.
- Zeichner, K.** (in press^b). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education.*

Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education*. New York: Routledge.

Zeichner, K. & Melnick, S. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 176–198). New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. & Payne, K. (in press). Democratizing knowledge in urban teacher education. In J. Noel (Ed.), *Moving teacher education into urban schools and communities*. New York: Routledge.

Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2011). *Democratizing teacher education through practice-based methods teaching and mediated-field experiences in schools and communities*. Working paper, Center for the Study of Teacher Learning in Practice. Seattle: University of Washington.

Authors

Ken Zeichner, Boeing Professor of Teacher Education, Director of Teacher Education, College of Education, University of Washington, Seattle, USA, kenzeich@uw.edu

Marisa Bier, Ph.D., Director of the Seattle Urban Teacher Residency Program, College of Education, University of Washington, Seattle, USA, mlbier@u.washington.edu



Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden*

Corinne van Velzen

Zusammenfassung Dieser Beitrag beschreibt Partnerschaften von Schulen und Hochschulen in den Niederlanden, die es zum Ziel haben, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mithilfe des Potenzials beider Institutionen, Hochschule und Schule, zu verbessern. Er gibt einen Überblick über verschiedene Formen der Hochschul-Schul-Partnerschaft, wie sie in den Niederlanden bestehen, und beschreibt die Lernarrangements und die Begleitung der Studierenden in den Schulen. Zugrunde gelegt sind verschiedene Quellen, darunter staatliche Berichte und Forschungsbeiträge zur Kooperation von Schulen und Hochschulen. Sie zeigen, dass neue Formen der Zusammenarbeit das Vertrauen in die jeweils andere Institution stärken und die Unterstützung der Studierenden in den Praktika verbessern. Grundlage dafür scheint ein echtes Verantwortungsgefühl für die Ausbildung guter Lehrpersonen zu sein. Allerdings ist die Theorie-Praxis-Kluft durch die Kooperation nicht vollständig verschwunden. Eine neue Herausforderung ist die Entwicklung eines kohärenten Studienprogramms der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Grundlage der Zusammenarbeit der Akteure aus Schulen und Hochschulen.

Schlagwörter Schul-Hochschul-Partnerschaften – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – berufspraktische Ausbildung – Niederlande

School-University Partnerships in the Netherlands

Abstract This article describes school-university partnerships in the Netherlands that aim at improving the quality of teacher education by using both the affordances of schools and universities. It gives an overview of the ways school-university partnerships are organized in the Netherlands, and describes the learning arrangements of student teachers and the supervision given at school. This paper is based on several sources, among others on reports and studies initiated by the government, and research into Dutch school-university partnerships. From these we learn that partnerships have enhanced the trust between schools and universities and have improved supervision given at school based on a really felt responsibility for teacher quality. On the other hand, the gap between «theory» and «practice» has not completely disappeared yet. New challenges to teacher education also have come up. One of them is the development of a continuous teacher education curriculum as a result of collaboration between staff of schools and universities.

Keywords school-university partnerships – teacher education – field experiences – Netherlands

* Beim abgedruckten Beitrag handelt es sich um eine deutsche Übersetzung des in englischer Sprache verfassten Aufsatzes «School-University Partnerships in the Netherlands». Übersetzt wurde der Beitrag von Urban Fraefel und Anna Leuenberger.

1 Einleitung

Seit Beginn der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Beziehung zwischen Schule und Hochschule für die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen prägend gewesen. Lange waren die Verantwortlichkeiten klar getrennt: Die Hochschule war zuständig für die Theorie, während die Schulen den angehenden Lehrkräften Gelegenheit boten, sich mit der Schulpraxis vertraut zu machen. In den letzten drei Jahrzehnten hat sich die Beziehung zwischen Schulen und Hochschulen in die Richtung von Kooperationsformen entwickelt, die den Charakter einer Partnerschaft haben. Das Interesse an solchen Partnerschaften als Mittel zur Qualitätssteigerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nimmt zu (z.B. Edwards, Tsui & Stimpson, 2009).

Das international wahrnehmbare Bedürfnis nach Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung gründet auf mehreren Problematiken. 1978 berichteten Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann über Probleme von Junglehrerinnen und Junglehrern bei ihrem Praxiseinstieg, die ihres Erachtens auf eine ungenügenden Fokussierung auf den Schulalltag zurückgehen, und sprachen vom «Praxisschock» (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Die mangelnde Einbindung der Schulen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, eine schlecht funktionierende Kommunikation sowie die fehlende Zusammenarbeit beim Mentoring wurden als Gründe für den «Praxisschock» identifiziert (vgl. beispielsweise Down, Hogan & Madigan, 1995; Heitzmann & Messner, 2001; Zeichner, 1990). Im Aufbau von Partnerschaften sah man einen möglichen Weg, die Kluft zwischen den hochschulseitigen Ansprüchen an angehende Lehrpersonen und der Realität der schulischen Alltagspraxis zu überwinden.

In den Niederlanden herrschte ein bedrohlicher Lehrpersonenmangel, und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler betonten die Wichtigkeit von Partnerschaften zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen für die Verbesserung der Ausbildungsqualität sowie für die verstärkte Rekrutierung und Anbindung von Lehrpersonen (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000; Verloop & Wubbels, 2000). Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf und Wubbels (2001) betonten ausserdem die Wichtigkeit einer authentischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihre Praxis an der Realität orientiert. In den Niederlanden wurden Kompetenzziele formuliert, die einen starken Bezug zur tatsächlichen Schulpraxis hatten und zu Leitlinien für die neu konzipierten Studienprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden. Im Jahr 2003 wurde die Verweildauer der Studierenden in den Schulen erhöht und in ihrem letzten Studienjahr bekamen sie die volle Verantwortung für eine oder mehrere Klassen. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen vom Staat mit zusätzlichen Geldern gefördert (Swennen, 2012). Für die Gestaltung der Zusammenarbeit und des Studienprogramms waren die involvierten Partner selbst verantwortlich.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Organisation der Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen in den Niederlanden sowie Lernsettings und Begleitung der Studierenden, speziell in den Schulen. Auch damit verbundene Probleme und Stolpersteine werden benannt sowie Perspektiven für die Zukunft skizziert.

2 Formen der Kooperation in der niederländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Von 2002 bis 2009 subventionierte die niederländische Regierung Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen mit dem Ziel, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu steigern. In der Ausgestaltung dieser Partnerschaften waren die involvierten Partner (beteiligte Akteure von Schule und Hochschule) frei. Diese Zusammenarbeit schwächte die Monopolstellung der Hochschulen zugunsten der Schulen, doch die Vergabe der Abschlussdiplome war und ist immer noch in deren ausschliesslicher Zuständigkeit (Swennen, 2012). Im Gegensatz etwa zu Grossbritannien (vgl. Furlong, Campbell, Howson, Lewis & McNamara, 2006) stehen in den Niederlanden beide Partner, Schule und Hochschule, der Entwicklung hin zu verstärkter Zusammenarbeit und zu mehr Mitspracherecht der Schulen positiv gegenüber (Ten Dam & Blom, 2006).

Die Entwicklung der niederländischen Schul-Hochschul-Partnerschaften lässt sich in drei Zeitperioden einteilen. Zu Beginn (2002–2006) wurden staatliche Gelder dazu verwendet, nachhaltige Partnerschaften zu bilden, die auf einer gemeinsamen Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen beruhten. Studierenden wurde vermehrt Verantwortung für das Unterrichten gewährt und Schulen bildeten Stützsysteme für die professionelle Entwicklung der (zukünftigen) Kolleginnen und Kollegen.

In der zweiten Periode (2006–2009) unterstützte die Regierung die Weiterentwicklung der bisherigen Schul-Hochschul-Kollaborationen zu offiziellen Partnerschaften, den sogenannten «Opleidingsscholen»¹ (Timmermans, 2012). Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von einer oder mehreren Schulen mit einer oder mehreren Lehrerbildungsinstitutionen. Die verschiedenen Partner sind gemeinsam verantwortlich für die Ausbildung und Beurteilung der angehenden Lehrpersonen. «Opleidingsschool» (das Partnerschaftskonzept als Ganzes) hat zum Ziel, folgende Bereiche zu stärken: (a) die Grundausbildung von Lehrpersonen, (b) die Einführung der neuen Lehrpersonen ins Kollegium, (c) die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen (lebenslanges Lernen) und (d) die Schulentwicklung. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden Teile des institutionellen Studienprogramms der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Schulen

¹ Der Ausdruck «Opleidingsschool» wird auch in den Niederlanden als tendenziell unscharf und irreführend betrachtet. «Opleidingsschool» (Singular) meint insgesamt das *Partnerschaftskonzept von Schulen und Hochschulen*. Individuelle Schulen innerhalb von Partnerschaften werden «Partnerschulen» genannt. Bis jetzt gibt es keine vergleichbare englische bzw. deutsche Bezeichnung.

übertragen. Im Konzept der «Opleidingschool» finden mindestens 40 bis 50% der Ausbildung an Schulen statt. Dieser Prozentsatz ist gesetzlich festgeschrieben.

Einige Kooperationspartner entscheiden sich für eine weiterführende Entwicklung in eine sogenannte «Academische Opleidingsscholen» (AOS). In diesen Partnerschaften ist Praxisforschung, durchgeführt von Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden, wichtiger Bestandteil der professionellen Entwicklung. Die Praxisforschung zielt auf die individuelle sowie die Team- und Schulentwicklung und trägt zur lokalen Wissensbildung bei.

Mithilfe des institutionellen Netzwerks der Niederländisch-Flämischen Akkreditierungsorganisation (NVAO²) wurden 2009 alle Partnerschaften evaluiert; 56 erhielten zusätzliche Mittel vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. Im Jahr 2010 wurden fast 8000 Studierende innerhalb dieser Partnerschaften ausgebildet (Education Inspectorate, 2011).

Die dritte Periode begann 2010 und dauert immer noch an. Das Bildungsinspektorat überwacht die subventionierten Partnerschaften. Neben den bestehenden NVAO-Qualitätszielen haben viele Partner ihre eigenen Ziele entwickelt. Im Rahmen der obligatorischen Qualitätssicherung begutachten sich die Partner gegenseitig. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt sich dank dieser Partnerschaften stetig weiter und viele Partnerschaften wollen den nächsten Schritt in Angriff nehmen und zu «Academische Opleidingsscholen» werden.

3 Charakteristika der heutigen Partnerschaften

Als Partner müssen Schulen und Hochschulen Abmachungen treffen, in deren Rahmen sie die Aufgaben und Verantwortlichkeiten regeln. Die Art der Kooperation hängt ab vom Ausmass, in dem die Schulen in der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen beteiligt werden und tatsächlich mitverantwortlich sind. Maandag, Deinum, Hofman und Buitink (2007) unterscheiden je nach Einbezug der Schulen fünf verschiedene Formen von Partnerschaften. Zwei Modelle basieren gemäss Maandag et al. klar auf traditionellen Praktikumsmodellen. Bei der ersten Form handelt es sich um ein *work placement model*, in welchem die Schule als Ort für praktische Erfahrungen unter der Aufsicht von erfahrenen Lehrpersonen genutzt wird. Das zweite Modell nennt sich *coordinator model*. Auch dieses orientiert sich an traditionellen Praktika, unterscheidet sich vom ersten aber darin, dass die Praktika von einer speziell für die Aufgabe ausgebildeten Lehrperson überwacht und begleitet werden. Beide Formen werden nicht als «Opleidingsscholen» betrachtet.

² NVAO: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.

Die anderen drei Modelle (*partner model*, *network model* und *educational school model*, vgl. Tabelle 1) bezeichnen das Bildungsinspektorat und die NVAO (2007) als Partnerschaftsmodelle mit zusätzlicher staatlicher Unterstützung. Die Bedingungen dafür sind: (1) Eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder ein schulbasierter Lehrerbildner muss vor Ort tätig sein. (2) Es besteht eine offizielle Vereinbarung zwischen Schule und Hochschule, in der die Verteilung der Aufgaben, der Finanzierung und der Verantwortlichkeiten geregelt ist. Die drei Modelle unterscheiden sich in erster Linie in der Aufteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Hochschulen und Schulen sowie im Grad der Unterstützung, die Studierende in den Schulen erhalten. Die 2007 formulierten Bedingungen haben immer noch Gültigkeit.

Tabelle 1: Partnerschaftsmodelle in Schul-Hochschul-Partnerschaften, anerkannt als «Opleidings-school»

Bezeichnung	Beschreibung	Studierende werden unterstützt durch
Partnermodell	Die Schule ist verantwortlich für einzelne Ausbildungselemente und für die Begleitung der professionellen Entwicklung der angehenden Lehrpersonen.	schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner (mit entsprechender Ausbildung), zusätzlich zu ausgebildeten Praxislehrpersonen bzw. Coachs.
Netzwerkmodell	Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet auf der Grundlage starker Verbindungen zwischen der Schule und Lehrerbildungsinstitution zu einem grossen Teil in den Schulen statt (mindestens 40 bis 50% des Studienprogramms).	Ausbildungsteams: schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Praxislehrpersonen, Dozierende der Hochschule (kommen regelmässig in die Schule).
Ausbildungsmodell	Die Schule ist verantwortlich für die gesamte Ausbildung zur Lehrperson. Die Lehrerbildungsinstitution ist ein «Sicherungssystem», indem sie die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ausbildet.	Ausbildungsteam, schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Praxislehrpersonen, Dozierende der Hochschule (permanent in der Schule), Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (kommen regelmässig in die Schule).

Da die Diplomvergabe noch immer den Hochschulen vorbehalten ist, basieren die meisten Kooperationsmodelle auf dem Partnermodell. Dennoch nahm mit den Jahren der Beitrag der Schulen im Studienprogramm der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu, weshalb das Netzwerkmodell immer verbreiteter wurde. Beispiele für die beiden Modelle finden sich in van Velzen, Bezzina und Lorist (2008, S. 64–69).

4 Lernarrangements für Studierende in Schul-Hochschul-Partnerschaften

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war in den Niederlanden, ähnlich wie in Grossbritannien, immer schon stärker praxisbasiert als beispielsweise in Deutschland, Frankreich oder Schweden (Maandag et al., 2007). Institutionelle Studienprogramme waren

(und sind) in den Niederlanden deutlicher an der Praxis und an aktuellen Aufgaben des Lehrberufs orientiert als an den akademischen Disziplinen. Schulpraktika wurden dabei immer schon als Gelegenheiten verstanden, bei denen die Studierenden das anwenden können, was sie in der Ausbildung an der Hochschule gelernt haben. Die Aufgaben in den Praktika orientierten sich indessen hauptsächlich am Studienprogramm der Hochschule und vernachlässigten die praktischen Möglichkeiten in den Schulen (z.B. Feiman-Nemser, 1998). Dies galt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen.³

Wie in der Einleitung angedeutet, geht es bei den Schul-Hochschul-Partnerschaften vor allem um die Kluft zwischen dem, was an Hochschulen gelehrt wird, und dem, was sich in der Realität der Praxis abspielt. Schulen bieten in Schul-Hochschul-Partnerschaften authentische Lernumgebungen für Studierende, d.h. ihr Lernen erfolgt kontextualisiert und ist organisiert nach dem Prinzip «Lernen durch die Partizipation an der Praxis» (Ten Dam & Blom, 2006), dies parallel zur formalen Ausbildung an der Hochschule (Maaranen, Kynäslahti & Krokfors, 2008). Lernen durch Partizipation an Aktivitäten im Schulfeld bildet die Basis für das studentische Lernen im «Opleiden in de School»-Studienprogramm (OidS⁴). Das Lernen der Studierenden wird in diesem Zusammenhang als Lernen am Arbeitsplatz (*work-based learning*) bezeichnet (van Velzen, Volman, Brekelmans & White, 2012). Diese Lernarrangements ermöglichen es den Studierenden, notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln (Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, 2005), und zielen darauf ab, dass die Studierenden eine Identität als Lehrperson entwickeln und Teil des Kollegiums werden (Hodkinson, Biesta & James, 2008).

Auch in niederländischen Schul-Hochschul-Partnerschaften sind die an der Hochschule entwickelten Lernaktivitäten immer noch wichtige Bestandteile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mithilfe des Begleitemps an der Schule können die Studierenden jedoch ihren eigenen Weg beschreiten, um das Unterrichten zu lernen. Dieser individuelle Weg hängt davon ab, was die angehende Lehrperson lernen möchte und sollte und welche Möglichkeiten die Schule bieten kann. Neben den Lerngelegenheiten, die sich aus der Partizipation an der realen Schulpraxis ergeben, werden von schulbasierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern an den Praxisschulen Seminare organisiert. Diese Lehrveranstaltungen greifen wichtige Themen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf und führen theoretische Aspekte so ein, dass sie die Anliegen der Schule und

³ Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet in den Niederlanden sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen statt.

⁴ OidS wird als Abkürzung für ein *praxisgestütztes Studienprogramm in Schul-Hochschul-Partnerschaften* verwendet. Bis jetzt gibt es keine vergleichbare englische bzw. deutsche Bezeichnung. Der häufig verwendete Begriff «school-based teacher education» ist verwirrend, da er sich vornehmlich auf die Situation in England bezieht, wo den Partnerschaften ein technisches Lehrerbildungsverständnis zugrunde liegt, also eher *Lehrertraining* und weniger *Lehrerbildung* (vgl. z.B. Furlong et al., 2006).

die Anforderungen der Hochschule verbinden. Diese Seminare bilden zusammen mit der Partizipation an der Schulpraxis und der gemeinsamen Unterrichtsplanung, Evaluation und Reflexion die Basis des praxisgestützten Studienprogramms (*work-based curriculum* OidS; van Velzen & Volman, 2009; van Velzen et al., 2012).

In den Niederlanden entwickelte sich das OidS-Studienprogramm zu einem wichtigen – wenngleich nicht zum einzigen – Zugang zum Lehrberuf; dies neben den eher traditionellen Formen mit von der Hochschule organisierten Praktika (Vollzeit- und Teilzeitpraktika), die von erfahrenen Praxislehrpersonen begleitet werden. Eine weitere Form besteht darin, dass Studierende neben dem Studium an der Hochschule bereits an einer Schule als Lehrperson angestellt sind und die volle Verantwortung für eine Klasse übernehmen.

In einigen Partnerschaften können Studierende auswählen, ob sie einer traditionellen oder einer Partnerschule zugeteilt werden möchten. In einigen Fällen müssen sich die Studierenden auch bei den Partnerschulen um einen Praktikumsplatz bewerben. Aufgrund der zunehmenden Qualität bei der Begleitung der Studierenden favorisieren viele Hochschulen ein Zusammengehen mit Partnerschulen. Studierende im letzten Jahr ihres Bachelorstudiums (Fachhochschulen) oder im ersten Jahr ihres Masterstudiums (Universitäten) können bezahlte Stellen an Schulen annehmen. In Partnerschulen schliessen diese Stellen immer auch bezahlte Zeit für das Studium und die Begleitung durch die Schule ein.

5 Begleitung der Studierenden in den Schulen

In den Schulen ist die Begleitung der Studierenden jeweils unterschiedlich organisiert, erfolgt jedoch immer auf zwei Ebenen: einerseits aus einer gewissen Distanz zum aktuellen Praktikum, andererseits nahe an der alltäglichen Unterrichtstätigkeit. Um dies realisieren zu können, werden die Studierenden von einem Ausbildungsteam unterstützt, dessen Mitglieder spezifische Rollen wahrnehmen: je eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder ein schulbasierter Lehrerbildner, eine Praxislehrperson (auch Mentor, Coach oder Praxisbegleiterin bzw. Praxisbegleiter genannt) sowie eine Dozentin oder ein Dozent der Hochschule.

Schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind erfahrene Lehrpersonen, die von einer Hochschule für diese Aufgabe ausgebildet wurden. Sie sind häufig nach den gleichen Berufsstandards ausgebildet wie die Dozierenden der Hochschule (Koster & Dengerink, 2000) und verantwortlich für die professionelle Entwicklung der Studierenden an den Schulen. Sie führen zahlreiche Ausbildungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einer Dozentin oder einem Dozenten der Hochschule durch oder werden von diesen unterstützt. Schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind für die Organisation und Durchführung der in Abschnitt 4 erwähnten Seminare an den Schulen zustän-

dig. Auch führen sie regelmässig Gespräche mit kleinen Gruppen oder mit einzelnen Studierenden, um deren Ziele zu formulieren, diese mit den aufzubauenden Kompetenzen zu verknüpfen, passende Lerngelegenheiten zu suchen sowie deren Wirkungen zu reflektieren. Zusammen mit der Dozentin oder dem Dozenten der Hochschule und in Absprache mit der Praxislehrperson sind schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner verantwortlich für die summative Beurteilung. Daneben leiten sie in vielen Schulen die Weiterbildung des Teams und führen neue Kolleginnen und Kollegen ein. Oft nehmen sie eine Beraterfunktion gegenüber der Schulleitung wahr und stellen die Verbindung zur Hochschule sicher, weshalb man sie als «hybride Lehrerbildnerinnen» bzw. «hybride Lehrerbildner» (Zeichner, 2010) bezeichnen kann. Grössere Partnerschulen können mehr als eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder einen schulbasierten Lehrerbildner haben.

Die *Praxislehrperson* (auch Mentor, Coach oder Praxisbegleiterin bzw. Praxisbegleiter genannt) nimmt eine ähnliche Rolle wie in traditionellen Ausbildungsarrangements ein. Sie beobachtet die Studierenden beim Unterrichten und gibt nach der Unterrichtsstunde ein Feedback. Manchmal werden Unterrichtsstunden auch gemeinsam geplant und diskutiert. Auf der Primarstufe ist die Praxislehrperson eine Klassenlehrperson, an der Sekundar- und Berufsschule eine Fachlehrperson. Obwohl Praxislehrpersonen in der Beobachtung und Begleitung von Studierenden ausgebildet sind, ist ihre Weiterbildung als Lehrerbildnerin oder Lehrerbildner ungenügend und die dringend nötige Zusammenarbeit mit den schulbasierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern erweist sich weiterhin als schwierig (NVAO, 2009; Timmermans, 2012). Ihre Rolle beschäftigt darüber hinaus auch die Dozierenden der Hochschule, da die Praxislehrpersonen in ihren Augen nicht immer über das erforderliche fachliche und methodische Wissen verfügen (z.B. Kreis & Staub, 2008).

In den letzten Jahren hat sich die Vorstellung über die Rolle der Praxislehrpersonen verändert. Als Folge des Partizipationsansatzes im realen Unterricht muss die reflektierende Begleitung durch eine *aktiv mitgestaltende Begleitung* erweitert werden. Im Übrigen ist klar, dass die Studierenden das für sie so wichtige Handlungswissen erfahrener Lehrpersonen nicht in Form von propositionalem Wissenschaftswissen an der Hochschule erwerben können. Praxislehrpersonen können dabei eine wichtige Rolle spielen, indem sie ihr Handlungswissen mit den Studierenden teilen (Lieberman & Pointer Mace, 2009; van Velzen et al., 2012). Um diesen Rollen angemessen gerecht zu werden, müsste die Ausbildung der Praxislehrpersonen jedoch erweitert und vertieft werden.

Die *Dozierenden der Hochschule* sind regelmässig in der Schule präsent. Sie repräsentieren die Hochschule, die letztlich verantwortlich ist für die Qualität des ganzen Studienprogramms – inklusive der Praxis an der Schule. Ihre wichtigste Aufgabe ist die Zusammenarbeit mit der schulbasierten Lehrerbildnerin oder dem schulbasierten Lehrerbildner bei den Sitzungen mit den Studierenden und bei Aktivitäten, die auf die

professionelle Entwicklung der Praxislehrpersonen abzielen. Teilweise beobachten und unterstützen sie Studierende auch beim Unterrichten und sind zusammen mit der schulbasierten Lehrerbildnerin oder dem schulbasierten Lehrerbildner und der Praxislehrperson für die Prüfungskolloquien verantwortlich.

6 Empirische Studien: Was wissen wir über Stolpersteine und Nutzen von Schul-Hochschul-Partnerschaften?

Bei den Schul-Hochschul-Partnerschaften handelt es sich um ein gut erforschtes Gebiet (für einen Überblick siehe beispielsweise Edwards, Tsui & Stimpson, 2009; Nath, Guadarrama & Ramsey, 2011). Zunehmend gibt es Peer-review-Forschung über Partnerschaften und praxisgestützte Studienprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch in den Niederlanden; sie ist aber noch nicht sehr umfangreich.

Aus der Evaluation mit allen beteiligten Akteuren im Rahmen der Qualitätsüberprüfung durch das Bildungsinspektorat und die NVAO (2007) weiss man, dass sich die Kommunikation zwischen den Schulen und Hochschulen verbessert hat, das Misstrauen zwischen den Partnern abgebaut wurde und sich die Zusammenarbeit verbesserte. Die Entwicklung von Partnerschaften motivierte involvierte Lehrpersonen und Dozierende. Für Lehrpersonen bedeutet die Möglichkeit, eine schulbasierte Lehrerbildnerin bzw. ein schulbasierter Lehrerbildner oder eine Praxislehrperson zu werden, eine neue Laufbahnmöglichkeit innerhalb der Schule. Dozierende der Hochschule betonten den Nutzen, den ihnen die Praxisnähe für ihre Arbeit an der Hochschule bringt. Praxisgestützte Studienprogramme tragen offenbar dazu bei, dass sich die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zusammen mit ihren Studierenden als *Lernende* verstehen. In diesen Praxisarrangements erhalten Studierende eine besser strukturierte Begleitung, mehr persönliche Unterstützung und mehr Möglichkeiten zu lernen, was zu lernen ist und was sie vertiefen wollen. Sie gaben aber auch an, dass sie zeitlich stärker beansprucht seien als ihre Kommilitonen in normalen Praktika. Eine kleine Fallstudie über Studierende, Mentorierende sowie schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zweier Partnerschulen bestätigt diese Befunde (van Velzen et al., 2012).

Im Jahr 2009 wurde das praxisgestützte Studienprogramm (OidS) durch De Jong, Ledoux, Emmelot und Roeleveld (2009) mit Studierenden, einer Hochschule und einzelnen Schulen evaluiert. Dabei wurden Vor- und Nachteile des praxisgestützten Studienprogramms herausgearbeitet. Im Grossen und Ganzen waren die Beteiligten den Partnerschaften gegenüber positiver eingestellt als gegenüber herkömmlichen Praktikumsmodellen. De Jong et al. (2009) stellten fest, dass die Beteiligten der praxisgestützten Studienprogramme sich darin einig waren, auf welche Ziele hin die Studierenden ausgebildet werden sollten. Sie zeigten ausserdem, dass die Einführung eines praxisgestützten Studienprogramms als Kernaufgabe der Schule zum damaligen Zeitpunkt kontrovers war, was mit den beschränkten zeitlichen und finanziellen Res-

sources zu tun hatte. Für die Hochschulen war es wegen des vorhersehbaren Verlusts der Einheitlichkeit innerhalb der gesamten Lehrerbildungsinstitution nicht einfach, ihr Studienprogramm massgeschneiderter zu gestalten (De Jong et al., 2009). Zurzeit wird von der Universität Groningen eine landesweite Evaluationsstudie zu den Schul-Hochschul-Partnerschaften durchgeführt. Leider liegen bislang noch keine Resultate vor.

Selbstverständlich sind die praxisgestützten Studienprogramme (OidS) kein Allheilmittel für Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und sie sind auch kein Zugang, der allen Studierenden passt. Dies zeigte sich beispielsweise in einer Studie von Geerdink und van Uum (2009), die 83 Studierende der Primarstufe vor Beginn ihres Praktikums befragten, ob sie in einem praxisgestützten Studienprogramm (OidS) platziert werden wollten. Die Mehrheit dieser Studierenden (56) verneinte dies oder hatte Zweifel an einer solchen Platzierung. Sie gaben an, dass sie Studierende sein wollten und nicht schon «richtige» Lehrpersonen. Die Studierenden wollten von ihren Praxislehrpersonen und Lehrerbildnerinnen oder Lehrerbildnern geführt werden und sie befürchteten, dass sie noch zu wenig Wissen und Fähigkeiten hätten, um Verantwortung zu übernehmen. Aus Timmermans Studie (2012) wissen wir, dass das Potenzial von Schulen als authentischen Lernumgebungen noch nicht vollständig genutzt wird, weil die Partizipation der Studierenden immer noch stark von der Qualität der individuellen Praxislehrpersonen abhängt und nicht ausreichend durch ein Begleiteteam gesichert wird.

Zurzeit sind weitere empirische Studien in Vorbereitung. Wie schon Teitel (2004) bei der Entwicklung von «Professional Development Schools» in den Vereinigten Staaten beobachtete, wird auch in den Niederlanden zuerst in den Bereichen von Organisation, Zusammenarbeit und Strukturen investiert; erst in einer nächsten Phase kann man die neuen Zugänge zum Lehrberuf gründlich untersuchen. Forschung, in der Personen aus Forschung und Praxis intensiv zusammenarbeiten, ist eminent wichtig für die konzeptuelle und praktische Entwicklung praxisgestützter Studienprogramme (z.B. Platteel, Hulshof, Ponte, van Driel & Verloop, 2010).

7 Sich abzeichnende Themenfelder, Herausforderungen und Perspektiven

Einige der in der Einleitung erwähnten Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheinen gelöst zu sein, andere bestehen weiterhin und neue sind hinzugekommen. Die Entwicklung von Partnerschaften spielt eine wichtige Rolle in den Diskussionen über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die optimale Nutzung der Ressourcen von Schule und Hochschule sowie über die Zusammenführung der Lernpotenziale beider Felder in einem kohärenten und zugleich flexiblen Studienprogramm.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Grundlage von Partnerschaften erfordert einen weiterentwickelten Ausbildungsansatz. Neben den bekannten Ansätzen der Reflexion und Praxisforschung braucht es auch Konzepte situierten Handelns (*enactment*, vgl. Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Schulen bieten authentische Lernfelder, in denen Studierende an Situationen partizipieren können, in welchen Verstehen und Handeln in ständiger Interaktion stehen und sich gegenseitig bedingen. Wir sollten eine *Pädagogik situierten Handelns* entwickeln, die es den Studierenden ermöglicht, am Schulfeld «peripher und legitim» (Lave & Wenger, 1991) zu partizipieren. Dafür benötigen wir Konzepte des Lernens von der und für die Berufsarbeit (Wenger, 1998).

Solche Konzeptionen und ihre praktischen Konsequenzen werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selten reflektiert. Das Wissen über das Lernen ausserhalb formeller Institutionen und die Möglichkeiten von Lernbegleitung am Arbeitsplatz ist in anderen Kontexten schon weit besser entwickelt als in den Kontexten, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblicherweise bezieht. Man denke etwa an das Lernen am Arbeitsplatz (*work-based learning*), das Lernen in der Erwachsenenbildung oder das Lernen im betrieblichen Umfeld (vgl. beispielsweise Billett, 2004; Tynjälä, 2008). In letzter Zeit wächst allerdings unter dem Einfluss des Partnerschaftsgedankens das Interesse an diesen bisher wenig beachteten Kontexten.

Eine weitere Herausforderung bildet der Inhalt des Studienprogramms. Bei der Programmentwicklung kaum diskutiert wird das Verhältnis von propositionalem (Theorie) und praktischem Wissen (Praxis). Das erstaunt angesichts der Bedeutung praktischen Handlungswissens für Studierende, zumal dazu umfangreiches Wissen für Lehrpersonen und Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner vorhanden wäre. Partnerschaften eröffnen den Studierenden Möglichkeiten, an der Hochschule Einblicke in den neuesten Stand der Forschung zu Lehren und Lernen zu gewinnen, um so ihre Ausbildung über das Praktische hinaus wissenschaftlicher zu gestalten. Auch das Praxisfeld sollte dabei von theoretischen Inputs profitieren können. Einen wichtigen Bestandteil bildet die Praxisforschung, die auf die Innovation der bestehenden Praxis zielt und für Lehrpersonen, Studierende und Dozierende gleichermaßen wichtig sein kann. Wissenschaftliche Perspektiven zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten in Hochschulen wie Schulen vermehrt Beachtung finden.

Damit Studierende ein vertieftes Verständnis für das real stattfindende Unterrichten gewinnen können, sollten eine Pädagogik situierten Handelns sowie ein inhaltlich ausbalanciertes Studienprogramm entwickelt werden. Aber dazu braucht es mehr als formale Partnerschaftsvereinbarungen; nötig sind Brücken zwischen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern der Schulen und der Hochschulen. Da es keine formalen Weiterbildungsveranstaltungen über Aufbau und Umsetzung praxisgestützter Studienprogramme (OidS) gibt, kann kooperatives Lernen am Arbeitsplatz dabei hilfreich sein. Arbeits- und Lerngemeinschaften von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern aus Schulen und Hochschule können zu wirkungsvollen Lernumgebungen für die Weiter-

bildung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern werden (z.B. Lieberman & Pointer Mace, 2008). In solchen Arbeits- und Lerngemeinschaften müssen die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der Hochschulen und Schulen (einschliesslich der Praxislehrpersonen) die Grenzen ihrer Institutionen und ihrer Fachgebiete überschreiten (vgl. z.B. Akkerman & Bakker, 2011). Der Aufbau solcher Communitys zählt zu den grössten Herausforderungen der nächsten Jahre. Weiterbildungsveranstaltungen, in denen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der Schulen und Hochschulen zusammenfinden, könnten ein Schritt in diese Richtung sein.

Wie können Praktikerinnen, Praktiker und Studierende an den Schulen forschend tätig sein? Diese Frage wird bei der Entwicklung der «Academische Opleidingsscholen» kontrovers diskutiert. Sie betrifft Themen wie Wissensbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung und ist im Kontext der internationalen Debatte über Praxisforschung in lokalen Settings zu sehen (vgl. z.B. Cochran-Smith & Lytle, 2009). In der niederländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind allerdings nur wenige Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Forschungsprojekten beteiligt und viele (an Schulen und Hochschulen) sind auch nicht genügend ausgebildet, um die Praxisforschungsprojekte der Studierenden begleiten zu können. Alle möglichen Formen von Lernarrangements (von kleinen Kursen bis zu offiziellen Masterprogrammen) sind entwickelt worden, um Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in dieser Hinsicht auszubilden und ihre Einbindung in Forschungsprojekte auszubauen.

Schul-Hochschul-Partnerschaften bieten für Studierende vielversprechende Wege in den Lehrberuf und für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind sie leistungsfähige Hilfsmittel für die eigene professionelle Entwicklung. Nicht zuletzt bieten sie Möglichkeiten der Zusammenarbeit, des Austauschs von Erfahrungen und des Aufbaus von Wissen, um die Qualität der Lehrpersonen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch eine bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung zu steigern.⁵

Literatur

- Akkerman, S. & Bakker, A.** (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81* (2), 132–169.
- Billett, S.** (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning, 16* (6), 312–324.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L.** (2009). *Inquiry as Stance: Practitioners Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

⁵ Wie die Entwicklung von Schul-Hochschul-Partnerschaften beruht auch das Schreiben darüber auf Kooperation. Ich möchte mich bei Dr. Miranda Timmermans, Dr. Anja Swennen, Dr. Peter Lorist und den anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Verbesserungsvorschläge zu früheren Fassungen dieses Beitrags bedanken [Corinne van Velzen].

- De Jong, U., Ledoux, G., Emmelot, Y. & Roeleveld, J.** (2009). *Opleiden in de School*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Down, B., Hogan, C. & Madigan, R.** (1995). School-based teacher education: The lived experience of students, teachers and university staff. In L. Summers (Hrsg.), *A focus on learning. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February* (S. 62–66). Perth: Edith Cowan University. Online verfügbar unter: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/down.html> (08.09.2012).
- Education Inspectorate.** (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap: Een eerste verkenning* [Monitor Powerful Mastership: A first exploration]. Utrecht: Education Inspectorate. Online verfügbar unter: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/03/25/monitor-krachtig-meesterschap--een-eerste-verkenning.html> (08.09.2012).
- Education Inspectorate & NVAO.** (2007). *Opleiden in de school: Kwaliteitsborging en toezicht: Studie* [Opleiden in de school: Qualitätssicherung und Supervision: Studie]. Online verfügbar unter: http://www.nvao.net/bestel_publicaties (08.09.2012).
- Edwards, G., Tsui, A. B. M. & Stimpson, P.** (2009). Contexts for learning in school-university partnership. In A. B. M. Tsui, G. Edwards & F. J. Lopez Real (Hrsg.), *Learning in school-university partnership: Socio-cultural perspectives* (S. 3–24). London: Routledge.
- Feiman-Nemser, S.** (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63–74.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L.** (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49–68.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. & McNamara, O.** (2006). Partnership in English Initial Teacher Education: Changing times, changing definitions. Evidence from the Teacher Training Agency's National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37, 32–45.
- Geerdink, G. & Uum, M. van.** (2009). Wel of niet kiezen voor opleiden in de school door pabo studenten: Een onderzoek naar het keuzeproces [To choose or not to choose for OidS by student teachers in primary education: a study on the processes of choice]. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30, 41–50.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.
- Heitzmann, A. & Messner, H.** (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5–16.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D.** (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1 (1), 27–47.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T.** (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B. & Dengerink, J.** (2000). *Towards a professional standard for Dutch teacher educators*. Paper presented at the ATE conference February 2000, Orlando, USA.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H.** (2008). Teacher Learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226–234.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H.** (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15 (4), 459–470.
- Lunenberg, M., Snoek, M. & Swennen, A.** (2000). Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 251–260.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A. & Buitink, J.** (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151–173.

- Maaranen, K., Kynäslähti, H. & Krokfors, L.** (2008). Learning a teachers work. *Journal of Workplace Learning*, 20 (2), 133–145.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D.** (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Nath, J.L., Guadarrama, I.N. & Ramsey, J.** (Hrsg.). (2011). *Investigating university-school partnerships*. Charlotte: IAP-Information Age Publishing.
- NVAO [Niederländisch-Flämische Akkreditierungsorganisation]**. (2009). *Success factors and threats related to the structural embedding of work-based teacher education in the Netherlands*. Präsentation gehalten an der Schlussitzung der Evaluation von 54 «Opleiden in de School»-Partnerschaften, 16. Dezember. Den Haag: NVAO.
- Platteel, T., Hulshof, H., Ponte, P., van Driel, J.H. & Verloop, N.** (2010). Forming a collaborative action research partnership. *Educational Action Research*, 18 (4), 429–451.
- Swennen, A.** (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs. De ontwikkeling van de professie en identiteit van lerarenopleiders* [Die Entwicklung von Profession und Identität von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern]. Amsterdam: VU University.
- Teitel, L.** (2004). Two decades of Professional Development School development in the United States. What have we learned? Where do we go from here? *Journal of In-Service Education*, 30 (3), 401–416.
- Ten Dam, G. & Blom, S.** (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 647–660.
- Timmermans, M.** (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* [Qualität der Opleidingsschool. Über Affordance, Agency und Kompetenzentwicklung. Mit einer deutschen Zusammenfassung] (Dissertation). Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Tynjälä, P.** (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154.
- van Velzen, C., Bezzina, C. & Lorist, P.** (2008). Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M.R. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a teacher educator – Theory and practice for teacher educators* (S. 59–73). Dordrecht: Springer Publishers.
- van Velzen, C. & Volman, M.** (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345–367.
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M. & White, S.** (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 229–239.
- Verloop, N. & Wubbels, Th.** (2000). Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends. In G. Willems, J. Stakenborg & W. Veugelers (Hrsg.), *Trends in Dutch teacher education* (S. 21–32). Leuven: Garant.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K.** (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105–132.
- 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.

Autorin

Corinne van Velzen, drs., Teacher Educator & Researcher, Faculty of Psychology and Education, VU University Amsterdam, de Boelelaan 1105, NL-1081 HV Amsterdam, c.p.van.velzen@vu.nl

Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Urban Fraefel und Sigrid Haunberger

Zusammenfassung Der Beitrag stellt Ziele und Vorgehen eines Pilotkonzepts der Pädagogischen Hochschule FHNW vor. «Partnerschulen für Professionsentwicklung» sollen Studierende dabei unterstützen, in einer situierten Lernumgebung des Schulfeldes komplexe berufspraktische Kompetenzen aufzubauen. Die begleitende Studie zur Intervention untersucht die Professionalisierung der Studierenden über die Projektdauer und im Vergleich zu einer Kontrollgruppe sowie die Reaktionen des Feldes auf die Implementierung. Einblicke in eine Pilotschule des laufenden Projekts veranschaulichen den Aufbau einer Arbeits- und Lerngemeinschaft, die Fokussierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler und den Weiterentwicklungsprozess des Projekts.

Schlagwörter Berufspraktische Studien – Partnerschaft zwischen Hochschule und Schulfeld – Community of Practice – Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Professionalizing Student Teachers in University-School Partnerships: Insights into an Ongoing Interventional Study

Abstract This paper describes the concept of a pilot program at the FHNW School of Education. The so-called «Partner Schools for Professional Development» are situated learning environments that support student teachers construct complex professional knowledge in the field. The study accompanying the pilot program examines the professionalization of the students during the project and in comparison to a control group as well as the reactions of the field to the implementation. Insights into a pilot school of the ongoing project illustrate the construction of a professional learning community focusing student learning, and the development process of the project.

Keywords field experiences – partnership between schools and university – community of practice – research on teacher education

1 Einleitung

Traditionellerweise wurden Studierende nach einem Meister-Lehrlings-Modell in grundlegende Muster praktischen Lehrerhandelns eingeführt und sollten erworbenes Theoriewissen in der Praxis anwenden. Angeregt durch die Debatte um Professionsstandards gegen Ende der 1990er-Jahre erfuhr das Erlernen spezifischer Handlungskompetenzen eine Aufwertung. Wissen und Handeln wurden gleich gewichtet: «Stan-

dards describe what teachers should know and be able to do» (CCSSO, 1992, S. 7). Seitens der Hochschule wurden die Praktika nunmehr als Ort verstanden, wo einzelne Elemente professionellen Handelns auf der Grundlage wissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens gezielt geübt und gefestigt werden. Der Blick auf fragmentierte Kompetenzen unter Optimalbedingungen eines begleiteten Praktikums wurde aber nicht zu Unrecht als synthetische und realitätsfremde Konstellation kritisiert:

Schliesslich muss der Standard unter *emergency room* Bedingungen realisiert werden. Das heisst, es müssen am Ende die härtesten Situationen mit Disziplin- und Motivations- und Ordnungs- und Sozialproblemen ausgesucht werden, damit gelernt wird, unter diesen Bedingungen Erfolg zu haben bzw. den Standard zur Geltung zu bringen. Genau das Gegenteil geschieht. Standards werden oft unter idealen, superordentlichen, einfachen und empfindsamen Schulsituationen gelernt ... (Oser, 2003, S. 76–77)

Damit wird das Erwartungsfeld an die Berufspraktischen Studien deutlich ausgeweitet: Erstens soll ein Grundbestand an elementarem Lehrerhandeln aufgebaut werden, zweitens sei der Transfer von akademischem Theoriewissen in praktisches Handlungswissen zu leisten, drittens sollen spezifische Kompetenzen gezielt aufgebaut und trainiert werden und viertens sollen – nach Oser (2003) – angehende Lehrpersonen auch unter anspruchsvollen Realbedingungen professionell handeln können. Auf die Summe dieser Herausforderungen reagieren die Berufspraktischen Studien vor allem mit dem Lernarrangement des herkömmlichen Praktikums.

Ein kritischer Blick auf die Situation in der Deutschschweiz zeigt nun aber, dass die Berufspraktischen Studien den gestellten Anforderungen nicht in allen Belangen gleich gut genügen (Stadelmann, 2006; Schübach, 2007; Kohler, 2011). Entwicklungsfähig sind insbesondere die Integration von Theorie- und Handlungswissen unter Stressbedingungen, das kooperative Handeln und Problemlösen in Schulhausteams, die Sorge um Entwicklung, Lernen und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und damit eine pädagogische Mitverantwortung (vgl. Fraefel, 2012, in diesem Heft). Nicht systematisch fokussiert scheinen somit *jene Bereiche, die einen berufsrealitätsnahen und damit potenziell konflikthaften Erfahrungsraum erfordern*.

An dieser Stelle setzt das hier beschriebene Projekt ein. Es wird davon ausgegangen, dass Professionalität im Sinne professioneller Handlungsfähigkeit nicht nur zu erwerben ist über das gezielte Aufbauen und Trainieren von Denk- und Handlungsmustern zu den spezifischen Kompetenzen, die in Kompetenzmodellen zum Lehrberuf operationalisiert sind.¹ Nach Mulder, Messmann und Gruber (2009) ist Professionalität von Lehrenden nicht allein mit «Kompetenz» und «Expertise» zu konzeptualisieren, sondern umfasst darüber hinaus auch die *Fähigkeit und Praxis sozialen Lernens*. Darauf Bezug nehmend stellt dieses Projekt das Lernen von Handlungsfähigkeit in realitätsnahen *Communities of Practice* in den Mittelpunkt. Es will Professionalität *nicht direkt* über das isolierte Fokussieren einzelner operationalisierter Handlungskompetenzen aufbau-

¹ Die Diskussion der Begriffe von Kompetenz und Professionalität kann hier nur angedeutet werden.

en; vielmehr werden diese fraglos wichtigen Denk- und Handlungsschemata *indirekt* über ein situiertes und kooperationsorientiertes Setting aufgegriffen und bearbeitet.

Dieser Ansatz unterstützt insbesondere – als zentrales Projektanliegen – den Aufbau von *Metakompetenzen des professionellen Kooperierens, Entscheidens und Handelns* unter anspruchsvollen kontingenten Bedingungen des schulischen Alltags. Das Projekt fragt nach den lehrerbildnerischen Bedingungen, um das *Lernen dieser komplexen und kaum operationalisierbaren Handlungskompetenzen unter Realbedingungen* optimal zu unterstützen. In den herkömmlichen Strukturen des Schulpraktikums kommen Studierende selten in die Lage, professionelle Handlungsfähigkeit unter komplexen Realbedingungen zu lernen. Lernumgebungen, die dies leisten können, sind idealerweise feldnah konzipiert; sie müssen sowohl die komplexe Ökologie des Schulfeldes repräsentieren als auch an wissenschaftliche Diskurse der Hochschule angeschlossen sein; sie müssen sowohl das Handlungswissen des Praxisfeldes aufgreifen als auch das propositionale Wissen der Ausbildung einbeziehen; sie müssen die dialektischen Prozesse zwischen «Praxis» und «Theorie» auch unter erschwerten Bedingungen aufrechterhalten und produktiv nutzen – oder um mit Zeichner (2010) zu sprechen: Sie müssen *hybrid* sein. Die Intensivierung der Partnerschaft zwischen pädagogischer Hochschule und Schule in Richtung hybrider Räume wird daher zunehmend als wichtige Grundlage für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen betrachtet (Snoek, 2008; van Velzen, 2012, in diesem Heft; Zeichner & Bier, 2012, in diesem Heft). Bereits heute pflegen viele Lehrerbildungsinstitutionen des deutschsprachigen Raums Ausbildungskooperationen mit einzelnen Schulen (z.B. Zumsteg, Meier, Huber & Brandenburg, 2006; Möller, 2012, in diesem Heft); damit sind die strukturellen Voraussetzungen gegeben, um die Partnerschaften zu reichhaltigen hybriden Erfahrungsräumen weiterzuentwickeln.

Vor diesem Hintergrund hat die Pädagogische Hochschule FHNW ein Partnerschaftsprojekt mit dem Schulfeld initiiert. In diesem Beitrag werden die Grundzüge des Interventionsprojekts beschrieben und kurz begründet. Des Weiteren wird die methodische Anlage des begleitenden Forschungsprojekts vorgestellt sowie ein Einblick in erste qualitative und quantitative Ergebnisse gegeben, ergänzt durch Berichte von Akteuren aus einer Pilotschule der Sekundarstufe I.

2 Konzept der Intervention «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Das Partnerschaftsprojekt der PH FHNW – genannt «Partnerschulen für Professionsentwicklung» – ist als Pilotversuch auf mehreren Schulstufen angelegt. Die lehrerbildnerische Absicht der Intervention ist das Modellieren einer Lernumgebung, die den *Erwerb von professioneller Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit unter anspruchsvollen Realbedingungen* erlaubt. Der zentrale Gedanke ist die Vorstellung von Partner-

schulen als *professioneller Arbeits- und Lerngemeinschaft*, in der alle Akteure – Studierende, Lehrpersonen und Dozierende – intensiv kommunizieren und kooperieren, um die Ziele sowohl der Ausbildung als auch der Schule zu erreichen, d.h. Lernen und Entwicklung der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen (vgl. Fraefel, 2011). Die *Ziele* greifen jene Bereiche auf, die in herkömmlichen Praktika strukturbedingt weniger zum Tragen kommen, und sie gelten – dies eine Besonderheit von Arbeits- und Lerngemeinschaften – für die Studierenden *und* für die Praxislehrpersonen in den Partnerschulen: 1. Eine optimale Nutzung und Integration von Wissensbeständen aus Theorie und Praxis, d.h. Rückgriff auf alle verfügbaren Ressourcen theoretischen und praktischen Wissens, die zur konkreten Problemlösung beitragen können, und damit kein «Ausblenden» insbesondere wissenschaftlichen Wissens und keine Deprofessionalisierung gerade unter Stressbedingungen; 2. Kooperation in *Communities of Practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), d.h. durch die Schule legitimierte und mitverantwortliche Partizipation an Aktivitäten und Entscheidungen in Schule und Unterricht und damit Kooperationen «auf Augenhöhe» untereinander und mit den Lehrpersonen; 3. Schülerlernerfolgsorientierung, d.h. die im Feld entscheidende Ausrichtung auf erwünschte Wirkungen vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch beim Team, bei Eltern und bei weiteren Akteuren – und damit eine Relativierung der alleinigen Konzentration auf die Performanz der Studierenden (Kennedy, 2008).

2.1 Die Merkmale des Interventionskonzepts

Die konkreten Merkmale kontrastieren deutlich mit herkömmlichen Settings der berufspraktischen Ausbildung. In der Gesamtheit sind sie *radikal situiert*, d.h. hinsichtlich Zielen und Inhalten gesteuert aus den schulischen Notwendigkeiten heraus; sie bilden gewissermassen das Substrat, auf dem an der Erreichung lehrerbildnerischer Kompetenzziele gearbeitet wird. Das Interventionskonzept besteht aus einem Bündel von Massnahmen, die als Ganzes – so die theoretische Erwartung – zu einer *Community of Practice* einschliesslich der Partizipation der Studierenden beitragen, deren isolierte Implementierung und Erforschung aber keinen Sinn ergeben würde. Für situierte Felderfahrungen dieser Art liegen zahlreiche Berichte über Konzepte vor, insbesondere im Rahmen der «Professional Development Schools» (PDS) und ähnlicher Partnerschaftsmodelle in den USA (NCATE, 2001; Darling-Hammond, 2005; Boyle-Baise & McIntyre, 2008), in Grossbritannien, in Australien (Le Cornu & Ewing, 2008) und in den Niederlanden (van Velzen, 2012, in diesem Heft).

Die Umsetzung des *partizipativen Grundgedankens* (Miller Rigelman & Ruben, 2012) wird im vorliegenden Konzept auf allen Ebenen angestrebt: Auf der institutionellen Ebene steuert eine gemischte Gruppe aus Schule und PH das Projekt; auf der operativen Ebene der Schule arbeiten und entscheiden Praxislehrpersonen und Dozierende zusammen; auf der Ebene der Lehrpersonen kooperieren Studierende und Praxislehrpersonen in Mikroteams. Die Partizipation umfasst auch eine *Mitverantwortung der Studierenden*: Auf der Schulebene nehmen sie an Austausch, Entscheiden und Aktivitäten im Team der Lehrpersonen teil; auf der Unterrichtsebene tragen sie gemeinsam mit den

Praxislehrpersonen Verantwortung für guten und erfolgreichen Unterricht, insbesondere mittels verbindlichen Co-Plannings und Co-Teachings (Staub, 2004; Bacharach, Washut Heck & Dahlberg, 2010), und auf der Individualebene wird einerseits ein Engagement für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler erwartet, andererseits auch für die eigenen Professionalisierungsprozesse. Partizipation soll sich auch in einem *Habitus des Problemlösens und Erforschens* manifestieren, indem realer Lern- und Entwicklungsbedarf sowie reale Problemsituationen auf allen Ebenen aufgegriffen werden (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Dies kann vom Initiieren eigener informeller oder Praxisforschungsprojekte bis zur Mitwirkung an gemeinsamen Forschungsvorhaben von Schule und Hochschule reichen. Darin unterstützt und begleitet werden die Studierenden durch eine Dozentin der PH, die in der Schule auch die Reflexionsseminare leitet und die Brücke zur Hochschule herstellt.

Zu zahlreichen Einzelaspekten und globalen Effekten solcher Interventionen liegen Befunde vor (Überblicksdarstellungen aus den USA: Abdal-Haqq, 1997; Teitel, 2001a; Fisher, Frey & Farnan, 2004; Clift & Brady, 2005; Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006). Neben den USA finden sich entsprechende Ansätze in weiteren englischsprachigen Ländern (Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007) und in den Niederlanden (Snoek, 2008; van Velzen, Bezzina & Lorist, 2009). Teitel (2001b, S. 13) fasst zusammen: «Although still tentative, there is definitely a growing collection of evaluation data that points to the positive impact of professional development school partnerships.» Berichtet wird vereinzelt auch von Schwierigkeiten und dem Scheitern derartiger Kooperationen, unter anderem wegen unterschiedlicher Auffassungen von Hochschule und Schule zu Fragen des Lernens, der Beurteilung und der Projektsteuerung (z.B. Norman, 2006). Die Erwartung, dass unter schweizerischen Gegebenheiten ähnlich positive Wirkungen eintreten können, ist insgesamt nicht unbegründet.

2.2 Vorgehen bei der Konkretisierung in Partnerschulen

Am Projekt der PH FHNW beteiligt sich in der Pilotphase je eine Partnerschule pro Schulstufe. Etwa zehn Studierende unterer Semester werden als Teammitglieder in eine Partnerschule eingeführt. Je zwei Studierende und eine Praxislehrperson arbeiten dort in einem Mikroteam zusammen. Im Vergleich zu Praktika der herkömmlichen Berufspraktischen Studien verbleiben die Studierenden für mindestens ein Jahr an jeweils zwei Halbtagen wöchentlich und in den Blockpraktika an derselben Schule.

Die jeweilige Partnerschule und die Hochschule als Projektgemeinschaft arbeiten gemeinsam das konkrete Umsetzungskonzept aus. Rahmenbedingungen der Schule, bereits laufende Projekte, Finanzen, Interessen und Wünsche der Lehrpersonen und der Schulleitung beeinflussen das Konzept und die Implementierung. Letztere ist die gemeinsame Aufgabe der Hochschulen und Partnerschulen. In Workshops diskutieren die beteiligten Dozierenden und Lehrpersonen das Konzept, um ein Einverständnis zu Grundidee, Zielen und Merkmalen aufzubauen, bevor die Studierenden ihre Arbeit in den Partnerschulen aufnehmen. Um einen Eindruck von der Kooperation vor Ort zu

erhalten, kommen zwei Akteure des Partnerschulprojekts in Wohlen (AG) zu Wort. Geschildert werden Eindrücke aus Unterrichtsbesuchen und dem Reflexionsseminar sowie zur Einbindung der Studierenden in den Schulalltag.

Unterrichtsbesuche und Reflexionsseminar

«Bevor ich in Wohlen auf Unterrichtsbesuch gehe, lasse ich Mantel und Mappe im Teamzimmer. Dort sitzen dann meistens einige Lehrpersonen und machen Pause, diskutieren und trinken Kaffee. Auf den ersten Blick kann ich die Studierenden, in Wohlen Co-Teacher genannt, nicht von den anderen Lehrpersonen unterscheiden. Dieses Bild ist bezeichnend, wie sich die Studierenden in Wohlen eingelebt haben. Sie sind an zwei Tagen in der Woche präsent und beteiligen sich an Konferenzen und internen Weiterbildungen, und sie planen zusammen mit der Praxislehrperson den zukünftigen Unterricht. Sie sind Teil der Schulkultur geworden und übernehmen gemäss ihrem Ausbildungsstand Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Im Unterricht werden die beiden Tandem-Studierenden und die Praxislehrperson von den Schülerinnen und Schülern als eine Einheit wahrgenommen. Sie sind es gewohnt, dass der Unterricht von verschiedenen Personen geleitet wird. Bei Still- und Übungsarbeiten wird die grosse Anzahl der anwesenden Lehrpersonen geschätzt. Die individuelle Begleitung geht schneller voran und sollte sich auf die Qualität der Lernprozesse auswirken. Ich erlebe die Studierenden im Pilotprojekt sehr engagiert. Sie kommen in das Reflexionsseminar mit interessanten Situationen und Beispielen aus der Praxis. Viele Fragen betreffen auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Die Studierenden wollen herausfinden, wie sie professionell darauf reagieren können. So sind Fallanalysen und Intervention eine gute Möglichkeit, aus der Verbindung von Praxis und Theorie Ideen und neue Varianten des Handelns zu entwickeln. Die Studierenden schätzen es trotz zeitlicher Mehrbelastung sehr, dass sie auch während dem PH-Semester jede Woche zweimal in der Schule und somit in ihrem künftigen Berufsfeld sein können.»

Corinne Senn, Dozentin PH FHNW, Mentorin an der Partnerschule Wohlen (AG), Sekundarstufe I

Einbindung der Studierenden im Schulalltag

«Als Schule, die über viele Jahre angehende Lehrpersonen betreute, mussten wir feststellen, dass viele Studierende einfach ihren Unterricht abhielten, um möglichst rasch die Schule wieder zu verlassen. Die Folge: Das Lernen unserer Schülerinnen und Schüler stand für sie nicht im Zentrum, und sie gewannen nur beschränkten Einblick in die vielfältigen Tätigkeiten einer Lehrperson. Dem sollte Abhilfe geschaffen werden:

1. Die Studierenden sind jeweils am Montag und Freitag an der Pilotschule engagiert. Der Freitag ist vor allem für das Co-Planning, der Montag für das Co-Teaching mit den Praxislehrpersonen vorgesehen. Beide Formen werden von allen Beteiligten zwar als zeitintensiv, aber auch sehr gewinnbringend angesehen.
2. Die Studierenden unterrichten im ersten Studienjahr während zweier Tagesfachpraktika und eines Blockpraktikums die gleichen Klassen über 25 Wochen. Somit

ergibt sich eine höhere Verbindlichkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, welche die Studierenden als «ihre» Lehrpersonen wahrnehmen und akzeptieren.

3. Mit dieser Kontinuität sind die Studierenden viel stärker im Kollegium der jeweiligen Schule präsent und werden vermehrt als Teil dieses Kollegiums wahrgenommen. Bei informellen Kontakten im Lehrerzimmer oder während den Vorbereitungsarbeiten vor Ort ergeben sich Gespräche mit Lehrpersonen oder der Schulleitung über die verschiedenen Aspekte des LehrerInnenberufs.
4. Die Studierenden können an Konferenzen, Fachschaftstreffen, Elternsprechstunden oder Promotionssitzungen teilnehmen. Dieser Einbezug in die vielfältigen Tätigkeiten erhöht automatisch die Verbundenheit mit der Schule. Der neuen Rolle unserer Studierenden werden wir dadurch gerecht, dass wir sie Co-Lehrpersonen nennen.»

Paul Bitschnau, Praxiskoordinator, Partnerschule Wohlen (AG), Sekundarstufe I

3 Das Forschungsprojekt zur Intervention

Welche Effekte haben Partnerschulen auf die Professionalisierung der Studierenden? Aufgrund internationaler Forschungsbefunde besteht die Erwartung, dass die Neugestaltung der Berufspraktischen Studien im Rahmen der «Partnerschulen für Professionsentwicklung» das berufspraktische Handeln der Lehrpersonen günstig beeinflusst und damit auch die Qualität der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Das begleitende Forschungsprojekt hat drei Jahre Zeit, Wirkungen zu erfassen und zu analysieren. Es beteiligt sich nicht an der Implementierung in den Schulen und interveniert auch nicht auf der operativen Ebene, abgesehen von der periodischen Rückmeldung von Zwischenergebnissen in das Pilotprojekt.

Gleichwohl stellt die Erforschung der Wirkungen dieser Intervention erhebliche Herausforderungen:

- Das Konzept besteht aus mehreren Einzelmassnahmen, deren Effekte nur schwer separat erforscht werden können.
- Von der Implementierung muss erwartet werden, dass sie eine möglichst konsequente Umsetzung der Intervention sicherstellt (Astleitner, 2010).
- Es ist sowohl im Interesse der Projektpartner als auch des Forschungsprojekts, dass die Qualität der Intervention auch *im laufenden Projekt* optimiert wird.
- Nicht nur Effekte bei den Studierenden, sondern auch systemische Effekte der Implementierung sind zu untersuchen.

3.1 Forschungsdesign

Diese Überlegungen führen dazu, das Projekt methodologisch in der Forschungstradition der Design-Experimente (Brown, 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Collins, 1992) zu verankern. Unter *Design-Based Research* wird eine empirische Forschungsstrategie verstanden, «die ihre Stärken in der Begleitung, Reflexion und

Orientierung von Entwicklungsprozessen in komplexen praktischen Situationen hat» (Altrichter & Posch, 2008, S. 76). Gemäss dem Grundmuster des Design-Based Research wird 1. eine auf Basis theoretischer Überlegungen entwickelte Intervention (Konzept «Partnerschulen für Professionsentwicklung») im Schulfeld implementiert, 2. mittels quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden die Intervention im Feld untersucht und damit 3. eine empirische Basis als Grundlage für eine Verbesserung und Optimierung des Entwicklungskonzepts geschaffen (Fahrner & Unwin, 2007). Design-Based Research zielt damit auf «konkrete Verbesserungen für die Praxis und die Entfaltung innovativer Potenziale im Bildungsalltag. ... Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt» (Reinmann, 2005, S. 62–64).

3.2 Zur Stichprobe

Da sich Schulen freiwillig auf die Ausschreibung der Pädagogischen Hochschule FHNW melden konnten, war eine zufällige Zuweisung der Schulen zu Experimental- und Kontrollgruppe nicht möglich, womit es sich um eine quasi-experimentelle Anordnung mit mehreren Messzeitpunkten und jeweiliger Kontrollgruppe handelt (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Zur Experimentalgruppe zählen Studierende, die ihre Berufspraktischen Studien in den Pilotschulen absolvieren; zur Kontrollgruppe gehören Studierende, die die Berufspraktischen Studien im herkömmlichen Konzept durchlaufen. Die Experimentalgruppe umfasst zunächst je eine Schule der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II mit insgesamt 20 Studierenden, 20 Praxislehrpersonen und zwei Dozierenden; ab Herbst 2012 steigen sechs weitere Schulen der Vorschul- und Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I ein, davon vier in der Ostschweiz im Rahmen einer Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

3.3 Forschungsfragen und Untersuchungsinstrumentarium

Was wird *nicht* untersucht? Die Projektanlage erlaubt es beispielsweise nicht, Entwicklungen in spezifischen Kompetenzen wie Klassenführung oder fachdidaktisch angemessenem Handeln zu untersuchen. Des Weiteren wird es nicht möglich sein, einem Prozess-Produkt-Ansatz folgend die Wirkungen bestimmter Einzelmassnahmen wie z.B. Mitarbeit im Lehrerteam eindeutig zu identifizieren. Was hingegen aufgrund ähnlicher Studien erwartet werden kann, sind *Entwicklungen bei grundlegenden Professionalitätsdimensionen* der Studierenden, wie sie durch die Intervention beabsichtigt sind:

1. Wie verändert die Intervention bei den Studierenden der Partnerschulen die Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln («Theorie-Praxis-Problem»)?
2. Welche Wirkungen hat die Kooperation in schulbasierten Lern- und Arbeitsgemeinschaften auf das professionelle Handeln von Studierenden in den Partnerschulen?
3. Wie wirken sich die getroffenen Interventionsmassnahmen auf die Schülerlernerfolgsorientierung der Studierenden der Partnerschulen aus?

Darüber hinaus interessiert das *Funktionieren der Implementierung*, gerade mit Blick auf eine mögliche Fortsetzung und Ausweitung des Projekts. Hier stellt sich die Frage, wie das betroffene Schulfeld auf die Implementierung des Konzepts «Partnerschulen für Professionsentwicklung» reagiert und wie sich die Implementierung des Konzepts optimieren lässt bzw. was zukünftig bei der Implementierung zu berücksichtigen ist.

Angesichts der Komplexität des Projekts und der Fragestellungen kommen mehrere Methoden zum Einsatz. Zum einen werden mit einer Online-Befragung quantitative Daten erhoben, mit denen Hypothesen getestet, statistische Zusammenhänge über die Zeit geprüft, Vergleiche gezogen und Entwicklungen gezeigt werden. Zum anderen nutzt das Projekt auch qualitative Daten. Sie erlauben eine differenzierte Beschreibung von Wahrnehmungen, Einstellungen und Handeln verschiedener Akteure, selbstverständlich vor allem hinsichtlich der Fragestellungen zur Wissensnutzung, Kooperation und Schülerlernerfolgsorientierung. So geben beispielsweise Audioaufnahmen in den Mikroteams (Praxislehrpersonen und Studierende) Einblicke in Interaktionen bei Co-Planning und Co-Teaching. Dies ist aber nur ein Aspekt. Ebenso wichtig sind qualitative Daten für das *Verstehen des Implementierungsprozesses*. Einzel- und Gruppeninterviews geben Aufschluss darüber, welche Massnahmen wie eingeschätzt werden, welche Anpassungen gewünscht werden, wo die Projektsteuerung verändert werden soll usw.

4 Erste Ergebnisse und ihre Funktion im Projektverlauf

Die rollende Weiterentwicklung des Interventionsprojekts, wie sie im Design-Based-Research-Ansatz angelegt ist, ist auf schnelle Zwischenergebnisse angewiesen, um Verstärkungen oder Korrekturen im Projekt auszulösen. Sie unterstreicht den insgesamt explorativen Charakter des Projekts mit Blick auf eine allfällige spätere Generalisierung im Schulfeld. Erste Ergebnisse zeigen interessante Trends, die im weiteren Projektverlauf genau zu beobachten sind, und veranschaulichen den kontinuierlichen Optimierungsprozess. Sie zeigen zudem, in welcher Art die beteiligten Schulen über den Projektverlauf informiert und zur Diskussion eingeladen werden.

Der Einblick in erste Ergebnisse beschränkt sich auf die Pilotschule der Sekundarstufe I und stützt sich auf Online-Selbsteinschätzungen der Studierenden im ersten Studienjahr (Experimentalgruppe $N_e = 8$, Kontrollgruppe $N_k = 22$) zu zwei Messzeitpunkten (November 2011 und Mai 2012), des Weiteren auf sechs halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Praxislehrpersonen und Studierenden sowie einem Mitglied der Projektleitung und schliesslich auf ein offenes Gruppeninterview mit den Studierenden vier Monate nach den Leitfadeninterviews.²

² Methodische und statistische Einzelheiten werden hier zugunsten der Kürze und Lesbarkeit nicht weiter erörtert. Auf Anfrage geben der Autor und die Autorin gerne ausführlichere Auskunft darüber.

4.1 Zur Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln

Aus schweizerischen Studien ist bekannt, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von Theoriewissen nach Studienbeginn deutlich abfällt (Baer, Berner & Hefti, 2001; Baer et al., 2007). Anfänglich optimistische Erwartungen an theoretisches Wissen der Hochschule treten zugunsten eines pragmatischen Sammels von praktisch nutzbaren Handlungsrouinen in den Hintergrund. Ein vordringliches Anliegen der Intervention ist es, diese Tendenz wenn nicht umzukehren, so doch zumindest zu stoppen. In der quantitativen Befragung bestätigt sich diese Erwartung: Hinsichtlich Einstellungen zu theoriegestützter Praxis gibt es keine signifikanten Effekte in der Partnerschule, während bei der Kontrollgruppe eine signifikante Abnahme festzustellen ist.

Die Studierenden der Pilotschule betonen in den Interviews die Wichtigkeit von Erfahrungswissen und Feedbacks seitens des Schulfeldes sowie eine «Vorbildfunktion» ihrer Praxislehrpersonen; demgegenüber scheint ein Impuls zu verstärkter Verschränkung von Theorie und Praxis von den Praxislehrpersonen auszugehen. Sie äussern, dass sie selber häufig nach Routinen handeln, sich aber von den Studierenden Inputs erhoffen; es können «beide voneinander profitieren». Die Befragten geben Hinweise darauf, wie die Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln zu verbessern wäre. Praxislehrpersonen und Studierende wünschen sich mehr Kohärenz und Koordination zwischen Hochschule und Schulalltag bezüglich Inhalten und Aufträgen und erwarten günstige Effekte von einer optimierten Abstimmung. Als Orte der Integration von Theorie und Praxis nennen sie die begleitenden seminaristischen Veranstaltungen («Reflexionsseminare») sowie das gemeinsame Planen von Unterricht (Co-Planning) und empfehlen deren Stärkung. Einig scheint man sich darin zu sein, dass die Integration von theoretischem und praktischem Wissen nur kooperativ und reflexiv zu erreichen ist.

4.2 Zur Kooperation in schulbasierten Lern- und Arbeitsgemeinschaften

Kooperationsfähigkeit im Schulfeld ist eine der zentralen Kompetenzen in einem modernen Professionsverständnis von Lehrpersonen, doch in der Wahrnehmung von Studierenden sind die Lerngelegenheiten dazu generell unzureichend (Baer et al., 2007; Kohler, 2011). In der Partnerschule zeigt sich ein positiveres Bild. In Übereinstimmung mit den Erwartungen wird in den quantitativen Befragungen eine starke Tendenz zu besserer Kooperation in den Partnerschulen im Lauf des ersten Jahres und auch gegenüber der Kontrollgruppe erkennbar. Kohäsion im Mikroteam, Kooperation im Schulhaus und Partizipation an der Schule werden signifikant besser eingeschätzt als in der Kontrollgruppe. Eine der zentralen Strategien des Partnerschulprojekts – die verbindliche Einbettung der Studierenden in eine Schule – scheint erfolgreich zu sein.

In den Interviews verweisen alle Akteure auf den Vorteil, dass Studierende die Klassen, das Umfeld und die Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen; es geht nicht nur ums Unterrichten, sondern um alles, was zum Berufsalltag dazugehört. Die Integration der Studierenden ins Schulteam gelingt offenbar in formellen und

informellen Kontexten. Praxislehrpersonen und die Projektleitung nehmen Studierende als festen Bestandteil im Teamzimmer wahr und erachten die Zusammenarbeit in den Mikroteams als gewinnbringend. Studierende weisen auf die wichtige Funktion ihrer Praxislehrpersonen für den Aufbau ihres beruflichen Handlungswissens und ihrer Handlungssicherheit hin. Für sie ist das möglichst schnelle Hineinwachsen in den zukünftigen Lehrerberuf verknüpft mit dem ständigen Austausch mit Praxislehrpersonen, dem Erwerb von Routinen, allgemein dem Zugewinn an Erfahrungen im schulischen Handlungsfeld sowie dem engen Kontakt zur Schule. Ein Student resümiert, «dass es in den zwei Semestern mit Abstand das gewesen ist, was mich beim Lehrersein weitergebracht hat.» Alle beteiligten Studierenden sagen, sie würden erneut am Projekt teilnehmen, wenn sie die Wahl hätten, dies trotz des erheblichen Mehraufwands. Praxislehrpersonen wünschen sich eine noch stärkere Integration der Studierenden ins Schulfeld. Dies wäre aus ihrer Sicht zu erreichen durch Optimierungen beim Workload der Studierenden, durch bessere zeitliche Koordination von Hochschule und Schule und durch Einbezug der Studierenden in die Jahresplanung der Schule.

4.3 Zur Wirkung der vorgegebenen Kooperationsformen: Co-Planning und Co-Teaching

Der Kooperationsansatz des Partnerschulprojekts zielt nicht nur auf den Aufbau von Kooperationsfähigkeit, wie oben diskutiert, sondern initiiert auch eine *Professional Learning Community*, die als situierte Lerngelegenheit für weitere berufliche Kompetenzen dient. Als kooperative Lernsettings sind insbesondere *Co-Planning* und *Co-Teaching* zu verstehen. Praxislehrpersonen und Studierende erleben sie übereinstimmend als fruchtbare Formen der Unterrichtsplanung und -durchführung, die auf Ideen und Handlungen bereichernd wirken.

Die Interviews geben dazu vertiefte Einblicke. Praxislehrpersonen, die mit herkömmlichen, eher hierarchischen Mentoringformen vertraut sind, verstehen Co-Planning und Co-Teaching als eine *Rollenneudefinition*, verbunden mit Handlungsunsicherheit, etwa bei der Frage, inwieweit bei Planungs- und Handlungsfehlern einzugreifen sei. Der Wechsel von der Rolle des Beobachtens, Beratens und Beurteilens zum Rollenverständnis der konsequenten Kollaboration unter Lehrpersonen erweist sich als verunsichernder und längerer Prozess, wird aber als positive Herausforderung verstanden. Aus Sicht der Praxislehrpersonen bieten Co-Planning und Co-Teaching zahlreiche Vorteile: Eigener Unterricht kann reflektiert werden, eigene Alltagsroutinen werden offensichtlich und die eigene Klasse wird aus einer anderen Perspektive gesehen. So seien Co-Teaching und Co-Planning «nicht nur eine Ausbildung für Co-Lehrpersonen, sondern eine Weiterbildung für Praxislehrpersonen». Es wird auf die Möglichkeit spontaner Interventionen im Unterricht verwiesen und darauf, dass die Kooperationsformen adaptives Verhalten sehr begünstigten. Auch Studierende können beiden Formen viel Positives abgewinnen: Durch Co-Planning haben sie eine gewisse Sicherheit, dass Lektionen «funktionieren», und wenn nicht, werden Schwierigkeiten mit Co-Teaching abgedeckt.

4.4 Zur Lernerfolgsorientierung bezogen auf Schülerinnen und Schüler

Erste Auswertungen der bisher vorliegenden qualitativen und quantitativen Daten zeigen, dass die Studierenden im Setting der Partnerschule neben dem Fokus auf die eigene Handlungsfähigkeit auch *Interesse und Engagement für das Lernen der Schülerinnen und Schüler entwickeln*. In den Interviews geben Studierende zu erkennen, dass es ihnen in der Tat um das Lernen der Schülerinnen und Schüler geht, beispielhaft in der folgenden Aussage: «Ich denke, man kann gar nicht anders, als am Lernerfolg der Schüler Interesse zu haben. Man geht am Abend frustriert nach Hause, wenn man das Gefühl hat, die Schüler haben nichts gelernt.»

Praxislehrpersonen sehen Lernerfolgsorientierung als didaktische Aufgabe und betonen in den Interviews, dass sie mit sinnvollen Lernzielen für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen sei. Dass die Studierenden den Fokus auf die Klasse richten und nicht auf sich selbst, müsse trainiert werden und sei von der Praxislehrperson zu steuern. Dabei dürfe aber der Blick auf die Entwicklung der Studierenden gleichwohl nicht zu kurz kommen. Des Weiteren sehen Praxislehrpersonen in der Neukonzipierung den Vorteil, dass «künstliche Lektionen» wegfallen; es gehe letztlich um die Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern und nicht um Übungslektionen der Studierenden. Die Studierenden würden als vollwertige Lehrpersonen akzeptiert. Die Schülerinnen und Schülern erleben die kontinuierliche Anwesenheit von drei Lehrpersonen im Unterricht an zwei Halbtagen pro Woche sowie in Blockpraktika mittlerweile als normal und sogar unterstützend, da drei Personen für die Lernbegleitung zur Verfügung stehen.

5 Fazit und Ausblick

Nach einem Jahr Laufzeit zeigt sich, dass der gewählte Projektansatz zur *Professionalisierung angehender Lehrpersonen* beitragen kann. Mit den nötigen Anpassungen und Optimierungen hat das Pilotprojekt das Potenzial, eine Win-win-Situation für alle Beteiligten zu werden – für die Pädagogische Hochschule FHNW und die Schule; für die Studierenden, die Praxislehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler. Dazu gibt es zahlreiche Hinweise aus den quantitativen und qualitativen Befunden. Auch der *methodologische Ansatz des Design-Based Research* erweist sich als produktiv, da erste Befunde steuernd und optimierend ins Projekt zurückfließen, fruchtbare Diskussionen auslösen und zur Weiterentwicklung beitragen. So decken die Zwischenergebnisse einige sensible Aspekte auf:

- Alle Beteiligten heissen das Konzept und den Kooperationsansatz im Grundsatz gut und wollen an der kontinuierlichen Weiterentwicklung mitarbeiten. Das gemeinsame Sichern der Qualität ist Teil des Konzepts und muss eingefordert werden.
- Auch im Partnerschulprojekt wollen sich Studierende möglichst stabile Routinen für unterrichtliches Handeln erwerben, was aber nicht mit zunehmender Theoriefeindlichkeit einhergeht; hier wirken Praxislehrpersonen und Dozierende vermittelnd.

- Praxislehrpersonen sind teils noch von traditionellen Mentoringformen geprägt und erwarten von der Hochschule curriculare Richtlinien zu dem, was sie selber und die Studierenden zu leisten haben. Hier ist gemeinsam an einer *situierten* Ausrichtung des Projekts weiterzuarbeiten.
- Qualität und Authentizität der Zusammenarbeit in den Mikroteams – zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen – sind entscheidend und werden weiterhin ein Schwerpunkt sein.
- Strukturen und Organisation spielen eine bedeutende Rolle: Austauschgefässe und genügend verfügbare Zeit steigern die angestrebte Qualität; organisatorische Mängel und Zeitdruck wirken hemmend und frustrierend.

Auf der Ebene von *Design und Methoden der Studie* erweist sich der gewählte Weg einer längsschnittlichen quasi-experimentellen Interventionsstudie (vgl. Hascher & Schmitz, 2010) mit einem multimethodischen Ansatz als zweckdienlich, um einen Beitrag zur Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu leisten und als empirische Entscheidungsgrundlage für die konzeptuelle Entwicklung der Berufspraktischen Studien zu dienen. Eine abschliessende kritische Würdigung methodischer Aspekte wird nach Vorliegen von Daten mehrerer Messzeitpunkte gegen Ende des Projekts vorgenommen werden können.

Literatur

- Abdal-Haqq, I.** (1997). *Professional development schools: Weighting the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 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 Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 76–97). Münster: Waxmann.
- Astleitner, H.** (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 48–62). Weinheim: Juventa.
- Baer, M., Berner, H. & Hefti, E.** (2001). *Evaluation «SFA 2000»*. Zürich: SFA.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- 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.
- 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.
- Brown, A.L.** (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- 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. (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: 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. M. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (S. 309–424). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). New York: Springer.
- Darling-Hammond, L. (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Fahrner, U. & Unwin, A. (2007). Adaptive Verfahren zur Analyse und Verbesserung realer Lehr-Lernsysteme. In G. Reimann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 150–172). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fisher, D., Frey, N. & Farnan, N. (2004). Student Teachers Matter: The Impact of Student Teachers on Elementary-Aged Children in a Professional Development School. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 43–56.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–31.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Kennedy, M. (2008). Sorting out Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 90 (1), 59–63.
- Kohler, R. (2011). *Interne Evaluation der Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule FHNW 2011*. Brugg: PH FHNW.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 401–409). Weinheim: Beltz.
- NCATE. (2001). *Standards for Professional Development Schools*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, P. J. (2006). When a PDS Isn't Working: Confronting the Question of Pulling Out. *Action in Teacher Education*, 27 (4), 35–44.
- Oser, F. (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 7, 71–82.

- Reinmann, G.** (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T.** (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Boston: Houghton-Mifflin.
- Snoek, M.** (2008). Lehrerausbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (3), 22–29.
- 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.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Teitel, L.** (2001a). An Assessment Framework for Professional Development Schools: Going Beyond the Leap of Faith. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 57–69.
- Teitel, L.** (2001b). *How professional development schools make a difference: A review of research*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- 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.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (reprint 2003). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Zumsteg, B., Meier, A., Huber, E. & Brandenburg, M.** (2006). Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung: Von der Kooperationschule zum Praxiszentrum. *ph akzente*, (2), 25–31.

Autor und Autorin

Urban Fraefel, Prof. lic. phil., Leiter Berufspraktische Studien Sekundarstufe I, Küttigerstrasse 41, 5000 Aarau, urban.fraefel@fhnw.ch

Sigrid Haunberger, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt «Partnerschulen für Professionsentwicklung», Küttigerstrasse 41, 5000 Aarau, sigrid.haunberger@fhnw.ch

Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform

Alexander Gröschner

Zusammenfassung Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird unter anderem eine bessere berufspraktische Vorbereitung im Studium gefordert. Im Beitrag wird unter Einbeziehung verschiedener empirischer Untersuchungen ein Überblick darüber gegeben, inwiefern die Einführung von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen unterstützt bzw. welche Aspekte von Langzeitpraktika gegebenenfalls die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung hemmen können. Dabei wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Langzeitpraktika eng an die strukturellen Rahmenbedingungen und die Einbettung des Praktikums in das gesamte Studium geknüpft ist. Darüber hinaus kommt es insbesondere auf die Qualität der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung an.

Schlagwörter Praktika – Bologna-Reform – Mentoring – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Internships in Pre-Service Teacher Education – Pros and Cons of an Innovative Element in the Context of the Bologna Process

Abstract In the context of the Bologna process, universities are faced with the challenge of enhancing practical competencies of student teachers. The article aims at a description of pros and cons regarding the innovation of (long-term) internships in pre-service teacher education. With reference to several empirical studies it is investigated whether professional competencies are fostered in internships, and which aspects hinder student teachers' professionalization. It is emphasized that the efficiency of internships depends on an embedded structure as well as on the quality of mentoring provided by schools and universities during the internships.

Keywords internships – Bologna reform – mentoring – teacher education

1 Einleitung

Die Bologna-Reform hat zu zahlreichen Veränderungen im Hochschulwesen geführt, von denen auch – und in mancher Hinsicht insbesondere – die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betroffen ist (Bauer & Prenzel, 2012; Winter, 2011). Die Veränderungen betreffen vor allem strukturelle Aspekte des Studienangebots, die in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in einigen Ländern unter anderem zu einer Verlängerung der Ausbildungszeit geführt haben (Bauer & Prenzel, 2012). Während der Bologna-Prozess darüber hinaus eine verstärkt *akademische und forschungsbasierte* Orientierung in der

europäischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Gang setzte, hat zugleich eine Reform der *praxisbezogenen* Ausbildungsanteile begonnen (Schubarth, Speck & Seidel, 2011). Dabei hat die national geprägte sowie innerhalb eines Landes häufig zusätzlich regional spezifische Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer Erhöhung der Diversität der Strukturierung und Organisation der Schulpraktischen Studien geführt (Bauer, Diercks, Rösler, Möller & Prenzel, 2012). Die Forderung nach einer stärker berufspraktischen Orientierung und Aufwertung der Praktika im Studium resultierte unter anderem in einem Ausbau des zeitlichen Umfangs von Praxisphasen sowie in neuen Ansätzen der intensiveren Lernbegleitung seitens der Hochschulen (Gröschner & Seidel, 2012).

Im Folgenden möchte ich in Form eines Überblickbeitrags speziell auf die Einrichtung von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingehen. Dabei werden die Fragen untersucht, inwiefern Langzeitpraktika dem grundlegenden Ziel dienen, den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu unterstützen, bzw. welche Aspekte von Langzeitpraktika gegebenenfalls die Lehrpersonenprofessionalisierung hemmen können. Unter Langzeitpraktika werden solche Praktika verstanden, die über herkömmliche Kurzzeit-Blockpraktika hinausgehen und curricular durch spezifische Ansätze der Lernbegleitung (z.B. wöchentliche Begleitseminare an der Hochschule oder regelmässige Treffen und Rückmeldegespräche zwischen Praktikumslehrkräften und den Studierenden an der Schule) gekennzeichnet sind. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen insbesondere auf die Erfahrungen und Befunde zu den Praxissemestern (als derzeit verbreitetstem Entwurf eines Langzeitpraktikums in Deutschland) an den Universitäten Jena (Gröschner & Schmitt, 2008; Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Gröschner & Seidel, 2012) bzw. Potsdam (Schubarth et al., 2011; Schubarth et al., 2012), auf den Modellversuch «Praxisjahr Biberach» an der PH Weingarten (Müller, 2010; Müller & Dieck, 2011) sowie auf erste Erfahrungen mit einem Intensivpraktikum an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, dem Quartalspraktikum an der PH Zürich sowie dem berufspraktischen Praktikum an der PH Graubünden.

2 Strukturen von Langzeitpraktika

Die Struktur von Langzeitpraktika ist in ähnlicher Weise wie die übrigen Praxisformen insgesamt wenig homogen. Da eine grundlegende Beschreibung aller angesprochenen Standorte an dieser Stelle nicht erfolgen kann, beschränke ich mich im Folgenden auf eine Kurzcharakterisierung der Standorte Jena, Potsdam und Weingarten, zu denen umfassende Ergebnisse aus Begleitforschungen vorliegen.

An der Universität Jena besteht das Praxissemester (Sek I und II) aus 18 Wochen im 3. Studienjahr des grundständigen, modularisierten Studiums (vgl. Abschnitt 4), die am Stück an der Schule verbracht werden. Bis zu drei Studierende werden einer Prakti-

kumsschule zugewiesen, an der sie zunächst im Unterricht hospitieren (ca. 15 Stunden pro Woche), dann vereinzelt Assistenz Tätigkeiten übernehmen, bis sie im letzten Drittel eigenen Unterricht halten sollen (für beide Unterrichtsfächer je ca. 20 bis 40 Stunden). Daneben findet 14-täglich ein Studientag an der Universität statt, an dem die Studierenden vier Begleitseminare (zwei in den Fachdidaktiken: Unterrichtsfach 1, Unterrichtsfach 2; Erziehungswissenschaften: Pädagogische Psychologie, Forschungsmethoden) besuchen (Leistungsumfang insgesamt: 30 ECTS).

Das Praxissemester an der Universität Potsdam umfasst 16 Wochen im 9. Semester für das Lehramt an Gymnasien (3. Semester des Masterstudiums). Parallel dazu besuchen die Studierenden ebenfalls an einem Studientag Seminare an der Universität (Leistungsumfang insgesamt: 20 ECTS). Im Anschluss an Unterrichtshospitationen wird zunehmend eigener Unterricht gehalten (in jedem der beiden Unterrichtsfächer ca. 30 Stunden). Beide Praxissemester orientieren sich am Schulzeitfenster (nicht am Universitätszeitfenster), wodurch spezifische Anforderungen an die Organisation insbesondere der Begleitseminare (zum Teil in der vorlesungsfreien Zeit) bestehen.

Das «Praxisjahr Biberach» war eingebettet in einen Modellversuch in Baden-Württemberg (2004 bis 2009), der es einer kleinen Gruppe von Studierenden (über fünf Jahre je 16 Studierende des Lehramts für Grund- und Hauptschule) ermöglichte, einen Großteil der sonst studienbegleitenden Block- und Tagespraktika zu ersetzen sowie darüber hinaus die halbjährige Hospitationsphase des Vorbereitungsdienstes zu integrieren. Die Studierenden verbrachten unmittelbar nach dem Grundstudium (im 3. Studienjahr) ein vollständiges Schuljahr an einer Schule (von zwei ausgewählten Modellschulen) und wurden durch eine praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung an der PH Weingarten sowie durch Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Ausbildungsphase betreut.

3 Warum Langzeitpraktika die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unterstützen

Die Frage nach dem Nutzen von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist nicht ohne Weiteres leicht zu beantworten. Für eine nähere Charakterisierung kann zwischen einer *strukturellen* und einer *pragmatischen*, d.h. einer eher *ziel- und handlungsleitenden* Perspektive von Langzeitpraktika unterschieden werden.

Aus *struktureller* Sicht bildet einen Ausgangspunkt für die Diskussion darüber, welchen Mehrwert Langzeitpraktika haben können, häufig zunächst die Beschreibung der bisherigen Mängel der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (vgl. Bohnsack, 2000). Dabei stehen die strukturellen Defizite im Vordergrund, auf die dann innovative Studienelemente – wie ein Langzeitpraktikum – eine Antwort geben sollen (Keuffer, 2012). Die Mängel in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung lassen sich in dreierlei Hinsicht kennzeichnen. Zunächst wird die *Segmentierung* der Lehrerinnen- und Lehrer-

ausbildung genannt, die insbesondere in Deutschland aufgrund der Zweiphasigkeit der Ausbildung gegeben ist. Zwei weitere Mängel, die bestehen, sind die *Fragmentierung* (zwischen Fächern, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften) sowie die *Marginalisierung* des Lehramtsstudiums, also die wahrgenommene «Randständigkeit» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neben den eigentlichen Fachstudien (Lütgert, Gröschner & Kleinespel, 2008).

Die Innovation eines Langzeitpraktikums wird im Gegensatz dazu als Lerngelegenheit gekennzeichnet, um die strukturellen Mängel und ihre Folgen zu beseitigen oder zumindest zu verringern. Folgende Argumente werden genannt: Aufgrund des zeitlichen Umfangs wird die Bedeutung von Langzeitpraktika für das Lehramtsstudium im Kontext der fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen als bedeutsamer für den Kompetenzerwerb erachtet (Lütgert, 2012). Langzeitpraktika ersetzen die bisher üblichen separaten Praktika, die von den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften vergeben werden, sodass nunmehr die umfangreichen Lerngelegenheiten in dem *einen* Praktikum auch zu intensiveren Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken (manchmal auch mit den Fächern) und den Erziehungswissenschaften führen können, wenn diese curricular verankert werden (Lütgert et al., 2008; Schubarth et al., 2011). Beispielsweise können die Forschungsprojekte der Studierenden im Praktikum im Sinne *forschenden Lernens* teilweise fächerübergreifend umgesetzt und reflektiert werden (vgl. Keuffer, 2012 sowie die Ansätze an der PH Graubünden).

Darüber hinaus ist es für eine qualitativ anspruchsvolle Lernbegleitung notwendig, die Lernerfahrungen der Studierenden im Praktikum durch die Expertise im Beruf stehender Lehrpersonen zu unterstützen (Brouwer & Korthagen, 2005; Zeichner, 2010). So werden in Deutschland phasenübergreifende, strukturelle Kooperationen mit den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (Seminarschulen/Studienseminaren) etabliert, die eine Lernbegleitung des Langzeitpraktikums mit tragen. Zudem werden vermehrt Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen geschlossen (beispielsweise das Referenzschulnetzwerk an der TU München), die eine stärkere Kooperation ermöglichen (Gröschner & Seidel, 2012). Der mit einem begleiteten Langzeitpraktikum verbundene erhöhte Arbeitsaufwand (Workload), der sich in den ECTS-Punkten niederschlägt, kann schliesslich als eine weitere Aufwertung des Praktikums gesehen werden.

Neben der strukturellen Perspektive lässt sich eine stärker *pragmatische*, d.h. ziel- und handlungsleitende Perspektive einnehmen. Diese Perspektive orientiert sich an den grundlegenden Zielen von Praxisphasen im Lehramtsstudium, die für alle Ansätze von Praktika geltend gemacht werden. Nach Korthagen (2010) dienen Praktika dazu, das in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erworbene Wissen mit erfahrungsbasiertem Lernen zu verschränken und durch die entstehenden Praxisbezüge die Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Während Praxisphasen in Deutschland darüber hinaus der Überprüfung der Berufswahl dienen sollen, ist dieser Aspekt in der Schweiz bis zum Ende des 2. Semesters bereits abgeschlossen. Gleichwohl soll – in beiden Ländern – berufsbe-

zogenes Wissen erworben und berufspraktisches Können im Praktikum angebahnt und reflektiert werden (Topsch, 2004). Praxisphasen sollen es ermöglichen, die Profession zunehmend aus der «Lehrer- statt der Schülerrolle» bzw. der «Lehrerinnen- statt der Schülerinnenrolle» kennenzulernen, neben Unterrichtshospitationen erste eigene Unterrichtsstunden zu planen und durchzuführen und das häufig gerade in der Sek-I- bzw. Sek-II-Stufe vorherrschende fachliche Interesse von Studierenden durch pädagogisch-didaktische Erfahrungen zu ergänzen. Im Rahmen der Studie «Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum» (KLIP) zur Implementierung des Praxissemesters an der Universität Jena wurden von 221 Lehramtsstudierenden (Sek I und Sek II) umfassende Lernerfahrungen im Praxissemester erfasst. Dabei zeigte sich in Bezug auf die Unterrichtserfahrungen (Gröschner & Seidel, 2012), dass während des Praxissemesters im Mittel $M = 53.65$ eigene Unterrichtsstunden gehalten wurden ($SD = 16.04$; Modus: 50). Im Vergleich dazu wurden im vorherigen fünfwöchigen Blockpraktikum durchschnittlich lediglich $M = 7.61$ ($SD = 3.34$; Modus: 6) Unterrichtsstunden selbst gehalten (Schmitt, 2009). Ein Langzeitpraktikum ermöglicht somit auf quantitativer Ebene eine Erhöhung eigener Unterrichtserfahrungen und somit zunächst mehr Optionen für die fachliche und pädagogisch-didaktische Erprobung (Müller & Dieck, 2011). Demzufolge zeigen Prä-Post-Befragungen zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Langzeitpraktikums positive Veränderungen, insbesondere im Unterrichten (Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Kocher, Wyss, Baer & Edelman, 2010; Müller, 2010; Schubarth et al., 2012). Allerdings bedeutet dies nicht automatisch eine verbesserte Nutzung der Lerngelegenheiten im Sinne des tatsächlichen Erwerbs beruflicher Handlungskompetenzen und des Aufbaus professionsbezogener Wissensstrukturen (siehe Abschnitt 4).

Der Nutzen von Langzeitpraktika kann über die unterrichtlichen Lernerfahrungen hinaus in den ausserunterrichtlichen Lerngelegenheiten gesehen werden, die es Studierenden ermöglichen, die umfassenden professionellen Aufgaben einer Lehrperson kennenzulernen. Die Lehramtsstudierenden im Praxissemester in der KLIP-Studie nahmen an Exkursionen und Ausflügen (85.3%) sowie an mehrtätigen Klassenfahrten (13%) teil, sie wurden in die Schulorganisation, z.B. bei Dienstbesprechungen (80.7%) und Schulkonferenzen (42%), eingebunden und teilweise in die Elternarbeit (26.9%) eingeführt. Ähnliche unterrichtliche und ausserunterrichtliche Erfahrungen werden im Intensivpraktikum an der LMU München anvisiert. Diese Lernerfahrungen werden unter anderem möglich, weil sich die Studierenden für längere Zeit am Stück an einer Praktikumschule aufhalten. Sie lernen die Schule und das schulische Umfeld besser kennen, wie auch die Praktikumslehrkräfte, die für die Betreuung zuständig sind, die Studierenden gezielter unterstützen können. Praktikumslehrkräfte werden daher – ebenso wie in kürzeren Praxisphasen – auch im Anschluss an Langzeitpraktika als besonders lernrelevant wahrgenommen, da die Studierenden grosse Zufriedenheit mit ihrer schulischen Betreuung äussern (Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Hascher, 2006; Schubarth et al., 2012 sowie Erfahrungen an der PH Zürich).

4 Inwiefern Langzeitpraktika die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung hemmen

Hinsichtlich der Überlegung, welche Aspekte von Langzeitpraktika hinderlich für die Professionalisierung sein können, lassen sich ebenfalls strukturelle wie handlungsleitende Merkmale anführen. Auf der strukturellen Seite spielt im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland insbesondere die Platzierung des Praktikums eine entscheidende Rolle. An der Universität Jena wird das Praxissemester im 3. Studienjahr (im 5. bzw. 6. von insgesamt zehn Semestern) durchgeführt. Das ist möglich, weil das Lehramtsstudium an der Universität Jena zwar modularisiert, nicht aber auf BA-/MA-Struktur umgestellt wurde (Lütgert, 2012). In Potsdam sowie in anderen deutschen Bundesländern, in denen ein Praxissemester geplant ist (wie Nordrhein-Westfalen), findet das Langzeitpraktikum im Masterstudium (im 2. oder 3. Semester) statt. Die unterschiedliche Platzierung im Studium hat Folgen für die ziel- und handlungsleitende Funktion: Während an der Universität Jena – ähnlich wie an den schweizerischen Hochschulen – eine frühe Überprüfung des Berufswunsches erfolgt, ist dies im Masterstudium an anderen deutschen Standorten erst relativ spät möglich. Die frühe Platzierung hat den Vorteil, dass im Falle eines veränderten Berufswunsches im Verlauf des Praktikums die Suche nach einer Alternative fast zwei Jahre früher erfolgen kann als nach einem Langzeitpraktikum im Masterstudium. Demgegenüber haben Lehramtsstudierende im Master umfangreichere fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, die für die Unterrichtserfahrungen im Praktikum nützlich sein können. Diese Kenntnisse, von denen sich das fachdidaktische Wissen grundsätzlich als prädiktiv für das Schülerlernen gezeigt hat (Baumert et al., 2010), fehlen Studierenden im dritten Studienjahr zumeist noch. Das Langzeitpraktikum im Masterstudium mündet mit einer nur kurzen Unterbrechung direkt in die tatsächliche Berufseingangsphase (in Deutschland in den Vorbereitungsdienst, in der Schweiz in die Begleitung während des Berufseinstiegs). Durch diese relativ kurze Unterbrechung zwischen «Erprobungsphase» und «Berufspraxis» ist das Praktikum der Gefahr ausgesetzt, im Sinne einer Deprofessionalisierungsstrategie unmittelbar auf «funktionierenden» Unterricht hinauszulaufen. Im Gegensatz dazu stellt das Praktikum in früheren Studienabschnitten einen klar ins Studium eingebetteten «Erprobungsraum» dar. Werden die hierbei gesammelten professionsbezogenen Erfahrungen allerdings im anschließenden Studium nicht erneut (exemplarisch) aufgegriffen, wie es zum Beispiel an der PH Zürich systematisch angestrebt wird, besteht auch hier die Gefahr, dass die Lerngelegenheit Praktikum als «träge Praxis» (Gröschner & Seidel, 2012) aufgefasst wird, die für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung wenig ertragreich ist.

Eine weitere Herausforderung für die Professionalisierung stellt die Lernbegleitung dar. Es wurde bereits betont, dass die mit einem Langzeitpraktikum intensivierten Kooperationen mit den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (Seminarschulen/Studien-seminare) bzw. mit den Schulen für die professionelle Entwicklung der Studierenden bedeutsam sind. Dazu ist es allerdings notwendig, insbesondere die Praktikumslehr-

kräfte auf die Aufgaben der Betreuung vorzubereiten (z.B. durch vorherige Schulungen und Coachings oder regelmässige Austauschforen). In der KLiP-Studie wurde deutlich, dass Praktikumslehrkräfte häufig noch von der Schulleitung «bestimmt» werden. In Bezug auf den am häufigsten genannten Fortbildungsbedarf wünschten sich Praktikumslehrkräfte hinsichtlich ihrer Funktion mehr Informationen, unter anderem über die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen der Studierenden (24.1%) und über die Rahmenbedingungen der Betreuung und Beurteilung der Studierenden (9.1%), sowie Fortbildungen zu Ansätzen der Vor- und Nachbesprechung von Unterricht (7.4%) und lernpsychologischen Themen (3.7%). Zugleich zeigen die Befunde, dass individuelle Einstellungen von Praktikumslehrkräften (z.B. zur beruflichen Weiterentwicklung) eng mit der Betreuung und der Unterstützung der Studierenden zusammenhängen (Gröschner, Häusler & Seidel, 2012). Je mehr Praktikumslehrkräfte beispielsweise einen persönlichen Gewinn in der Lernbegleitung sehen, desto mehr Zeit nehmen sie sich für die Betreuung der Studierenden.

In einer niederländischen Studie zur Wirksamkeit der Hochschulausbildung konnten Brouwer und Korthagen (2005) zeigen, dass auch eine hochschulische Lernbegleitung für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung (auch im Praktikum) notwendig ist, um die Lernerfahrungen der Studierenden zu fördern und durch zahlreiche Anlässe zur intensiven Reflexion zu unterstützen. Insbesondere für den Aufbau von professionsbezogenen Wissensstrukturen sind somit eine hochschuldidaktische Implementation und eine curriculare Einbettung praktischer Lerngelegenheiten im Studienverlauf notwendig (Müller & Dieck, 2011). Dabei können medienbasierte Tools (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) ebenso eingesetzt werden wie Strategien zur Selbstreflexion und Bearbeitung von Fallbeispielen mittels Video (Gröschner, Jurik & Seidel, 2012; Krammer & Reusser, 2005; Krammer, Hugener & Biaggi, 2012, in diesem Heft).

5 Fazit und Ausblick

Praktische Lerngelegenheiten wie ein Langzeitpraktikum können als bedeutsam für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung erachtet werden. Im Beitrag wurden diesbezüglich sowohl nützliche als auch hemmende Aspekte angesprochen, die bei der Implementierung eines Langzeitpraktikums auftreten können. Ein Langzeitpraktikum übt im Vergleich zu einem Kurzzeitpraktikum nicht *per se* positive Wirkungen auf den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden aus. Vielmehr kommt es (in beiden Ansätzen) auf die nachhaltig-strukturelle Einbettung des Praktikums in den Studienverlauf sowie auf eine qualitative Ausgestaltung der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung an. Wenngleich es aufgrund des bestehenden Forschungsbedarfs zur Wirksamkeit von Praxisphasen noch immer schwierig ist, dezidiert «Erfolgsfaktoren» für ein wirkungsvolles Langzeitpraktikum zu benennen, so lassen sich zusammenfassend zumindest einige Komponenten bestimmen, die einer

Förderung berufspraktischer Handlungskompetenzen bei Studierenden dienen. Diese Komponenten sind:

- eine lernförderliche strukturelle Einbettung des Praktikums in den Studienverlauf, wobei sowohl *vorbereitend* eine Vermittlung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse als auch *im Nachhinein* eine Bezugnahme auf die berufspraktischen Lernerfahrungen notwendig sind;
- die Etablierung von Kooperationen mit Praktikumschulen bzw. Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (in Deutschland), z.B. in Form von Partnerschaften;
- Fortbildungsangebote für Praktikumslehrkräfte (z.B. zur Durchführung von Unterrichtsbesprechungen, vgl. Kreis & Staub, 2011);
- kohärente Begleitkonzepte zur Lernbegleitung an den Hochschulen (z.B. im Sinne forschenden Lernens);
- die Bereitstellung umfangreicher Lerngelegenheiten in der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung zur *Reflexion* der wissensbasierten Aspekte und praktischen Erfahrungen während des Praktikums.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im Mittelpunkt des Praktikums die Anbahnung berufsbezogener Kompetenzen in einem lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum stehen sollte. Dieses Ziel ist eng geknüpft an die heutigen beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte und ihre professionelle Weiterentwicklung im Beruf (Darling-Hammond, 2010; Gröschner, 2011). Eine solche langfristige Perspektive sollte in der Diskussion über die Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Zuge des Bologna-Prozesses nicht verloren gehen.

Literatur

- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M.** (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 101–120.
- Bauer, J. & Prenzel, M.** (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336, 1642–1643.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M.** (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.
- Bohnsack, F.** (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouwer, N. & Korthagen, F.** (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Darling-Hammond, L.** (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35–47.
- Gröschner, A.** (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Häusler, J. & Seidel, T.** (2012). *Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren gegenüber der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum*. Vortrag gehalten auf der AEPF-Tagung in Bielefeld.
- Gröschner, A., Jurik, V. & Seidel, T.** (2012). Mit Videoanalysen tiefer blicken. Vermessung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Friedrich Jahresheft XXX*, 20–22.

- Gröschner, A. & Schmitt, C.** (2008). «Fit für das Studium?» – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1 (2), 658–677.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (angenommen). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Gröschner, A. & Seidel, T.** (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. 51. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 130–148.
- Keuffer, J.** (2012). Wege zur Professionalisierung – bildungspolitische Analysen und Perspektiven. *Seminar*, 1, 30–40.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D.** (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), 23–55.
- Krammer, K., Hugener, 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*, 29 (1), 35–50.
- Kreis, A. & Staub, F.C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Lütgert, W.** (2012). Wege zur Professionalisierung – Jenaer Modell der Lehrerbildung. *Seminar*, 1, 41–58.
- Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K.** (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Müller, K.** (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. & Dieck, M.** (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 46–50.
- Schmitt, C.** (2009). *Kompetenzentwicklung der Jenaer Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum*. Diplomarbeit. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K.** (2010). Observe – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. 56. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 296–306.
- Topsch, W.** (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, M.** (2011). Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum «neuen» und «alten» Studieren. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* (S. 7–43). Potsdam: Universitätsverlag.
- Zeichner, K.M.** (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien

Kornelia Möller

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag zeigt an einem Kooperationsmodell auf, dass Schulpraktische Studien nicht nur zur Verbesserung der professionellen Entwicklung von Studierenden im Bereich der Fachdidaktik beitragen können, sondern zugleich auch genutzt werden können, um innovative Unterrichtsentwicklungen sowie die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen an Schulen zu fördern. Basis für dieses Modell ist eine Praktikumsstruktur, die Vorteile für beide beteiligten Seiten, Schulpraxis und Universität, beinhaltet. Das Modell bezieht sich exemplarisch auf die fachdidaktische Professionalisierung im Bereich des frühen naturwissenschaftlichen und technischen Lernens. Die Struktur des Modells sowie die vor dem Hintergrund des in Nordrhein-Westfalen eingeführten Praxissemesters beabsichtigte Ausweitung des Modells werden vorgestellt.

Schlagwörter Schulpraktische Studien – Professionalisierung von Studierenden und Lehrpersonen – Schulentwicklung durch Kooperation

Professionalization of (Future) Teachers – A Model for Cooperation of Universities and Schools in the Context of Practical Studies

Abstract This paper outlines a model for practical studies in teacher education which is based on cooperation between universities and schools. The model improves not only professional development of students at universities, but can also be used to stimulate curriculum development and professional development of teachers in schools. For the purpose of illustration, the model is applied to the professionalization of (future) primary teachers in the area of early science education. Structure and background of the model are explained. Moreover, it is described how the model will be expanded in the context of the new model of teacher education introduced in North Rhine-Westphalia (Germany).

Keywords practical studies in teacher education – professionalization of primary teachers – school development

1 Zur Ausgangslage

1.1 Förderung der Entwicklung professioneller Kompetenz bei Studierenden durch Schulpraktische Studien – Anforderungen und Realität

Im Rahmen der Diskussion um die Qualitätssicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen Ansätze aus dem Bereich der Expertiseforschung zur Entwicklung professioneller Kompetenz derzeit im Zentrum der Forschung (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kunter & Voss, 2011). Dabei geht es um die Frage, welches Wissen Lehrpersonen benötigen, um kognitiv und motivational anregende Lernumgebungen zu inszenieren und gewünschte Zielkriterien auf der Ebene der Lernenden durch Unterricht zu erreichen. Dieses Wissen wird zumeist in Anlehnung an Shulman (1986) in fachliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen unterteilt. Damit Wissen auch zu kompetentem Handeln führt, wird es als notwendig angesehen, das erworbene Wissen in Handlungssituationen anzuwenden, damit es nicht träge bleibt (Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Wahl, 2002). Gerade die Vermittlung von Wissen, das in realen Anforderungskontexten verwendbar ist, gilt aber als ein zentrales Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als eine Ursache für träges Wissen wird die mangelnde oder wenig geeignete Verknüpfung zwischen Situationen, in denen Wissen erworben wird, und solchen, in denen Wissen angewendet wird, gesehen (Czerwenka & Nölle, 2011). Während über die Notwendigkeit von Lehr-Lern-Umgebungen mit Praxisbezügen weitgehend Konsens herrscht (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann, 2008; Hascher, 2011; Hashweh, 2005; Hiebert, Gallimore & Stiegler, 2002; Terhart, 2000; Weyland & Wittmann, 2010), wird die positive Wirkung traditioneller Schulpraktischer Studien allerdings eher als gering eingeschätzt (für einen Überblick siehe Hascher, 2011). In der Diskussion um eine verbesserte Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden deshalb Lehr-Lern-Umgebungen vorgeschlagen, in denen Unterricht oder unterrichtsähnliche Situationen theoretisch vorbereitet, durchgeführt bzw. beobachtet und anschliessend theoriegeleitet analysiert und reflektiert werden. So zeigte sich zum Beispiel, dass Kompetenzen, die in praxisbezogenen Lehrveranstaltungen der Erstausbildung vermittelt werden, später auch erfolgreich zur Anwendung kommen können (Czerwenka, 2005).

Als entscheidend für eine kompetenzfördernde Wirkung von Schulpraktischen Studien werden deshalb – in Abgrenzung von einer auf Einüben in Handlungsrouninen ausgerichteten Schulpraxis – eine theoriegeleitete Praxiserkundung sowie die theoretische Reflexion des in der Praxis Wahrgenommenen angesehen (Terhart, 2000). Ziel ist dabei ein reflexiver, analysierender Umgang mit Praxis (z.B. Ball, 2000; Brophy, 2004; Darling-Hammond, 2006; Messner & Reusser, 2000; Sherin, 2004).

Obwohl die Bedeutung Schulpraktischer Studien unstrittig ist, betonte eine Expertenkommission unter der Leitung von Jürgen Baumert für Nordrhein-Westfalen (NRW), dass praktisch an keinem der untersuchten Universitätsstandorte in NRW die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet sind. Probleme werden hauptsächlich in der verfehlten Aus-

richtung vieler Praktika auf das Einüben von Handlungsrountinen, in der mangelnden Kooperation der Hochschulen mit den Praktikumsschulen und in der unzureichenden Betreuung der Studierenden in den Praktika gesehen (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007). Die Forderung nach einer Verbesserung der universitären Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört dementsprechend zu den Hauptforderungen des entsprechenden Gutachtens (ebd.). Auch als Reaktion auf dieses Gutachten erfuhren die Schulpraktischen Studien im Rahmen einer Neugestaltung der Studiengänge in Nordrhein-Westfalen inzwischen eine Aufwertung, unter anderem durch Ausweitung der Schulpraktischen Studien auf alle Studiengänge und durch Einführung eines sogenannten Praxissemesters im Rahmen des Masterstudiums. Diese Ausweitung führt allerdings vielfach dazu, dass Praktika inzwischen im Wesentlichen eine rein organisatorische Betreuung durch die Hochschulen erfahren und zunehmend deren inhaltlichem Einfluss entzogen werden. Die berufsorientierende und konzeptuell-analytische Funktion der Praktika wird dabei häufig in die Hände der Praktikerinnen und Praktiker vor Ort in den Schulen gelegt, die nur in Ausnahmefällen in enger Kooperation mit der Universität die Studierenden in den Schulen betreuen und nicht selten Studierende in tradierte und überholte Formen der Unterrichtsgestaltung einführen oder sie lediglich als «Zuschauerinnen» und «Zuschauer» dulden. Das Ziel einer theoretisch geleiteten Praxiserkundung und ihrer Reflexion ist unter solchen Betreuungsbedingungen nur schwer erreichbar. Eine professionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Schulpraktische Studien als Feld der theoretischen Reflexion ansieht, sollte deshalb der Qualifizierung von Betreuungspersonen vermehrte Aufmerksamkeit widmen.

1.2 Entwicklung fachdidaktischer Kompetenz durch Schulpraktische Studien im Rahmen des Grundschullehrerstudiums – eine besondere Herausforderung

Konkreter Unterricht bezieht sich immer auf Inhalte – die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion entsprechender Unterrichtsstunden bedarf also neben dem allgemein pädagogischen und psychologischen auch des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Studierenden und Lehrpersonen. Die schulpraktische Ausbildung der Studierenden wird an deutschen Hochschulen dementsprechend nicht nur von den Bildungswissenschaften, sondern auch von den Fachdidaktiken verantwortet.

Im Primarbereich stellen fachdidaktisch orientierte Schulpraktische Studien für Studierende eine besondere Herausforderung dar, da wegen der Vielzahl der studierten Fächer und der zu unterrichtenden Inhalte fachliche und fachdidaktische Inhalte im Rahmen des Studiums häufig nur in einem eng begrenzten Zeitfenster erarbeitet werden können. Entsprechend mangelt es den Studierenden in vielen Themenbereichen an hinreichendem fachlichem und fachdidaktischem Vorwissen, das sie in die Entwicklung und Erprobung von Unterricht einbringen können. Daher sind sie in erheblichem Masse auf Unterstützung der betreuenden Lehrpersonen bei der Umsetzung ihrer erarbeiteten Ansätze angewiesen. Da auch diese häufig fachfremd unterrichten, in einigen Bereichen

daher wenig bereichsspezifisches Vorwissen aus ihrer Ausbildungszeit mitbringen und wenig Gelegenheit haben, mit dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung in Berührung zu kommen, beschränkt sich die berufspraktische Ausbildung der Studierenden nicht selten auf eine Einübung in etablierte Unterrichtsmuster. Innovative, forschungsbezogene Ansätze finden nicht immer eine hinreichende Berücksichtigung.

Das Unterrichten von Naturwissenschaften in der Grundschule im Rahmen von Praktika gehört zu den besonders schwierigen Bereichen, da Studierende für diesen Bereich häufig wenig Vorwissen mitbringen und für eine naturwissenschaftliche Sachunterrichtsausbildung nur ein sehr geringer Anteil der universitären Ausbildungszeit zur Verfügung steht. So gaben in einer 2002 durchgeführten Befragung von 220 Lehrpersonen aus NRW 83% der Befragten an, im Studium gar nicht oder nur wenig mit naturwissenschaftlichen Inhalten wie Physik in Berührung gekommen zu sein; 44% hatten keinen Unterricht zu solchen Inhalten in der Oberstufe des Gymnasiums und 50% räumten ein, vorhandene Ausbildungsangebote im Studium aktiv gemieden zu haben. Auch in der zweiten Phase der Ausbildung und in der tertiären Phase verbessern sich die Bedingungen für eine Professionalisierung in diesem Bereich kaum: 70% der Befragten gaben an, gar nicht oder nur wenig mit entsprechenden Angeboten in der zweiten Phase in Berührung gekommen zu sein, in der tertiären Phase waren es 83% (Möller, 2004). Erschwerend kommt noch hinzu, dass das Lehren und Lernen von Naturwissenschaften in der eigenen Schulzeit im Wesentlichen als Wissensvermittlung und weniger als Einübung in naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen erlebt wurde; auch konstruktivistische Sichtweisen, die Lernen von Naturwissenschaften als aktives Verändern von Vorstellungen ansehen und den vorhandenen Vorstellungen der Lernenden und der Sinnkonstruktion durch die Lernenden grosse Bedeutung zumessen, sind gegenüber traditionellen Auffassungen zum Lernen und Lehren von Naturwissenschaften wenig verbreitet (Appleton, 2007; Heran-Dörr, 2006; Kleickmann, Gais & Möller, 2005; Landwehr, 2002; Möller, Kleickmann & Jonek, 2005). Eine Implementierung eines innovativen, aktuellen lernpsychologischen Erkenntnissen entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterrichts wird daher nicht nur in der Fachdidaktik (Duit & Treagust, 1998), sondern auch von Schulaufsichtsbehörden zu den zentralen (und schwierigen) Aufgaben für Professionalisierungsmassnahmen und Schulentwicklung gerechnet.

Für die Schulpraktischen Studien ist festzuhalten, dass in dem fokussierten Bereich der Ausbildung von Grundschullehrpersonen für den naturwissenschaftlichen und technischen Anfangsunterricht ein Ausbau bzw. eine Weiterentwicklung der fachdidaktischen Kompetenz auf beiden Seiten sinnvoll und notwendig erscheint: aufseiten der Studierenden wie auch aufseiten der in der Schulpraxis betreuenden Lehrpersonen.

2 Ein Modell zur Förderung professioneller Kompetenz in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Folgenden wird ein im Sachunterrichtsstudiengang der Universität Münster entwickeltes Modell zur Verbesserung der Professionalisierung von Studierenden in der ersten Ausbildungsphase durch Schulpraktische Studien, die von Expertenlehrpersonen betreut werden, vorgestellt. Das Modell ist seit 15 Jahren implementiert. Mit Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen soll dieses Modell zum Wintersemester 2012/2013 erweitert und modifiziert werden.

2.1 Lerngemeinschaften statt Experten-Novizen-Beziehung

Während traditionelle Praktika weitgehend durch eine Experten-Novizen-Beziehung zwischen Betreuungslehrpersonen und Studierenden geprägt sind (Fraefel, 2011), bilden die Gegebenheiten in dem beschriebenen Ausbildungsbereich gute Bedingungen für die Installation von «Lerngemeinschaften», in die alle Beteiligten bestimmte Kompetenzen einbringen, gleichzeitig aber auch Lernende sind. In einer solchen «Lerngemeinschaft» sollten beide Seiten voneinander profitieren können – die Studierenden von der unterrichtspraktischen Expertise der Lehrpersonen und die Lehrpersonen von innovativen Ansätzen, die die Studierenden an der Universität erarbeitet haben.

Schulpraktische Studien beziehen sich in einem solchen Setting nicht auf das Weitergeben bewährter Unterrichtsformen an unerfahrene Novizinnen und Novizen; vielmehr bemühen sich Lehrpersonen und Studierende gemeinsam, auf der Basis aktueller Ansätze und Befunde ergiebige Lernprozesse bei den Kindern zu ermöglichen, zu erfassen und kritisch zu reflektieren.

Dass Lehrkräfte mit längerer Praxiserfahrung Novizinnen und Novizen unter günstigen Ausbildungsbedingungen im fachlichen sowie im fachdidaktischen Wissen nicht unbedingt überlegen sein müssen, zeigt der COACTIV-Befund, nach dem es keinen positiven Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen bzw. dem Fachwissen und der Berufserfahrung gibt (Brunner et al., 2006). Dieser Befund führt in der COACTIV-Gruppe zu dem Schluss, dass das fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrkräften primär in der Ausbildung erworben zu sein scheint (Krauss, 2011). Lange (2010) fand sogar einen negativen Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen zum Thema Wasserkreislauf und der Lehrerfahrung, was sie auf spezifische (positive) Ausbildungsbedingungen der jüngeren Probanden zurückführt. Verschiedene Studien, nicht nur in der Mathematik, sondern inzwischen auch im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens, konnten zudem belegen, dass das bereichsspezifische fachliche und fachdidaktische Wissen positiv mit Schülerleistungen zusammenhängt und damit für die Qualität von Unterricht bedeutsam ist (Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller, 2012; Ohle, Fischer & Kauertz, 2011).

Lerngemeinschaften zwischen Studierenden und kooperierenden Praxislehrpersonen könnten demnach die Chance bieten, dass sich im Rahmen Schulpraktischer Studien Personen mit unterschiedlicher Expertise zusammenfinden, wobei die Lehrpersonen Erfahrungen bezüglich allgemein pädagogischer Grundlagen und Routinen einbringen, während Studierende an der Universität erworbene bereichsspezifische fachliche und fachdidaktische Expertise beisteuern können – unter der Voraussetzung, dass entsprechende Inhalte in der Ausbildung zuvor thematisiert wurden.

In solchen, auf das gemeinsame Ziel der Förderung von Lernprozessen ausgerichteten Schulpraktischen Studien wären Lehrpersonen wie auch Studierende zugleich Experten und Novizen – im Zentrum der Schulpraktischen Studien stünde dann nicht das Bewerten gelungener oder weniger gelungener studentischer Praxis durch die Betreuungslehrpersonen, sondern das gemeinsame Analysieren von Gelingensbedingungen für eine optimale Förderung von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern (Arnold et al., 2011).

2.2 Das Projekt «Integration von Theorie und Praxis» (ITP) an der Universität Münster – Schaffung günstiger Ausgangsbedingungen für «Lerngemeinschaften»

Wie lassen sich «Lerngemeinschaften» im Zusammenhang mit Schulpraktischen Studien aufbauen? An der Universität Münster wird in der Ausbildung für den Sachunterricht eine entsprechende Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Dozierenden und Kontaktlehrpersonen im Projekt «Integration von Theorie und Praxis» (ITP) seit 1995 praktiziert. Für 40 bis 50 Studierende stehen ca. 15 Kontaktlehrpersonen für die Betreuung der Schulpraktischen Studien zur Verfügung. Betreut werden sowohl das Studieneingangspraktikum (Orientierungspraktikum) als auch studienbegleitende fachdidaktische Praktika.

Das Projekt enthält folgende zentrale Bestandteile:

Qualifizierung der Studierenden und Vorbereitung auf die Schulpraktischen Studien

Das einführende Praktikum wird durch eine einführende Vorlesung in die Didaktik des Sachunterrichts vorbereitet, in der die Studierenden Ziele, Konzepte und curriculare Rahmenbedingungen des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts kennenlernen. Auf das Studieneingangspraktikum bereitet zudem eine Veranstaltung vor, die gemeinsam von Dozierenden der Universität und Kontaktlehrpersonen entwickelt und optimiert wurde. Sie wird von Personen aus dem Kreis der Kontaktlehrpersonen geleitet. Auch die gemeinsame Reflexion nach den Praktika wird von diesen Personen übernommen.

In den Folgesemestern werden mit den Studierenden Theorien und Befunde zum Lernen und Lehren von Naturwissenschaften erarbeitet und Folgerungen für die Gestaltung von Lernprozessen abgeleitet. An für den Unterricht relevanten Themen werden mögliche konkrete Umsetzungen für den Sachunterricht gemeinsam entwickelt, wobei

der Fokus auf den bei den Kindern auszulösenden Lernprozessen liegt. Notwendige fachliche Grundlagen werden erarbeitet. Beispielsweise werden in einem Seminar zum Thema «Wie Kinder im Sachunterricht lernen» zunächst aktuelle Ansätze zu Conceptual Change und zur Bedeutung des Vorwissens für den Lernprozess erarbeitet, bevor dann im Rahmen eigener Unterrichtserprobungen ein zuvor fachlich und fachdidaktisch erarbeitetes, scientific-inquiry-orientiertes Unterrichtsbeispiel für den Sachunterricht («Wie kommt es, dass ein Ball springt?») durchgeführt wird, wobei Präkonzepte und konzeptuelle Veränderungen der Lernenden durch die Studierenden erhoben werden.

In stärker thematisch ausgerichteten Seminaren werden Grundlagen, zum Beispiel zu den Themen Schwimmen und Sinken, Eigenschaften von Luft, Stabilität, Mechanik usw., fachlich, fachdidaktisch und unterrichtsmethodisch erarbeitet, bevor die Studierenden entsprechende Lernsequenzen im Rahmen Schulpraktischer Studien gemeinsam mit betreuenden Kontaktlehrpersonen für die Umsetzung im Unterricht vorbereiten, durchführen und reflektieren.

In einem anderen Seminar zur Fachdidaktik werden zunächst Scaffolding-Ansätze theoretisch thematisiert. Es folgt die didaktische Rekonstruktion eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstandes (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997), um auf dieser Basis adäquate Unterstützungsmassnahmen ableiten zu können. Diese werden in einer gemeinsam vorbereiteten Lernsequenz mit Kindern in unterrichtsähnlichen Situationen¹ erprobt und videografiert sowie anschliessend kategorisiert und analysiert. In den nachfolgenden Semesterferien haben die Studierenden die Möglichkeit, das Erarbeitete in Schulpraktischen Studien unter normalen Schulbedingungen zu erproben, wobei sie von den Kontaktlehrpersonen betreut werden können.

Weiterbildungsangebote für die Kontaktlehrpersonen

Die Kontaktlehrpersonen nehmen im Rahmen eines Teils ihres freigestellten Depuats (ca. zwei Stunden pro Woche) sowohl an theoretisch ausgerichteten wie auch an themenbezogenen, auf konkrete Sachunterrichtsinhalte ausgerichteten Veranstaltungen an der Universität gemeinsam mit den Studierenden teil. Sie aktualisieren dadurch ihr Wissen über Ziele und Konzeptionen des Sachunterrichts und erarbeiten lerntheoretische Grundlagen, wie zum Beispiel konstruktivistische Sichtweisen, Conceptual-Change-Theorien, Theorien zur Bedeutung von Präkonzepten und Scaffolding-Ansätze. Darüber hinaus vertiefen die Kontaktlehrpersonen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen des naturwissenschaftlichen und technischen Sachunterrichts in eigens für Lehrpersonen angebotenen themenbezogenen Workshops. Sie nehmen zudem regelmässig an speziell für diese Gruppe angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen des Instituts für Didaktik des Sachunterrichts teil. In diesen Veranstaltungen werden gemeinsam innovative Unterrichtsideen entwickelt, neue Themenbeispiele

¹ Unterrichtsähnliche Situationen werden unter Laborbedingungen an der Universität durchgeführt; dazu werden Kinder in die Universität eingeladen und von den Studierenden in kleinen Gruppen unterrichtet.

vorgestellt und reflektiert und es wird über die Begleitung der Studierenden in den Schulpraktischen Studien beraten.

Gestaltung der Schulpraktischen Studien

Im Orientierungspraktikum gehen die Studierenden in Gruppen an die jeweilige Schule der zugeteilten Kontaktlehrperson. Die Kontaktlehrperson führt vorbereitende und begleitende Gespräche mit der Gruppe durch und unterstützt die Studierenden bei ersten Unterrichtsversuchen. In die berufsbegleitenden Praktika bringen die Studierenden die an der Universität – häufig in Kooperation mit Lehrpersonen, die ebenfalls an den Veranstaltungen teilnehmen – erarbeiteten Unterrichtskonzepte ein, entwickeln mit den betreuenden Kontaktlehrpersonen eine für die jeweilige Klasse passende Umsetzung und reflektieren die Ergebnisse des erprobten Unterrichts mit den Kontaktlehrpersonen sowie mit den betreuenden Dozierenden. Über diese Praktika hinaus stehen die Kontaktlehrpersonen den Studierenden zum Untersuchen von Lern-Lehr-Prozessen, zum Beispiel für empirische Bachelor- bzw. Masterarbeiten, zur Verfügung.

Das beschriebene Studienprogramm erlaubt den Studierenden, an der Universität erarbeitete Konzepte und Ideen in der Schulpraxis zu erproben. Die betreuenden Kontaktlehrpersonen kennen entsprechende theoretische Hintergründe sowie innovative Unterrichtsansätze und beraten die Studierenden unter deren Berücksichtigung in der Umsetzung. Durch die gemeinsame Teilnahme an Seminaren in der Universität entsteht eine geteilte Professionsprache, welche die Zusammenarbeit von Studierenden und Kontaktlehrpersonen erleichtert. Die gemeinsame Reflexion ist weniger auf das Gelingen «guten Unterrichtens», sondern eher auf das Analysieren von Lernprozessen, -ergebnissen und -schwierigkeiten gerichtet. Wie Lernprozesse besser gefördert werden könnten, wird gemeinsam diskutiert, als hypothetische Möglichkeit formuliert und zum Forschungsgegenstand für weiteres Unterrichtshandeln gemacht. Auch wenn aufgrund der zeitlichen Begrenzung des gemeinsamen Planens, Handelns und Reflektierens von wirklichen «learning communities» noch nicht gesprochen werden kann, so sind doch wichtige Voraussetzungen hierfür erfüllt: das beiderseitige Einbringen von Kompetenzen, eine gemeinsame (theoretische) Sprache und die Teilung eines gemeinsamen Anliegens – die Gestaltung ergiebiger Lernprozesse.

2.3 Universität und Schulen profitieren gleichermassen

Von diesem Setting profitieren auf individueller Ebene beide Seiten: Studierende erweitern ihre Kompetenz, Praxis auf der Basis theoretischer Überlegungen zu gestalten und zu reflektieren. Da die Lehrpersonen mit dem theoretischen Rahmen vertraut sind, werden entsprechende Diskurse zwischen Studierenden und betreuenden Lehrpersonen möglich. Die beteiligten Kontaktlehrpersonen erweitern ihr fachdidaktisches Wissen, da sie im Rahmen der Teilnahme an universitären Veranstaltungen neuere fachdidaktische Ansätze und lerntheoretische Grundlagen kennenlernen und gemeinsam mit den Studierenden innovative Unterrichtsansätze in den Praktika erproben und analysieren

können. Beide, Studierende wie Lehrpersonen, können so ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise erweitern.

Auch auf systemischer Ebene profitieren beide Seiten: Schulen und Schulverwaltung gewinnen durch langjährige Zusammenarbeit der Kontaktlehrpersonen mit der Universität bereichsspezifische Expertinnen und Experten, hier für den naturwissenschaftlichen und technischen Sachunterricht; die Expertinnen und Experten übernehmen schulinterne Fortbildungen, leiten Fachgruppen, kooperieren mit ihren Kolleginnen und Kollegen und bringen neue Unterrichtsmaterialien in die Kollegien ein. Diese positiven Wirkungen auf die Schulen der jeweiligen Kontaktlehrpersonen gaben nach Aussagen der beteiligten Schulverwaltungspersonen den Ausschlag für die Bereitschaft, für das Projekt in jedem Jahr erneut entsprechende Entlastungsstunden zur Verfügung zu stellen. Einige der Kontaktlehrpersonen wurden in weiteren Programmen zudem zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weitergebildet und führen inzwischen regionale Fortbildungen in den eigenen Schulämtern durch. Für die Schulämter bedeutet dies, dass gut ausgebildete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für schulinterne Weiterbildungen genutzt werden können, wodurch auch andere Schulen von der ausgebildeten Expertise der Kontaktlehrpersonen profitieren können. Bereits länger im Projekt tätige Kontaktlehrpersonen beteiligen sich zudem an der forschungsbasierten Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien sowie an Lehrplanrevisionen.

Die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewinnt, indem Fragen der Praxis durch die Kontaktlehrpersonen in die universitären Veranstaltungen hineingetragen werden, ohne theoretische Inhalte zu verdrängen. Die Situierung von Lerninhalten an der Universität wird dadurch gefördert. Zudem gelingt es, die Schulpraktischen Studien nicht separiert, sondern in das Studium integriert anzubieten, da gemeinsam ausgehandelte Ziele und Konzepte zugrunde liegen. Von den Studierenden werden die entsprechenden Möglichkeiten bereitwillig aufgegriffen, da die Nähe der Kontaktlehrpersonen zur Universität und deren besonderes Engagement geschätzt werden; der Mehraufwand an Zeit und geforderter Mobilität wird von der überwiegenden Anzahl der Studierenden toleriert.

Welche Ressourcen müssen beide Seiten einbringen? Die Universität organisiert die Zusammenarbeit zwischen Kontaktlehrpersonen und Studierenden (durch Informationsveranstaltungen für Studierende und Kontaktlehrpersonen, durch die Organisation der Praktika, durch die organisatorische Betreuung der Kontaktlehrpersonen usw.). Inhaltlich stellt die Universität spezielle Weiterbildungsangebote für die Kontaktlehrpersonen (Workshops und ganztägige Weiterbildungen zu verschiedenen innovativen Unterrichtsthemen) sowie Qualifizierungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Gruppe der Kontaktlehrpersonen bereit. Zudem werden fachdidaktische Veranstaltungen im Studiengang «Sachunterricht» für die Kontaktlehrpersonen geöffnet. Die Schulverwaltung entlastet die Lehrpersonen mit einem Umfang von zwei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche. Die dadurch frei werdende Arbeitszeit

nutzen die Kontaktlehrpersonen für die eigene Weiterqualifizierung durch Teilnahme an den Veranstaltungen der Universität und für die Betreuung der Studierenden; auch bieten bereits qualifizierte Expertenlehrpersonen im Rahmen ihrer Freistellung Weiterbildungen in ihren Schulämtern sowie an der Universität an. Ein mit allen Beteiligten ausgehandeltes Arbeitsstundenkonto macht die zeitliche Belastung durch verschiedene Aktivitäten transparent. Darin wird der für die jeweiligen Aktivitäten notwendige Stundenumfang festgelegt.

2.4 Zur Evaluation des Projekts

Eine Evaluation nach drei Durchgängen ergab folgendes Bild zur Durchführung des Orientierungspraktikums: Die Kontaktlehrpersonen liessen die Studierenden nicht nur an Unterrichtsaktivitäten, sondern auch an schulischen Aktivitäten wie Elternabenden, Schulfesten und Ähnlichem teilnehmen (Henry & Möller, 1999, S. 24). Den Studierenden wurden zunächst einzelne Planungs- und Betreuungsaufgaben übertragen, zum Beispiel die Unterstützung einzelner Kinder in differenzierten Lernsituationen. Die Lehrpersonen unterstützten die Studierenden auch bei eigenen Unterrichtsversuchen. In gemeinsamen Reflexionsgesprächen wurden zum Beispiel Beobachtungen über auffällige Kinder, Differenzierungsmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten ausgetauscht. Für sich selbst bewerteten die Lehrpersonen die Praktika überwiegend als positive Erfahrung, da sie ihnen die Möglichkeit gäben, die pädagogischen Elemente ihrer Arbeit mit den Studierenden zu reflektieren und manches infrage stellen zu können. Auch die Austauschmöglichkeit über einzelne Kinder wurde positiv hervorgehoben (ebd., S. 24–27).

Für die Studierenden bot das Orientierungspraktikum die Möglichkeit, den eigenen Berufswunsch zu überprüfen, den vollzogenen Rollenwechsel von der Schülerin bzw. dem Schüler zur Lehrperson zu reflektieren, Erfahrungen mit der Heterogenität der Kinder in der Grundschule zu machen und die Lernentwicklung einzelner Kinder zu beobachten. Zudem gaben viele Studierende an, dass der erfahrene Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis ihre Studienmotivation positiv beeinflusst habe (ebd., S. 40–52).

Die Teilnahme der Kontaktlehrpersonen an Seminaren an der Universität und die damit verbundene Erarbeitung von lerntheoretischen und didaktischen Ansätzen stellte für manche der Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Nach dem Überwinden einiger Hemmnisse bewerteten die Lehrpersonen das Auffrischen bzw. Kennenlernen neuer Theorien durchaus als Bereicherung. Für die Studierenden war die Teilnahme der Lehrpersonen ebenfalls interessant, da in Seminardiskussionen der Bezug zur Praxis hergestellt werden konnte. Zudem betreuten die Lehrpersonen in einigen der Seminare die Studierenden in Schulpraktischen Versuchen, die in die Seminare integriert waren. Diese Betreuung wurde von den Studierenden als besonders effizient erlebt, da Ziele und Hintergrund der schulpraktischen Versuche zuvor gemeinsam im Seminar entwickelt worden waren (ebd., S. 32–36).

2.5 Was wurde erreicht? Welche Herausforderungen waren und sind zu bewältigen?

Das Projekt konnte über die Jahre hinweg etabliert werden. Allerdings hängt das Ausmass der gewährten Freistellungen immer auch von der Situation in den beteiligten Schulämtern ab. So konnte die Beteiligung der einzelnen Schulämter nicht immer konstant gehalten werden. Zudem stellte es sich teilweise als schwierig heraus, in Schulämtern mit grösserer Entfernung zur Universität Kontaktlehrpersonen zu finden, da der Fahrtaufwand entsprechend gross war. Auch für die Studierenden stellte das Fahren an weiter entfernte Schulen eine Herausforderung dar.

Ein regelmässig einmal jährlich stattfindender «runder Tisch» sorgte für das Aufnehmen der Bedürfnisse und Anregungen aller Beteiligten. Diese regelmässigen Konferenzen erwiesen sich als notwendig, um auf Änderungen der Rahmenbedingungen (z.B. die Zahl der gewährten Freistellungen) zu reagieren, um Qualifizierungsbedarfe zu identifizieren und darauf entsprechend zu reagieren und schliesslich auch, um Vertrauen in das Engagement aller Beteiligten untereinander aufzubauen.

Ursprünglich war geplant, dass die kooperierenden Lehrpersonen nach einer Zusammenarbeit von vier Jahren ausscheiden würden und «neue» Kontaktlehrpersonen an ihre Stelle treten sollten. Diese vorgesehene ständige «Verjüngung» wurde nicht strikt beibehalten; derzeit arbeiten sowohl bereits langfristig kooperierende wie auch «junge» Kontaktlehrpersonen mit der Universität zusammen. Grund hierfür ist, dass sich einige der schon seit Längerem mit der Universität kooperierenden Lehrpersonen noch zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weiterbildeten, in dieser Funktion ebenfalls wichtige Aufgaben in ihren Schulämtern übernehmen und die interessante und ergiebige Zusammenarbeit mit der Universität beibehalten möchten. Einige der Kontaktlehrpersonen beteiligen sich zudem an Forschungsprojekten des Instituts für Didaktik des Sachunterrichts. Es hat sich dabei gezeigt, dass sich die Interessen der Kontaktlehrpersonen in der Zusammenarbeit mit der Hochschule durchaus unterschiedlich entwickelten. Ein Teil der Lehrpersonen ist vor allem an der Betreuung der Studierenden in den Schulpraktischen Studien und an der Teilnahme bzw. Mitwirkung an universitären Seminaren interessiert; einige der bereits länger kooperierenden Lehrpersonen profilierten sich dagegen eher als Expertinnen und Experten für die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien (Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009) und neuer Weiterbildungsangebote. Bei der anstehenden Weiterentwicklung des Projekts sollen diese unterschiedlichen Qualifizierungsprofile stärker berücksichtigt werden (siehe Abschnitt 3).

Das Aushandeln des zugrunde liegenden Arbeitszeitenkontos erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten, Anforderungen nachvollziehbar zu quantifizieren, genügend Flexibilität zu wahren und Transparenz gegenüber der Schulverwaltung und den beteiligten Lehrpersonen zu schaffen. Entscheidend ist, die getroffenen Vereinbarungen auf alle Seiten so zu kommunizieren, dass Akzeptanz erreicht werden kann. Die Evaluation der Arbeitsstundenkonten obliegt der Universität, was einen nicht unerheblichen Anteil an

Verwaltungsarbeit verursacht. Auch die Absprachen mit den Schulämtern zur Gewinnung neuer Kontaktlehrpersonen und die Kontaktpflege mit allen Beteiligten erfordern immer wieder den Einsatz personeller Ressourcen auf beiden Seiten.

Strukturell unbefriedigend wird vonseiten der Schulverwaltung derzeit die Tatsache empfunden, dass relativ wenige Schulen an dem Projekt beteiligt sind (ca. 13 Schulen, weil an einigen Schulen zwei Lehrpersonen unterrichten). Die Schulverwaltungen äuserten den Wunsch, im Folgeprojekt mehr Schulen einzubeziehen und die Ausstrahlung auf die Unterrichtsentwicklung benachbarter Schulen zu erhöhen, um einen flächigeren Effekt auf die Schulentwicklung im Bereich des naturwissenschaftlichen und technischen Sachunterrichts zu erreichen (siehe Abschnitt 3).

Während die Zusammenarbeit der Kontaktlehrpersonen untereinander und mit den Dozierenden des Instituts als sehr positiv wahrgenommen wird, arbeitet die überwiegende Anzahl der Lehrpersonen an ihren Schulen eher allein, ohne auf eine feste Kooperationspartnerin oder einen festen Kooperationspartner zurückgreifen zu können. Im Folgeprojekt sollen deshalb Tandems gebildet werden, die an einer oder an benachbarten Schulen arbeiten, auch ausserhalb des Projekts zusammenarbeiten und sich kontinuierlich gemeinsam um Schulentwicklung an ihrer bzw. ihren Schulen bemühen.

Insgesamt konnte mit der Einrichtung einer solch langfristig miteinander kooperierenden Gruppe von Kontaktlehrpersonen ein Netzwerk zwischen Lehrpersonen, Schulen, Schulämtern und der Universität geschaffen werden, das die Verbesserung von Unterricht als gemeinsames Ziel hat, eine auf lernpsychologischen Ansätzen basierende, gemeinsame Professionssprache nutzt, innovative Ansätze gemeinsam mit Studierenden und Lehrkräften in Schulpraktischen Studien verfolgt und in der Zusammenarbeit von Universität und Schule sowie Studierenden und Lehrpersonen zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule wie auch zur Weiterentwicklung der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung beiträgt. Solchen Netzwerken, die über die Einzelschule hinausgehen, wird in der Forschung zu Schulentwicklungsprozessen wachsende Bedeutung zugesprochen (Bonsen & Berkemeyer, 2011). Insbesondere in bereichsspezifischen Domänen, in denen eine kritische Masse an «Fach»-Lehrpersonen an der einzelnen Schule häufig nicht erreicht wird, dürften sich hieraus alternative Möglichkeiten für Schulentwicklung ergeben.

3 Künftige Perspektive: Etablierung von Partnerschulen und Einbezug von Tandems

Vor dem Hintergrund der neuen Prüfungsordnungen und des in Zukunft zu betreuenden Praxissemesters² wird das Projekt zum Wintersemester 2012/2013 ausgeweitet wer-

² Dieses wird in NRW im Zusammenhang mit den neuen Lehrämtern ab 2015 zu betreiben sein.

den. Insgesamt sollen dann ca. 20 Partnerschulen und ca. 40 Lehrpersonen mit Teilabordnungen in Höhe von zwei bis vier Wochenstunden beteiligt werden. Angestrebt wird die Teilnahme eines Tandems je Schule bzw. aus benachbarten Schulen, um Kooperationen auch im Schulalltag möglich zu machen und Studierende gemeinsam bei Schulpraktischen Studien betreuen zu können.

Folgende Zielvorgaben bestehen: Zum einen sollen 50% aller Studierenden des Sachunterrichtsstudiengangs die Möglichkeit haben, jeweils zu zweit an einer der Partnerschulen das Orientierungspraktikum, die studienbegleitenden Praktika sowie das Praxissemester durchzuführen. Die mit der Universität kooperierenden Kontaktlehrpersonen betreuen die Studierenden vor Ort. Die Partnerschulen sollen auch für die Durchführung von Forschungsarbeiten im Rahmen der Bachelor- und Masterarbeiten zur Verfügung stehen. Zum anderen sollen die beiden von jeder Partnerschule teilnehmenden Kontaktlehrpersonen im Rahmen des Programms zu Expertinnen und Experten für den naturwissenschaftlichen und technischen Lernbereich an Grundschulen weiterqualifiziert werden. Einige der Partnerschullehrpersonen sollen in einem zweiten Schritt zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weitergebildet werden. Diese werden mit vier Wochenstunden freigestellt, um Weiterbildungsangebote für die übrigen Schulen im Schulamt durchzuführen.

Der Aufbau des Partnerschulprojekts soll in folgenden Schritten erfolgen:

- Identifizierung von interessierten Schulleitungen und Mentorinnen-/Mentorenteams, die im Bereich des Sachunterrichts tätig sind (unter Einbezug der bereits bestehenden Kontakte und Personen);
- Vorstellung des Projekts bei Schulleitungen und Lehrpersonen;
- Erstellung von Angeboten zur Weiterqualifizierung der Lehrpersonen durch die Universität (Angebote für die Partnerschultandems und für ihre Schulen);
- Teilnahme der Partnerschullehrpersonen an Lehrveranstaltungen, die das Ziel verfolgen, innovative Lehr-Lern-Situationen mit Studierenden zu entwickeln, zu erproben und zu beforschen;
- gemeinsame Planungs- und Auswertungssitzungen zur Vorbereitung bzw. Reflexion der Schulpraktischen Studien mit den Partnerschullehrpersonen, Schulung der Partnerschullehrpersonen.

Das Partnerschulprojekt wird zum Wintersemester 2012/2013 mit der zweiten Kohorte des neuen Studiengangs beginnen. Die Entwicklung der fachdidaktischen Professionalisierung sowie der motivationalen und schulinternen Effekte wird evaluiert werden. Durch das Bilden einer Kontrollgruppe bei den Studierenden soll zudem geprüft werden, inwieweit die Zusammenarbeit mit kooperierenden Kontaktlehrpersonen und Partnerschulen die fachdidaktische Professionalisierung der Studierenden im Verlauf des Studiums verbessert.

Literatur

- Appleton, K.** (2007). Elementary science teaching. In S. Abell & N. Lederman (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (S. 493–536). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ball, L. D.** (2000). Bridging practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 241–247.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (2008). Effectiveness of teacher education. State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 40 (4), 719–734.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N.** (2011). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731–747). Münster: Waxmann.
- Brophy, J.** (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. & Tsai, Y.M.** (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521–544.
- Czerwenka, K.** (2005). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In G. Büttner, F. Sauter & W. Schneider (Hrsg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 17–32). Lengerich: Pabst.
- Czerwenka, K. & Nölle, K.** (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362–380). Münster: Waxmann.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duit, R. & Treagust, D. F.** (1998). Learning in science: From behaviourism towards social constructivism and beyond. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Hrsg.), *International handbook of science education* (S. 3–25). Dordrecht: Kluwer.
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–33.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hashweh, M. Z.** (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (3), 273–292.
- Henry, W. & Möller, K.** (1999). *Das Projekt «Integration von Theorie und Praxis» (ITP) im Sachunterrichtsstudiengang der Universität Münster. Darstellung und Evaluationsbericht der dreijährigen Pilotphase* (Band 6 der Veröffentlichungen der Abteilung Didaktik des Sachunterrichts). Münster: Selbstverlag.
- Heran-Dörr, E.** (2006). Orientierung an Schülervorstellungen – Wie verstehen Lehrkräfte diesen Appell an ihre didaktische und methodische Kompetenz? In D. Cech, H.-J. Fischer & W. Holl-Giese (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 16) (S. 159–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

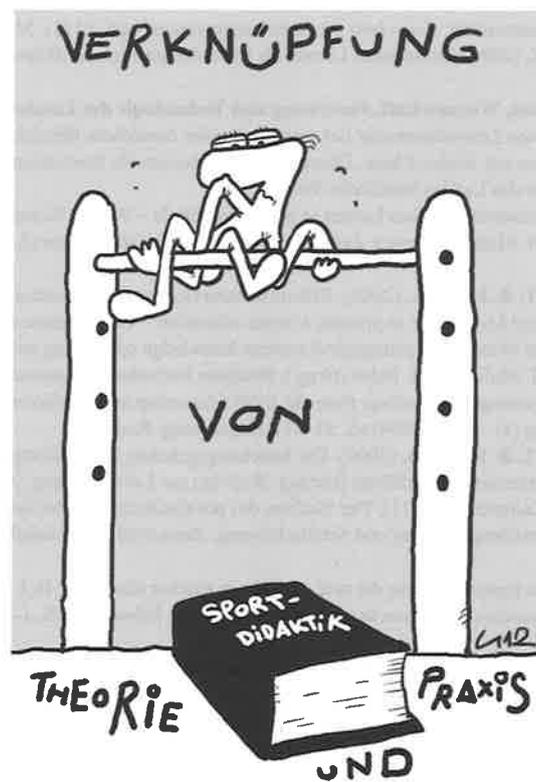
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J.W.** (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3–15.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M.** (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Kleickmann, T., Gais, B. & Möller, K.** (2005). Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Vorstellungen und Lehrerausbildung? In D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts* (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 15) (S. 167–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S.** (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T.** (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Landwehr, B.** (2002). *Distanzen von Lehrkräften und Studierenden des Sachunterrichts zur Physik. Eine qualitativ-empirische Studie*. Berlin: Logos.
- Lange, K.** (2010). *Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern*. Inaugural-Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K.** (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 55–75.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.** (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Möller, K.** (2004). Naturwissenschaftliches Lernen in der Grundschule – Welche Kompetenzen brauchen Grundschullehrkräfte? In H. Merrens (Hrsg.), *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen* (S. 65–84). Opladen: Leske+Budrich.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Jonen, A.** (2005). Effects of inservice teacher education courses on teachers' pedagogical content knowledge in primary science education – Construction and analysis of an instrument to assess aspects of teachers' pedagogical content knowledge concerning primary science. In H. Gruber, C. Harteis, R.H. Mulder & M. Rehl (Hrsg.), *Bridging Individual, Organisational and Cultural Aspects of Professional Learning. Proceedings from the EARLI Learning and Professional Development SIG Meeting in Regensburg* (11.–15.10.2004) (S. 51–57). Regensburg: Roderer.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Tröbst, S.** (2009). Die forschungsgeleitete Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 415–423.
- Ohle, A., Fischer, H. & Kauertz, A.** (2011). Der Einfluss des physikalischen Fachwissens von Primarstufenlehrkräften auf Unterrichtsgestaltung und Schülerleistung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 357–389.
- Sherin, M.G.** (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using video in teacher education (Advances in research on teaching, Volume 10)* (S. 1–27). Oxford, UK: Elsevier.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.

Weyland U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: DIPF.

Autorin

Kornelia Möller, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Seminar für Didaktik des Sachunterrichts, Leonardo-Campus 11, D-48149 Münster, kornelia.moeller@uni-muenster.de



Positions toward Inquiry: Partners in Knowledge Construction and Teacher Development Across the Professional Life Span

Jennifer Snow-Gerono and Alan John Zenkert

Abstract Emphasizing inquiry and action research for teachers, we work to cultivate an inquiry stance toward teaching through our scaffolding of inquiry projects in teacher candidate experiences. They spend one year in an elementary classroom as a clinical field experience and are required to complete a teacher inquiry project in their internship semester. We recognize a tension within conducting an inquiry project and cultivating an inquiry stance toward teaching. Our ultimate goal would be the positionality of a stance, yet the emphasis on product that often comes with an «assignment» caused stress for teacher candidates so that our ultimate goal and theirs were not always aligned. Therefore, in this article, we discuss our theoretical framework for teacher inquiry and an inquiry stance toward teaching, our inquiry into our process of cultivating such in teacher candidates, and how we have engaged the tension of inquiry stance vs. inquiry project in order to support our candidates work with inquiry.

Keywords teacher research – inquiry stance – teacher development – knowledge construction

Perspektiven der Praxisforschung: Partnerschaften beim Wissensaufbau und lebenslange berufliche Entwicklung von Lehrpersonen

Zusammenfassung Um eine forschende Einstellung zum Lehrberuf aufzubauen, unterstützen wir angehende Lehrpersonen in ihren Praxisforschungsprojekten in der Schule. Eingebettet in ein Jahr mit wiederholten Kontakten zu einer Grundschulklasse, führen sie in ihrem Praxissemester ein Lehrerforschungsprojekt durch. Dabei beobachten wir eine Spannung zwischen dem Durchführen eines Praxisforschungsprojekts und dem Aufbau einer forschenden Einstellung zum Lehrberuf. Unser eigentliches Ziel wäre die Verankerung einer forschenden Haltung, doch die Studierenden sind auf das Produkt fokussiert und fühlen sich wegen der verlangten Studienleistung oft unter Druck, wodurch ihre und unsere Ziele nicht immer übereinstimmen. Deshalb diskutieren wir in diesem Aufsatz den theoretischen Rahmen zur Lehrerforschung und zu einer forschenden Einstellung zum Lehrberuf, um dann unseren eigenen Erkenntnisprozess nachzuzeichnen, was den Aufbau dieser Einstellung bei den Studierenden anbelangt. Schliesslich beschreiben wir, wie wir mit der Spannung zwischen Einstellung und Produktorientierung umgegangen sind, um die Studierenden bei ihren Praxisforschungsprojekten unterstützen zu können.

Schlagwörter Lehrerforschung – Praxisforschung – forschende Haltung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Wissensaufbau

A new generation of educators in both schools and universities has been pressing a set of challenging and often unsettling questions about practice and the power of collective action in educational reform ... Action research and other modes of practitioner inquiry have emerged as particularly promising vehicles for politically strategic action and in some settings have come to play a galvanizing role in collaborative efforts to rethink the relationships of theory and practice, school and university, and local and wider agendas for social change. (Marilyn Cochran-Smith & Susan L. Lytle in Noffke & Stevenson, 1995, p. vii)

1 Introduction

In the foreword to Noffke and Stevenson's book, *Educational Action Research: Becoming Practically Critical* (1995), Cochran-Smith and Lytle discuss the potential for action research in connection with educational change and collaborative efforts. Hansen (2008), discussing Dewey's (1985) take on «public interest», states: «Public interest constitutes an orientation of point of view premised on the idea that persons can learn from their experience. It points to a disposition of inquiry that ideally would saturate public affairs» (Hansen, 2008, p. 20). As teacher educators, we believe in the power of an inquiry stance toward teaching in similar terms. Perceiving inquiry as a tool and a positioning, we understand the propensity to wonder and question a key disposition. In our work we encourage the cultivation of an inquiry stance in teacher candidates while at the same time hoping to model one ourselves. By partnering as teacher educators with each other, our candidates, school partners, and our colleagues we hope to generate knowledge through shared inquiries as a way of being as much as a way of researching.

With this dedication to inquiry and action research for teachers, we work to cultivate an inquiry stance toward teaching through our scaffolding of inquiry projects in our teacher candidates' Professional Year experiences. They spend one year in an elementary classroom as a clinical field experience. They are required to complete a teacher inquiry project in their internship semester. We recognize a tension within conducting an inquiry project and cultivating an inquiry stance toward teaching. Our ultimate goal would be the positionality of a stance, yet the emphasis on product that often comes with an «assignment» caused stress for teacher candidates so that our ultimate goal and theirs was not always aligned. Therefore, in this article, we discuss our theoretical framework for teacher inquiry and an inquiry stance toward teaching, our inquiry into our process of cultivating such in teacher candidates, and how we have engaged the tension of inquiry stance vs. inquiry project in order to support our candidate work with inquiry.

2 Theoretical Framework

In coordinating our professional positioning and subsequent actions we looked to literature in teacher education and professional development. A persistent presence in

teacher education and professional development literature is that of reflective practice (Dana, Thomas & Boynton, 2011; Darling-Hammond & Sykes, 1999; Neufeld & Grimmett, 1994; Zeichner & Liston, 1996). Working from the conception of an «inquiry stance toward teaching» (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2001, 2009; Snow-Gerono, 2005), our professional inquiries have largely focused on beginning experiences with teacher inquiry supporting the cultivation of an inquiry stance toward teaching, based in critical, reflective practice. We understand that inquiry as *stance* is not often explicitly cultivated in teacher education. It is enacted through the conduct of inquiry projects (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009; Dana & Yendol-Hoppey, 2009) or an emphasis on reflective practice (Friedman & Schoen, 2009; Parkison, 2009; Postholm, 2008; Pultorak & Barnes, 2009).

Yet in our work, we look toward what Dana and Yendol-Hoppey (2009, p. 7) describe as an inquiry stance toward teaching where «this stance becomes a professional positioning, owned by the teacher, where questioning one's own practice becomes part of the teacher's work and eventually a part of teaching culture». Living an inquiry stance toward teaching is a framework where teachers own «knowledge-*of*-practice» (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Teachers have transformed notions of «knowledge-*for*-practice» from external educational researchers and «knowledge-*in*-practice» from inside classrooms to a «knowledge-*of*-practice» where teacher researchers enter the dialectic of knowledge created for and within classrooms. When inquiry is emphasized in the early years of teaching, its value «resides in the ongoing improvement of educators' capability to make instructional decisions and their orientation toward research as a resource ...» (Mitchell, Reilly & Logue, 2009, p. 348).

2.1 Purposes of Teacher Inquiry

A large component of the literature on teacher inquiry focuses on knowledge-generation and research in education, traditionally and as it could be altered by the phenomenon of teachers doing research. Knowledge-*of*-practice does not dichotomize the concept of knowledge as either being formal or practical.

Rather it is assumed that the knowledge teachers need to teach well is generated when teachers treat their own classrooms and schools as sites for intentional investigation at the same time that they treat the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation. (Cochran-Smith & Lytle, 2001, p. 48)

Knowledge-*of*-practice holds within it the «assumption that through inquiry, teachers across the professional life span ... make problematic their own knowledge and practice of others and thus stand in a different relationship to knowledge» (Cochran-Smith & Lytle, 2001, p. 49). Additionally, this concept of «across the professional life span» is defined through lifelong learning rather than «expertise». This conception is important to the notion that teacher educators must also model and practice an authentic inquiry stance positioning toward knowledge.

Furthering the purpose of knowledge construction, teacher inquiry may serve the purpose of professional self-knowledge, instructional improvement, or the transformation of teaching and learning opportunities. Cochran-Smith and Lytle (1999, p. 18) also theorize teacher research as ways of knowing in communities so that it is about «agency for classroom and school change». Furthermore, Cochran-Smith and Lytle (2001) describe an inquiry stance with the words «critical and transformative». Teacher research may be used in this transformative sense as a tool for making power, authority, and knowledge-generation visible in schools.

2.2 Forms of Teacher Inquiry

Teachers doing research takes the form of inquiry projects («classroom studies»), journals, oral inquiry processes, and essays. Throughout the literature on teacher research, the purpose of teacher inquiry is often professional growth or classroom/instructional improvement. There are several texts recognizing and describing the process of teacher inquiry for educators (see, e.g., Cochran-Smith & Lytle, 2009; Dana & Yendol-Hoppey, 2009; Noffke & Stevenson, 1995). Most of these texts include samples of teachers doing research and are useful in supporting the conduct of teacher inquiry projects with teachers and teacher candidates.

Teacher researchers may learn and borrow new ideas from other teachers' inquiry findings as well as form plans for conducting their own inquiries as they read about teachers doing research. Teachers then systematically study their classroom practice through data collection and analysis in a deliberate fashion. Some type of support – sharing in a community of learners or collecting evidence with your students – is necessary for successful classroom study (Dana & Yendol-Hoppey, 2009). No matter what type of teacher research, though, teachers are doing research in order to learn more about themselves as teachers and how to be more effective in their classrooms. Therefore, establishing inquiry communities with teacher candidates has also been an important part of our work scaffolding the conduct of inquiry projects.

2.3 Potential Outcomes of Engaging in Teacher Inquiry

An intersection of literature concerning aspects of teacher inquiry and school-university partnerships leads to a discussion of outcomes. For example, Neufeld and Grimmer (1994, p. 210) comment on teacher development in connection with inquiry:

It is assumed in teacher development theory that growth toward a developed professional state (which we name as an autonomous, self-directed agency) can take place through reflection on the ordinary, day-to-day experience of instructing students in classrooms ... The reflective practitioner, as an autonomous self-directed thinker, is described as continually inquiring into the practice of instruction ... This development is ongoing, embedded in current practice and rooted in dailiness.

Development rooted in dailiness and reflection may be found within teachers cultivating an inquiry stance toward teaching — teachers who are consistently problem-posing and

considering questions based in their personal practice and experience. The conduct of inquiry projects is one means of accessing and developing this stance.

Vulliamy and Webb (1991, p. 233) suggest «teachers trying to introduce changes to their classroom practice are likely both to understand better the complexities of the change process and to be more successful in achieving their intentions if the central role of pupils is appreciated and acted upon». Changing structures for teacher learning and development therefore involve a struggle for authenticity:

In the struggle for authenticity, teachers attempt to discover both their true selves as responsible professionals and the new knowledge that enables them to see possibilities in teaching that will lead to a redefinition of classroom realities and roles and an enhancement of student learning. (Grimmett, 1996, p. 45)

Authentic struggle engages teachers in the pursuit of experiences that not only fall in line with professional structures or intrinsic pleasures, but also fill the purpose of moral aim (Grimmett, 1996). Therefore, our work with teacher candidates conducting inquiry also works to engage authentic struggle.

3 Methodology

In previous semesters, we engaged in qualitative research to attempt to understand candidates' experiences. According to Merriam (1998, p. 6), «qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world». This primarily qualitative study explored teacher candidate experiences with teacher inquiry. As a largely phenomenological case study, researchers gathered insights and understandings from the participants to generate themes connected to cultivating an inquiry stance toward teaching.

As researchers we attempted to understand candidate dispositions and professional positioning, in addition to knowledge of inquiry, before, during, and after they purposefully engaged in a formal inquiry project. We worked to intentionally model an inquiry stance in our teacher preparation coursework, which included completing an inquiry project. In addition, we collected observational data, including field notes, during the participant experiences (Patton, 1990). As we periodically debriefed and shared notes with one another, we began to understand that our researchers' journals, used to document and bracket assumptions and initial ideas, were yielding a great deal of data. We conducted document analyses of participant journals, final inquiry briefs and inquiry presentations themselves. Our initial study was descriptive and intended to capture participant experiences and analyze important structures and influences toward the cultivation of an inquiry stance toward teaching. However, as researchers intending to model inquiry in action, we found ourselves as key to the evolution of themes in

data analysis. Therefore, we included our personal journals and communication as data sources and as a means for bracketing assumptions.

We gathered evidence from a specific «Professional Year» experience, the inquiry project. The «Professional Year» is a year-long clinical experience in an elementary school geared toward a culminating portfolio and synthesis of theoretical and practical knowledge and experience. Candidates spend three days per week in elementary schools while completing methods course requirements during the first semester and full-time, following the school district calendar rather than the university calendar, during the second semester. As instructors, we espoused to model inquiry as stance through our openness to questions, modeling uncertainty and vulnerability (Dale & Frye, 2009) in knowledge construction, and our requirement of inquiry experiences as assignments. Electronic communications, inquiry briefs and journals from participants were collected to conduct document analysis for themes. To triangulate this data, we observed participants where they were engaging in or experiencing inquiry and maintained field notes to analyze in connection with themes. The coding search was intended to locate salient comments connected to participant experiences. Researchers memoed (Creswell, 1998) and shared data in several, regularly scheduled researcher meetings in order to confirm findings and maintain trustworthiness, truthfulness, and verifiability (Breault & Adair Breault, 2007; Merriam, 1998; Patton, 1990).

In the earlier research described above, we used participant words, pulled from focus group and individual discussions, as well as written documents, to describe their experiences. We also pulled from our own electronic communications, journals, and notes on meetings to further enrich thematic presentation. In researcher meetings we combed field notes and data sources for confirming and disconfirming evidence to verify stated positions in practice. Rather than reliability, the study maintained «dependability» or «consistency» of the results obtained from the data (Lincoln & Guba, 1985, p. 288).

Here, our goal is to share our story and recommendations based on these experiences. Although many themes emerged from the data, we focus specifically on one set of themes that revolve around *tension*. At this stage, we are working to make sense of what happened by problematizing our work and considering a specific tension that came about and what it means for teacher education.

4 Tensions to Explore within Inquiry

As teacher educators, we must deconstruct tensions in cultivating an inquiry stance as professional positioning. Knowledge construction in partnership is fraught with power differentials and process-product struggles. We found four main tensions in our personal struggles in cultivating an inquiry stance in community. (1) An inquiry stance is both visible and invisible, formal and informal. (2) An inquiry stance includes a

«*shift in understanding*» that allows teachers to see inquiry as conceptual rather than procedural, as a process more than a product. (3) Both external and internal factors impact the cultivation of an inquiry stance, environment and predisposition. (4) An inquiry stance necessitates negotiating individual agency and the collective agency of the school as an organization and teaching as a profession, public and private purposes.

We recommend that teacher education partnerships focused on inquiry explore each of these, and here we share our focus on the process (*stance*) – product (*project*) tension (tension 2) because it is the one that was most salient in our research. Further exploration into the other tensions and the overlap and interplay between them is still necessary. We recognize it is difficult to demonstrate how living an inquiry stance is actualized as it encompasses much more than following the cycle of an inquiry project through completion. The irony is that inquiry projects are one of the most visible ways to describe the life of an inquiring teacher.

Our focused tension for this manuscript is the difficulty in actualizing what it means to live an inquiry stance toward teaching. Indeed, conducting an inquiry project appears to be the most visible indicator of an inquiring teacher. However, we have found tensions between cultivating an inquiry stance and conducting an inquiry project. These two forms of inquiry are not necessarily one in the same. The visibility of an inquiry stance toward teaching lies in the actions of teachers when they pursue their questions. They may not be conducting an inquiry project, but they are talking with their colleagues about teaching and learning, making changes in their professional practice, and portraying a general attitude of openness and willingness to pursue questions of practice. Teachers living an inquiry stance toward teaching are willing to spend the time it takes to wonder about the questions that they have about their profession. They have a certain patience with the process of pursuing questions in a deliberate manner.

Yet, when working to *cultivate* this inquiry stance, an inquiry project proves to be one of the best mechanisms for scaffolding such a positioning toward knowledge. In particular, when working with teacher candidates, requiring the assignment of an inquiry project provides the space for candidates to engage in teacher inquiry in a meaningful way. We strongly recommend requiring inquiry projects in our Professional Year teacher candidate experiences. We do, however, also recommend scaffolding this experience to push the cultivation of an inquiry stance while engaging in an inquiry project.

This tension assertion that an inquiry stance is both product and process caused us to pose the following questions for teacher education research and re-consider how we structure our visible enactments:

- How important is it for an inquiry stance to be *made* visible?
- How can the invisible teacher inquiry stance be recognized?
- How may an inquiry stance be explicitly modeled for others?

These questions hold implications for teacher education and partnerships that value inquiry because if it is desired for teacher candidates to cultivate an inquiry stance toward teaching, it is important for teacher educators to consider how to go about this cultivation. How may teacher inquiry be explicitly modeled outside of an inquiry project? Perhaps it is simply the modeling of an inquiry stance – a professional positioning that includes a perpetual openness to questions and evidence as well as a willingness to take action based on that evidence.

Of course, this wondering leads directly into how to make an inquiry stance visible when so much of it is meta-cognitive. An inquiry stance is something that primarily occurs inside someone's head. It is their thinking processes and their approach to questions and solutions, a process of problem-posing. What are the primary benefits of making thinking visible? One benefit may be the sharing and celebrating of this stance with other educators. This celebration may, in turn, impact the scholarship of the profession. Teachers with an inquiry stance may be more valued as professionals rather than technicians who carry out policy and procedure designed by someone else.

A persistent struggle within this tension is the necessity for naming or labeling forms of inquiry. We worried that we proceduralized teacher inquiry by requiring inquiry projects in our preparation program. As teacher educators interested in cultivating an inquiry stance toward teaching, we may privilege procedural or formal aspects of an inquiry project in hopes of cultivating informal or ever-present inquiry as stance.

Certainly, our personal struggle with how we, as teacher educators, should encourage the act of formal inquiry while our ultimate goal is the cultivation of informal inquiry pushes us to continue our research. In practice we have often taken inquiry apart so as to name it and may have lost its essential meaning in the dissection. This danger of losing conceptual understandings of inquiry and the life of a teacher with an inquiry stance in efforts to understand it leads us to cautionary thoughts about the push to institutionalize inquiry in teacher education. This is not to say we do not promote the idea and process of teacher inquiry as an important tool and disposition in teacher development. However, understanding the danger of trivializing inquiry so that it may become everything and anything (Cochran-Smith & Lytle, 1999) necessitates patience to cultivate a culture of inquiry in schools and universities (Dana, Silva & Snow-Gerono, 2002). We recognize danger in pushing formal inquiry so much so that it becomes procedural as well as the danger in promoting informal inquiry so that it becomes so nebulous as to lose its power associated with knowledge generation and social and educational change. The key to formalizing informal inquiry may be in the actions teachers take upon gaining insights into questions of practice. Teachers living an inquiry stance are change agents in their schools and, potentially, in their communities and society in general. Exploring the tensions within formal and informal inquiry will guide teachers and teacher educators to understandings of situations that signify a question and its pursuit as teacher inquiry. We recommend the following strategies for scaffolding inquiry projects so as to cultivate an inquiry stance toward teaching.

5 Scaffolding Inquiry for Teacher Candidates

In our work with teacher candidates, we have found that structuring the process of inquiry in purposeful ways is quite pivotal. In particular, we need to review the parameters of the inquiry project assignment:

In an Inquiry Project, a teacher and teacher candidate identify and define a «problem of practice,» explores solutions to the «problem,» generates a response(s) to the «problem,» and examines results of the investigation/implementation of response(s). (College of Education, 2012, p. 13)

Candidates are asked to

1. Identify and define a problem or issue in the classroom/school setting.
2. Conduct background reading and/or research on the issue.
3. Develop a plan of action to address the issue.
4. Implement (i.e. explore to the extent possible) the plan.
5. Summarize and report on the findings.

In the minds of most teacher education students, this becomes a research project, typical to any other type of course assignment in their programs. However, our intent is to develop dispositions and habits of mind «regarding the problem-solving nature of teaching and learning» (College of Education, 2012, p. 13). Therefore, we find ourselves engaging the tension of end product/assignment with the process of co-constructing knowledge-*of-practice*.

In our work we have found the following steps to be helpful in emphasizing the cultivation of an inquiry stance toward teaching. It is imperative that teacher inquirers *own* the questions they pose. We ask them to be problem-posers. We ask them to turn to a state of wonder. We ask them to then ponder their questions through the empowering act of inquiry. In order to scaffold this process for teacher candidates, we engage in a «story-telling» protocol from the National School Reform Faculty's website (see http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/inquiry_circles.pdf) We encourage our learning communities of teacher candidates to become inquiry communities through the use of «Critical Friends Group» protocols and structures. We have found this structuring of inquiry to provide more purpose for professional *and* personal disposition development in our candidates. When they have to tell the stories behind the questions they may pose, they develop more ownership into the questions to which they seek responses. In some cases, candidates found similarities in their stories, which led them to further question both themselves and their peers, leading to deepened, collaborative efforts to understand and a heightened agency to seek answers. For example, one pair of candidates transcended the process-product tension because they developed collaborative agency. These two candidates investigated how school-wide rules and procedures were understood, communicated, and enforced in one elementary school. This inquiry led to direct work with the principal of the school, the sharing of data with a task force, and

the data from this inquiry has led to a professional development plan for the school for the upcoming school year.

Although this work can seem very based inside the school walls, we find it necessary to emphasize the external research candidates must engage in in order to conduct an inquiry project. Again, this act could become more akin to a teacher candidate's «home-work» or assignment of a teacher inquiry project. However, engaging in this research also helps them to think about how knowledge is generated when they feel true ownership of a question. The question is driven not only by personal interest, but also by some type of practical issue teacher candidates are engaging in during their clinical field experience. Therefore, there is a sense of urgency connected to the external research search. Once candidates are provided the time to do literature and research searches connected to their questions it is also important to structure time to *dialogue* about what the external research says. Again, dialogue protocols can be quite helpful in structuring such conversation in inquiry communities.

In the case illustrated above, the principal became involved and empowered the candidates due mainly to the external research that they engaged in. It was similar to, and expanded on, what she and the district had been working on, and this created a common language and camaraderie that propelled this inquiry to the place where it was «owned» on multiple levels and the candidates felt very connected to it, as it was valued in their school and by their principal.

Where the inquiry project truly becomes the project is in the «Action Plan» candidates must create. This plan must include data collection and it must be narrowed enough to provide meaningful evidence for the inquiry question as well as in line with methodological research design. Creating this plan provides the space for teacher candidates to truly become researchers. Again, this is emphasized as an empowering moment where they are scientists exploring real-world problems of practice – in their very own classrooms. Most often, teacher inquiry projects contain qualitative design strategies because of the emphasis on local context. However, our candidates also disseminate surveys and conduct analyses on numerical data or figures evidence provides. This is an important aspect of not only the teacher inquiry project, but also an important aspect of seeing oneself as a researcher. This, in turn, provides scaffolding for not only completing an end product/assignment but also for cultivating an inquiry stance toward teaching across a professional life span.

Looking again to the example above, the students did create a survey, which was distributed electronically to faculty and staff members, that they created in conjunction with us, as their supervisors, their mentor teachers, and the principal. Based in the external research and some previous research and experience within the school by the other professionals who teamed to help create this survey, the questions asked were relevant to multiple members of the team. In analysis and sharing of the data and its potential

meanings, the candidates worked on their own, but once these results and wonderings were shared back, multiple meetings were had to analyze the data from different perspectives and in different ways and to consider what the data could mean. But we are careful not to simply emphasize «results» with our candidates, as there is a concern that that indicates an endpoint, which does not fit well for development «across the professional lifespan». Therefore, one final component of cultivating this inquiry stance over simply completing a project for a course assignment is to emphasize the act of «further wonderings» over «results» in the inquiry brief – final paper – candidates are required to submit upon completion of the inquiry project assignment. In fact, we spend time in inquiry communities brainstorming questions that result from data analysis more than we ask candidates to report on findings.

It was this, specifically, that led to the school-wide professional development plan for this upcoming year. Rather than attempting to state what the data indicated that faculty did or did not think, do, say, or understand, our candidates were encouraged to, and successfully did, we believe, help a principal wonder about her school. «Problematizing» was a key term we used, and in this case, the candidates problematized, alongside peers, supervisors, and a principal, the beliefs, experiences, and structures that could lead to such data and posed questions that eventually led to a long-term plan. This long term plan, it is important to note, involves constant and consistent inquiry.

This focus on questioning and problem-posing over completing a project is perhaps the key scaffold in our work toward cultivating an inquiry stance over completing an inquiry project. Certainly, they are both integral and key components to teacher inquiry. However, when inquiry is seen as a living phenomenon, it cannot be put on the shelf as the end result or answer. When teacher candidates may return to these living inquiries throughout their careers they may see how they change due to class context, educational political climate, or their own personal professional positioning across the years. This is why in our work we also call for teacher inquiry as an emphasis in mentoring and induction programs for new educators.

6 Conclusion

When teacher inquiry is an institutional agenda, it may increase teachers' abilities to collect data and consider evidence in response to a question, but these questions may not impact schools and the profession of teaching. Or the «answers» to these questions may reinforce stereotypical notions of student learning or prejudicial values about students. Certainly this is a danger of institutionalizing teacher inquiry in preparation or professional development programs. An attitude of patience, which values a process or a positioning more than procedures, may be the best response towards teacher inquiry that promotes that status quo in education. If teacher inquiry is about transformation, then, individuals should be willing to change as well as impact collective agendas for

the betterment of all teaching and learning. Teacher educators must also remain humble within their own inquiry stances – professional positioning – in order to integrate the tensions of an inquiry project and an inquiry stance in intentional, productive ways. We provide insights from our own work here with the scaffolding of an inquiry project with the key purpose of cultivating an inquiry stance.

References

- Breault, R. & Adair Breault, D.** (2007). *Writing the PDS story: A 15-Year retrospective critique*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G.** (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2) 17–31.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15–25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45–58). New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- College of Education.** (2012). *Learning for Tomorrow, Teaching for Today: School-University Partnership. Elementary Education Field Guide. The Professional Year Internship and Student Teaching*. Boise: Boise State University, College of Education.
- Creswell, J. W.** (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dale, M. & Frye, E. M.** (2009). Vulnerability and love of learning as necessities for wise teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (2) 123–130.
- Dana, N. F., Silva, D. Y. & Snow-Gerono, J. L.** (2002). Building a culture of inquiry in a professional development school. *Teacher Education & Practice*, 15 (4), 71–89.
- Dana, N. F., Thomas, C. & Boynton, S.** (2011). *Inquiry: A districtwide approach to staff and student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D.** (2009). *The reflective educator's guide to classroom research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G.** (Eds.). (1999) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Dewey, J.** (1985). Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, The middle works 1899–1924: Vol. 9. Democracy and education 1916* (pp. 3–370). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Friedman, A. & Schoen, L.** (2009). Reflective practice interventions: Raising levels of reflective judgment. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 61–71.
- Grimmett, P. P.** (1996). The struggles of teacher research in a context of education reform: Implications for instructional supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (1), 37–65.
- Hansen, D.** (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 10-26). New York: Routledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Merriam, S. B.** (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C. & Logue, M. E.** (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 344–349.

- Neufeld, J. & Grimmert, P. P.** (1994). *The authenticity for struggle*. In P. P. Grimmert & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 205–232). New York: Teachers College Press.
- Noffke, S. E. & Stevenson, R. B.** (Eds.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Parkison, P. T.** (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education, 25* (6), 798–804.
- Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Postholm, M. B.** (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education, 24* (7), 1717–1728.
- Pultorak, E. & Barnes, D.** (2009). Reflectivity and teaching performance of novice teachers: Three years of investigation. *Action in Teacher Education, 31* (2), 33–45.
- Snow-Gerono, J. L.** (2005). Naming inquiry: PDS teachers' perceptions of teacher research and living an inquiry stance toward teaching. *Teacher Education Quarterly, 32* (4) 79–95.
- Vulliamy, G. & Webb, R.** (1991). Teacher research and educational change: An empirical study. *British Educational Research Journal, 17* (3), 219–236.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P.** (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Authors

- Jennifer Snow-Gerono, Dr.**, Chair Curriculum and Instruction, College of Education, Boise State University, Boise, USA, JenniferSnow@boisestate.edu
- Alan John Zenkert, Dr.**, Clinical Supervisor, Curriculum, Instruction and Foundational Studies (CIFS), College of Education, Boise State University, Boise, USA, ajzenkert@u.boisestate.edu

Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung

Katharina Soukup-Altrichter und Herbert Altrichter

Zusammenfassung Praxisforschung hat in verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen Eingang in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. Teamforschung an der Universität Oldenburg, Modellprojekt Forschungswerkstatt an der Universität Bremen) gefunden. Wie Studierende Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleben und beurteilen und welche Lerneffekte sie diesem Lernen zuschreiben, wird anhand einer kleinen Evaluationsstudie an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich analysiert.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung – Praxisforschung – forschendes Lernen

Practitioner Research and Professionalization of Teachers in Teacher Education

Abstract Practitioner research has gained currency in teacher education curricula of several training institutions in German-speaking countries. Our paper presents several approaches to teacher learning through research, and discusses the underlying intentions. On the basis of an evaluative case study conducted at the University of Education Upper-Austria (Pädagogische Hochschule Oberösterreich PH OÖ), we analyse students' experiences and assessments of research units in teacher education as well as the effects they ascribe to this mode of learning.

Keywords teacher education – research – practitioner research – learning through research

1 Warum sollen Studierende in der Lehramtsausbildung forschen?

Wenn der Stellenwert von Forschung in Lehramtsstudiengängen diskutiert wird, wird eine Reihe unterschiedlicher Argumente vorgebracht:

(1) Argumente für den tertiären Charakter von Lehramtsstudien

«Forschung ist ein *unverzichtbares Element akademischer Disziplinen* und der ihnen zugeordneten Bildungsgänge» (Altrichter & Mayr, 2004, S. 105). Jedes Studium an einer Hochschule beinhaltet eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und den Methoden seiner Gewinnung (wenn auch in unterschiedlicher Tiefe). Wenn Lehramtsstudien mehr als eine postsekundäre Berufsausbildung sein sollen, dann muss auch für ihre Curricula eine angemessene Form der Auseinandersetzung mit Forschung gefunden werden. Dafür sprechen nicht nur *statusbezogene*, sondern auch *pädagogische Argumente*: Der Grundgedanke eines tertiären Studiums, das man künftigen

Lehrpersonen nicht vorenthalten wollen wird, ist «*Bildung durch Wissenschaft*»: Wissenschaft wird dabei auch als Aufklärung begriffen, als immer noch nicht gelöstes Problem behandelt. Sie bleibt daher mit Forschen – der Tätigkeit, durch die Wissenschaft produziert werden soll – und mit (selbst)kritischer Reflexion dieser Tätigkeit verbunden: «Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird» (Huber, 2006, S. 20).

(2) Kompetenzbezogene Argumente

In den letzten Jahren haben sich die Erwartungen an jegliche Berufsausbildung verändert. Arbeitgeber erwarten von Hochschulabsolventen auch *allgemeine Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen*, wie die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiterzulernen. Für den Erwerb dieser Schlüsselqualifikationen sind hochschuldidaktische Strategien nötig, in denen solche Herangehensweisen erprobt und geübt werden können. «Offenheit und Unterbestimmtheit von Aufgaben sind die Voraussetzung und Herausforderung dazu, Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln» (Huber, 2006, S. 27). *Neue Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen*, wie z.B. diagnostische Kompetenzen, Selbstevaluation sowie Interpretation und Umsetzung von Fremdevaluation, haben eine offensichtliche Affinität zur Forschungstätigkeit (vgl. Altrichter & Mayr, 2004, S. 106).

(3) Professionsbezogene Argumente

Weiter gehend sind Argumentationen, die nicht nur den Bedarf an einzelnen Kompetenzen, sondern die spezielle Art der Berufstätigkeit in hoch qualifizierten Berufen zum Grund für die Integration forschungsbezogener Bausteine in die Studien machen. Alltagssprachlich versteht man unter «professionell» eine – meist durch länger dauernde Beschäftigung mit einem Gegenstand erworbene – Qualität der Aufgabenerledigung. Sozialwissenschaftlich wird unter «Profession» eine vor anderen herausgehobene Berufstätigkeit verstanden, die der Allgemeinheit und den spezifischen Nutzerinnen und Nutzern eine besondere moralische Qualität und sachliche Kompetenz der Berufsausübung verspricht und dafür von der Gesellschaft eine besondere Autonomie in der Berufsgestaltung sowie besondere gesellschaftliche Gratifikationen (wie überdurchschnittliches Einkommen und Ansehen) erwartet.

Wenn Forschungselemente für eine Ausbildung reklamiert werden, dann wird meist auf die Notwendigkeit besonderer Kompetenzen Bezug genommen. Schon der Forschungsbeirat der österreichischen Pädagogischen Akademien¹ (2003, zitiert nach Greiner & Soukup-Altrichter, 2007, S. 247) postulierte:

¹ Vorgängerinstitution der pädagogischen Hochschulen, die für die Ausbildung der Lehrpersonen in Pflichtschulen zuständig war.

Die gesellschaftliche Komplexität berufspraktischer Situationen erfordert *neue Konzepte von Professionalität*. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist eine experimentelle, forschende Haltung gegenüber der Praxis, ... die dazu dient, pädagogisches Routinehandeln und das Alltagsverständnis von Unterricht und Schule zu hinterfragen sowie Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu überprüfen.

Studierende suchen in ihrer Ausbildung oft allgemeingültige Rezepte für den Umgang mit berufspraktischen Situationen, gleichsam um sich für die Unterschiedlichkeit der vor ihnen stehenden Praxis zu «wappnen». Lehrpersonen zeichnen sich oft dadurch aus, für jedes Problem gleich eine gute Lösung zu wissen. Eine *forschende Grundhaltung* hingegen geht von der Komplexität und Vielfalt der Praxis aus, versucht den Charakter der Vorläufigkeit von Antworten zu betonen sowie die Suche nach alternativen Lösungen zu forcieren. Forschung bzw. forschendes Lernen in akademischen Curricula versucht einen *neuen Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem*. Obgleich die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses «als zentraler Indikator für die Qualität aller historischen und gegenwärtigen Formen der Lehrerbildung gilt» (Sandfuchs, 2004, S. 16), gibt es dazu immer wieder und immer noch kontroverse Diskussionen. So kritisiert beispielsweise Neuweg (2011, S. 18 f.) die Denkfigur «Können als Wissensanwendung» sowie die Idee der «Integration» von Theorie und Praxis: «Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft in ausgehaltene Spannung zu setzen» (Neuweg, 2011, S. 23). Pädagogisches Wissen sei zwar nicht handlungsleitend, wohl aber handlungsvorbereitend, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitend sowie handlungsrechtfertigend. Zur Aneignung dieses Wissens bedürfe es einer Kultur der Distanz zum Praxisfeld; Könnerschaft im Lehrberuf erfordere hingegen eine «Kultur der Einlassung» in Praxis, in der es nicht

... um die Anwendung von Wissen, sondern um das Beobachten und intelligente Imitieren von Meistern, die das Kunsthandwerk beherrschten, um eigenes Handeln unter den Bedingungen von Unschärfe und Unsicherheit und vor allem um Achtsamkeit für das, was einem begegnet, und für das, was sich ändert, wenn man selbst der Situation so oder anders begegnet, [geht]. (Neuweg, 2011, S. 23)

Forschendes Lernen versucht, reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie und Praxis zu ermöglichen und zu zeigen, wie Wissen und Handeln durch wechselseitige Bezugnahme und Herausforderung weiterentwickelt werden können (vgl. Obolenski & Meyer, 2006). Die forschende Auseinandersetzung mit konkreten Fragestellungen aus der schulischen Praxis ermöglicht es, die eigene Tätigkeit und ihre Bedingungen besser zu verstehen, indem verschiedene Wissensformen zur Analyse von Fragestellungen aus der Praxis herangezogen und ihre Konsequenzen in praktischer Handlung und Reflexion erprobt werden. Praxiswissen wird mit wissenschaftlichem Wissen verglichen mit dem Ziel, deren jeweilige Stärken und Einseitigkeiten zu entdecken, aber auch um handlungsorientierende Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis zu generieren und die Reflexionsfähigkeit zu steigern.

Nach den Vorstellungen von Stenhouse und Schön (vgl. Altrichter & Feindt, 2011, S. 153) *fördert eine «forschende Gestaltung» der beruflichen Arbeit im Praxisfeld de-*

ren *Qualität*. Schön hatte sich die Frage gestellt, wie *qualitätsvolle Handlung in komplexen Situationen* zustande kommt, und dafür hoch qualifizierte praktische Tätigkeit in realen Situationen untersucht. Die übliche Antwort, dass dafür in langer Ausbildung erworbenes, allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen nötig sei, das dann in der Praxis «angewandt» werde, greift laut Schön zu kurz. Die praktische Anwendung allgemeinen Wissens setzt unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus (vgl. Schön, 1983, S. 39 ff.). Diese Anforderungen mögen bei einfachen und routinetauglichen Aufgaben gegeben sein. Die Mehrzahl der Situationen beruflicher Praxis sei aber «komplex, ungewiss, mehrdeutig und von Wert- und Interessenskonflikten geprägt» (vgl. Soukup-Altrichter & Altrichter, 2011, S. 240). Zwischen dem allgemeinen Wissen, wie es in der Ausbildung gelernt werden kann, und den Handlungsanforderungen komplexer praktischer Situationen besteht gleichsam eine «Rationalitätslücke». Sie wird durch forschende Handlungen «überbrückt», die durch folgende Merkmale beschrieben werden können (vgl. auch Berliner, 1992; Bromme, 1992):

- *Problemdefinition*: Die Problembearbeitung in komplexen Situationen beginnt normalerweise damit, das Problem genauer zu fassen: Was steckt beispielsweise dahinter, wenn eine Schülerin ihre Aufgaben nicht löst? Ein Motivationsproblem, ein Verständnisproblem, ein Beziehungsproblem etc?
- *Vorläufigkeit, Weiterentwicklung, Evaluation*: Die erste Problemdefinition ist üblicherweise noch nicht der Weisheit letzter Schluss. Sie ist vielmehr vorläufig und bedarf einer Überprüfung. Kompetente Praktikerinnen und Praktiker beobachten ihr eigenes Handeln und dessen Effekte. Dadurch evaluieren sie ihre Problemdefinition und entwickeln diese weiter.
- *Entwicklung «lokalen Wissens»*: Im Laufe der Zeit sammeln Praktikerinnen und Praktiker Erfahrungswissen, das sie für die Lösung neuer Probleme heranziehen können. Dieses Wissen ist meist fallspezifisch organisiert.

Praktisches Handeln in komplexen Situationen erfordert also die Fähigkeit, auf einer – oft etwas brüchigen – «Wissensbasis» zu handeln, seine Handlungen zu reflektieren und daraus seine Schlüsse für künftige Handlungen zu ziehen. Es gleicht einer Art von Forschung im Kontext der Praxis, wie Schön es nennt. In diesem Sinne sind forschende Fähigkeiten auch keine neue Anforderung an Lehrpersonen, sondern etwas, was kompetente Praktikerinnen und Praktiker – angesichts von Problemsituationen oder wenn sie Neuerungen in ihren Unterricht einführen – immer schon getan haben. Diese Kompetenzen für den reflexiven Umgang mit den komplexen Anforderungen des Lehrpersonenhandelns sollten bereits in der Ausbildung praktiziert und geübt werden.

Ist forschendes Lernen schon Wissenschaft? Die Tätigkeit des Forschens, wie sie in der berufsmässigen Wissenschaft betrieben wird, ist aus der alltäglichen Fähigkeit, seine Erfahrungen zu ordnen, zu reflektieren und sich einen Reim darauf zu machen, entstanden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 181 ff.). Im Laufe der Geschichte des Forschens wurden Erfahrungen mit dieser Tätigkeit gemacht, die sich in Methodologie, Forschungskulturen und «tricks of the trade» niedergeschlagen haben, die den

Forscherinnen und Forschern erprobte Wege des Forschens nahelegen, sie vor Fallen warnen und die Kommunikation zwischen ihnen erleichtern sollen. Dennoch garantiert die Einhaltung dieser methodologischen Regeln (die selbst offen für Kritik und Weiterentwicklung bleiben müssen) noch nicht, dass aus einem Forschungsergebnis «Wissenschaft» wird. Dies geschieht erst durch die Prüfung von Forschungsergebnissen durch den historischen Prozess der kritischen Diskussion in einer *Scientific Community* (vgl. Altrichter, 1990, S. 78 ff.).

Forschendes Lernen zielt nun nicht auf Ergebnisse, die in den Korpus der Wissenschaft aufgenommen werden (obwohl auch dies passieren kann), sondern will zum Aufbau einer forschenden Grundhaltung sowie von einigen Kompetenzen und Strategien beitragen, mit denen eigene und fremde Erfahrungen geordnet und kritisch geprüft werden können. Das bedeutet noch keine Ausbildung zur professionellen Forscherin oder zum professionellen Forscher, soll aber bei der eigenen Erfahrungsbildung helfen und praktische Möglichkeiten zeigen, produktiv mit der unscharfen Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse umzugehen.

Eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse lässt sich nicht ziehen. *Je systematischer* die Analyse erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), *je selbstkritischer* sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und *je kommunikativer* sie ist (d.h. je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen «Forschung». (Altrichter & Posch, 2007, S. 188)

2 Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wir selbst teilen im Wesentlichen die dargestellte professionalistische Argumentation: Forschung sollte ein Element der Lehrpersonenausbildung sein, weil sie für ein reflektiertes Umgehen mit den komplexen Situationen der beruflichen Praxis vorbereitet, die eben nicht allein durch «Anwendung» generellen Wissens gelöst werden können. Auch statusbezogene Argumente kommen uns nicht unsinnig vor: Forschungselemente in Lehrerbildungscurricula sind auch wichtig, um den tertiären Status der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu signalisieren und dadurch qualifizierte Personen für das Studium zu interessieren. Dabei muss aber bewusst bleiben, dass derlei Signale nicht allein von der Ausbildung ausgehen, sondern auch von anderen, gesellschaftlich verhandelten Merkmalen der Berufsausübung, die ausserhalb des Einflussbereiches der Ausbildungsgestalterinnen und -gestalter liegen.

Die Auseinandersetzung mit Forschung kann in unterschiedlichen Formen geschehen. An anderer Stelle haben wir folgende Unterscheidungen zur Diskussion gestellt (Altrichter & Mayr, 2004, S. 170):

(1) *Wissensrezeption*: Rezipieren von berufsrelevanten Forschungsergebnissen über Schule, Unterricht, professionelle Werte usw. aus wissenschaftsjournalistisch aufbereiteten Texten, Vorträgen oder Originalpublikationen.

(2) *Basale Methodenkompetenz*: Kennenlernen von Methoden und Strategien der Forschung, die helfen sollen, Forschung kritisch zu rezipieren, für die eigene Berufstätigkeit auszuwerten und Produkte wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit (z.B. Testverfahren, Curricula) professionell anzuwenden, ohne eigene Forschung zu betreiben.

(3) *Einübung in Fallverstehen*: Nutzung von Forschungsmethoden und -strategien für die Analyse und Bearbeitung berufsrelevanter Fälle in distanzierteren, handlungsentlasteten Situationen (z.B. Übungen in Fallverstehen) zwecks Ausbildung eines «professionellen Habitus».

(4) *Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung*: Teilverantwortliche Mitwirkung an Projekten oder Durchführung von kleinen Forschungsarbeiten zu schulisch relevanten Themen in Teams, die von professionellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angeleitet werden.

(5) *Praxisforschung*: Aspekte der eigenen (zukünftigen) Berufstätigkeit mithilfe von Forschungsmethoden und -strategien beobachten, auswerten und weiterentwickeln sowie die dabei gemachten Erfahrungen in einer professionellen Bezugsgruppe zur Diskussion stellen (meistens ohne Anspruch eines Impacts auf den Diskurs der Scientific Community).

(6) *Forschung mit der primären Zielgruppe der Scientific Community*: Eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten konzipieren, durchführen und publizieren mit dem Anspruch, einen originären Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung zu leisten.

Welche dieser Interpretationen korrespondiert nun mit der in einem professionalisierenden Studium anzustrebenden Forschungsqualifikation? Kritische Forschungsrezeption, wie sie in den Interpretationen (1) und (2) im Zentrum steht, hat sicher ihre Bedeutung; für den oben skizzierten «professionellen forschenden Habitus» müssen deren forschungsrezipierende Merkmale durch eine weiter gehende, *aktiv forschende Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Berufsfeldes* ergänzt werden, wie sie in den Interpretationen (3) bis (5) anklingt.

Wir selbst neigen den Vorstellungen der *Praxisforschung* zu, ohne diese als einzigen Weg zu den uns wichtigen professionellen Qualifikationen anzusehen. Mit diesem Begriff bezeichnen wir eine Familie von empirischen Forschungsansätzen, die sich von traditionellen quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien unter anderem durch folgende Merkmale unterscheidet (vgl. Altrichter & Feindt, 2011): (1) *Forschung und Entwicklung* werden nicht methodologisch getrennt, sondern als aufeinander zu beziehende Teile ein und desselben Vorhabens verstanden. (2) Die «*Betroffenen*» von Forschung, die in anderen Ansätzen oft als «Forschungsobjekte» erscheinen, werden als Subjekte und (Mit-)Forscherinnen bzw. (Mit-)Forscher in die Untersuchungstätigkeit einbezogen. Dadurch wird auch die eigene Praxis mancher Mit-Forscherinnen und

Mit-Forscher zum Feld und Gegenstand der Forschung. (3) Individuelle Forschung einzelner Personen wird in den Diskurs von *Professional Communities* eingebettet. Dies reflektiert die These, dass die Wissens- und Könnensentwicklung einzelner Personen im Medium einer dafür relevanten Gemeinschaft stattfindet.

Wie kann forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung geschehen? Wir haben dazu schon in einigen Publikationen Vorschläge aus der Perspektive der Praxisforschung vorgelegt (vgl. Altrichter, 2003; Altrichter & Aichner, 2003; Altrichter & Feindt, 2011; Altrichter & Fichten, 2005), die hier nicht wiederholt werden sollen. Wir stellen zunächst ein umfassenderes Konzept von Praxisforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – die Oldenburger Teamforschung – vor (Abschnitt 2.1), danach, in Abschnitt 2.2, ein eigenes Forschungsmodul, zu dem wir anschliessend auch studentische Erfahrungen mitteilen und diskutieren (Abschnitt 3).

2.1 Die Oldenburger Teamforschung

Im Zusammenhang mit den vielfach konstatierten Mängeln der berufsorientierten Qualifikation von Lehrpersonen wurden nach ersten Ansätzen im englischen Sprachraum (vgl. Zeichner, 2004) auch auf deutschsprachigem Gebiet Vorschläge zu einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht (vgl. Altrichter & Feindt, 2011, S. 162). Eine Pionierrolle im deutschsprachigen Raum kommt der «Oldenburger Teamforschung» zu. Vier- bis fünfköpfige Teams aus Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrpersonen untersuchen Fragestellungen, die durch die mitwirkenden Schulen eingebracht werden und auf die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zielen. Die Arbeit basiert auf drei Thesen (Meyer & Fichten, 2009, S. 18):

- «Selbstreguliertes Lernen in Forschungsteams ist ein geeignetes Instrument zum Aufbau einer lebenslangen forschenden Haltung.»
- «Das in der Teamforschung aufgebaute Lernarrangement sichert den Teilnehmenden in besonderer Weise Autonomie- und Kompetenzerfahrungen und bindet sie in eine Lerngemeinschaft.»
- «Man lernt zu forschen, indem man forscht und gründlich darüber nachdenkt, was man tut.»

Teamforschung wird mit mehrfachen Nutzerwartungen betrieben. Entwicklungsprozesse an Schulen stellen facettenreiche Lernumgebungen für Studierende dar. Schulische Entwicklungen werden durch Forschung unterstützt und angehende Lehrpersonen werden angeregt, eine forschende Haltung aufzubauen. Diese soll dazu führen, dass berufliche Herausforderungen in Entwicklungsaufgaben umformuliert werden, auch in der späteren Berufstätigkeit im Wechsel von Aktion und Reflexion bearbeitet werden und so in lebenslangen Lernprozessen zum Ausbau didaktischer und methodischer Handlungskompetenz führen. «Forschen leistet allerdings nur dann einen Beitrag zur Professionalisierung, wenn wiederholt reflexive Distanz zum eigenen Forschungshandeln hergestellt wird und ... die Forschungsergebnisse professionell in die Unterrichts- und Schulentwicklung eingespeist werden» (Meyer & Fichten, 2009, S.

22). Die von Lehrpersonen und Studierenden getragenen Forschungsprozesse werden daher durch mehrere Workshops begleitet; der Ablauf orientiert sich an einem aus der empirischen Sozialforschung und der Aktionsforschung hergeleiteten Prozessmodell: Einführung in die Teamforschung, Teambildung, Forschungsmethoden, Datenauswertung, Präsentation der Forschungsergebnisse, Implementation und Abschluss sind die wesentlichen Schwerpunkte. Prozessbegleitende Reflexion dient dem Bewusstmachen und der Absicherung der Lernprozesse.

2.2 Das Ausbildungsmodul «Grundlagen forschender Tätigkeit»

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) wurden die Erfahrungen aus der Oldenburger Teamforschung für die Konzeption eines Forschungsmoduls genutzt. Nach einer Einführung in wissenschaftliches Arbeiten sowie in qualitative und quantitative Forschungsmethoden im Umfang von einer Semesterwochenstunde im 1. Semester haben die Studierenden im 2. Semester die Aufgabe, eine Fragestellung aus ihrer Schulpraxis nach Konzepten der Praxisforschung zu bearbeiten. In der Einführung soll anhand von konkreten Beispielen Forschung mit ihren Regeln und Abläufen nachvollziehbar gemacht werden, einerseits um Grundlagen für eigenes Forschen – in Situationen beruflicher Praxis und anderswo – zu legen, andererseits um den Studierenden einen kritischen Umgang mit Forschungsergebnissen zu ermöglichen. Erfahrungsgemäss wird bei Studierenden Interesse daran, wie Erkenntnisse durch Forschung entstehen, am besten durch eigene Forschungstätigkeit geweckt.

Im 2. Studiensemester absolvieren die Studierenden der PH OÖ ein wöchentliches, vierstündiges Tagespraktikum in einer Praxisschule, das sich aus zwei Stunden Arbeit in der Klasse und zwei Stunden Vor- und Nachbesprechung zusammensetzt. Dieses Praxisfeld steht den Studierenden auch für ihre Forschungsarbeit zur Verfügung, um selbst gewählte Fragestellungen zu bearbeiten. Hier unterscheidet sich unsere Konzeption vom Oldenburger Modell. Die Praxisschulen verstehen sich traditionell in erster Linie als Ausbildungsplätze für Studierende, wo diese beobachten und erproben können, wie guter Unterricht funktioniert. Die Praxislehrkräfte agieren dann oft eher in der Haltung von Wissenden, die zeigen, wie es geht, denn in einer Haltung von forschenden und den eigenen Unterricht entwickelnden Lehrpersonen, die sich wie die Studierenden als Suchende und Lernende verstehen. Eine andere Art der Einbeziehung der Praxislehrkräfte in die Praxisforschungsvorhaben stellt für uns eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar.

Die Betreuung der Studierenden bei ihren Forschungsarbeiten erfolgt durch eine zweistündige Lehrveranstaltung an der Hochschule: Am Beginn steht eine Analyse der Ausgangssituation. Mithilfe von Analysegesprächen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 85 ff.) werden Ideen für Fragestellungen entwickelt. Diese erste Phase vom Ideenbrainstorming bis zur Formulierung der Forschungsfrage wird von allen Beteiligten meist als sehr anstrengend erlebt; die Studierenden möchten am liebsten sofort mit der Datenerhebung beginnen, eine Tätigkeit, die im Gegensatz zum Kleinarbeiten von

Forschungsfragen am «grünen Tisch» stärker mit aktiver Forschungsarbeit assoziiert wird.

Die Forschungsarbeit ist eine Gruppenarbeit: Alle Studierenden, die ihre Schulpraxis in einer Praxisklasse absolvieren, bilden ein Forschungsteam. Dadurch soll arbeitsteilige Literaturlaufarbeitung ermöglicht, kritische Reflexion der einzelnen Forschungsschritte gefördert, Interpretationen kommunikativ validiert und insgesamt Forschung als kommunikativer Prozess erlebt werden. Ausserdem bietet die Gruppe Unterstützung und Sicherheit bei der doch herausfordernden Aufgabe.

Formulieren und Kleinarbeiten einer Forschungsfrage, Entwickeln eines Forschungsdesigns mit geeigneten Methoden, Konstruktion der Erhebungsinstrumente, Planung der Datenerhebung, Auswertung und Interpretation der Daten und Verfassen einer Studie sind weitere Arbeitsschritte, die im Praxisteam meist begleitet von hitzigen Diskussionen schrittweise umgesetzt werden. Anleitungsphasen, Phasen, in denen die Teams eigenständig an ihren Forschungsprojekten arbeiten, und Phasen der Präsentation und kritischen Rückmeldung wechseln einander ab. Am Ende des Semesters werden die Forschungsergebnisse auch den betroffenen Praxislehrkräften präsentiert und zur Diskussion gestellt. Bei der Begleitung der Studierenden legen wir besonderen Wert darauf, dass die Fragestellungen zentrale Aspekte der künftigen Berufstätigkeit betreffen und die Erhebungen sich möglichst friktionsfrei in den Schulalltag integrieren lassen, sodass die Studierenden auch Methoden erproben, die sie später als Lehrende zur Selbstevaluation nutzen können.

Im Rahmen des beschriebenen Moduls mit insgesamt nur drei Semesterwochenstunden ist es nicht möglich, Studierende als professionelle Forscherinnen und Forscher zu qualifizieren. Sie erhalten lediglich einen kleinen Einblick, wie Forschen vor sich gehen kann und wie Erkenntnisse entstehen können, und haben die Möglichkeit, Methoden zu erproben, mit denen sie auch später als Lehrerinnen und Lehrer Rückmeldungen über ihren Unterricht einholen können. Der Anspruch ist aber sehr wohl, einen ersten Schritt zum Aufbau einer forschenden Grundhaltung zu setzen und einige Strategien kennenzulernen, mit denen eigene und fremde Erfahrungen geordnet und kritisch geprüft werden können. Gleichzeitig erhalten die Studierenden Grundinformationen über wissenschaftliches Arbeiten, die sie beim Verfassen von Seminararbeiten, bei Entwicklungsberichten im Rahmen der Schulpraktischen Studien und bei der Bachelorarbeit anwenden sollen. In den forschungsorientierten Lernfeldern im 5. Semester gibt es schliesslich eine weitere Gelegenheit, ein Thema datenbasiert zu analysieren. Obwohl die Verankerung des Forschungsmoduls im Curriculum vor fünf Jahren alles andere als einfach war, erscheint den Lehrenden, die in diesem Feld arbeiten, die zur Verfügung stehende Zeit zu kurz. Mittlerweile hat sich allerdings der forschende Zugang in der Ausbildung etabliert; so findet er auch zusehends in der Gestaltung anderer Lehrveranstaltungen Platz und schlägt sich im Angebot von Wahlpflichtveranstaltungen nieder. Daher sehen wir eine gute Chance, bei einer nächsten Curriculumsrevision der Auseinandersetzung mit Forschung einen erhöhten Stellenwert zu geben.

3 Das Forschungsmodul aus der Perspektive von Studierenden

Können wir sicher sein, dass forschendes Lernen im Allgemeinen und Praxisforschung im Besonderen zu den erhofften Kompetenzen für Praxisreflexion und -entwicklung führen? Wie viele Prozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind auch diese bisher zu wenig untersucht, doch mehrten sich in letzter Zeit die Forschungsanstrengungen (vgl. zusammenfassend Altrichter & Feindt, 2011, S. 220–225). Feindt (2007) untersuchte die Lernprozesse von Lehramtsstudierenden, die eigene schul- und unterrichtsbezogene Forschungsprojekte durchgeführt hatten. Dabei fand er unterschiedliche Typen der Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen, die er für Vorschläge zur Weiterentwicklung der Oldenburger Teamforschung (vgl. Abschnitt 2.1) nutzt. Kemmler-Ernst (1998) und Zeichner (2004) versuchten von einer Analyse von Fallstudien, die als Ergebnis von Lehrpersonenforschungsprojekten angefertigt worden waren, auf Lernergebnisse und förderliche Rahmenbedingungen zu schliessen. Müller, Andreitz und Mayr (2010, S. 187 f.) untersuchten zweijährige Praxisforschungslehrgänge zu vier Erhebungszeitpunkten mit Fragebögen und einer Videoaufgabe. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen meist, dass einige, aber eben nicht alle der erhofften Kompetenzentwicklungen auftreten, was breiten Raum für die Weiterentwicklung der Ausbildungsformate lässt. Caro-Bruce, Klehr, Zeichner und Sierra-Piedrahita (2009, S. 113 ff.) resümieren ihre Projekterfahrungen unter anderem so, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigene Unterrichtspraxis auch über das Forschungsvorhaben hinaus analytischer betrachteten und dass ihr Unterricht durch Praxisforschung schülerorientierter geworden war, weil sie durch ihre Forschungsaktivitäten den Kontakt mit den Lernenden intensiviert und gelernt hatten, Schülerperspektiven stärker in den Unterricht einzubeziehen.

Mit einer kleinen begleitenden Untersuchung wollten wir besser verstehen, wie Studierende die ersten Schritte einer Forschungstätigkeit während ihres Lehramtstudiums im oben beschriebenen Forschungsmodul der PH OÖ erleben, welche Tätigkeiten sie als herausfordernd empfinden und welche Kompetenzen sie dadurch aufzubauen meinen. Datengrundlage sind zwei Gruppeninterviews (Int1, Int2), die am Ende des Semesters nach erfolgter Beurteilung der Lehrveranstaltung geführt wurden. Am Interview nahmen insgesamt sieben Studentinnen – aus jedem Forschungsteam eine – teil.

3.1 Wahrnehmung des Forschungsmoduls durch die Studierenden

«Ich hab mir eher am Anfang gedacht, wie sollen wir das schaffen?» (Int2,3). Mit diesen Worten beschreibt eine Studierende im Rückblick ihre Gedanken angesichts der gestellten Aufgabe, eine Forschungsarbeit durchzuführen. Wie «ein kleiner Schock» (Int2,1), sei diese Anforderung für sie gewesen, da sie Forschen als etwas empfand, was vielleicht Professorinnen und Professoren tun, nicht aber unerfahrene Studentinnen im ersten Studienjahr. Weitere Assoziationen sind: «ein bisschen Angst», «kompliziert», «ziemlich stressig» (Int1,1), aber auch «Neugierde», «einmal etwas ganz Neues» (Int2,1) und «spannend» (Int1,1).

Schwierig fanden die Studierenden das Finden einer Forschungsfrage (Int2,2; Int1,3) sowie die Datenauswertung:

Ja, was bei uns auch noch schwierig war, war die Datenauswertung ... und die Interpretation, weil wir uns nicht sicher waren, ob in unserem Fall jetzt die Kinder wirklich das sagen, was sie auch denken, also ob sie nicht von anderen jetzt beeinflusst werden, ... da haben wir sehr diskutiert. (Int2,1)

Auch das Schreiben selbst (Int2,2) und zu wissen, «was alles hineingehört und wie ... wie man das aufbaut, das war irgendwie so ein bisschen die Hürde, was sich aber dann alles mit der Zeit irgendwie geklärt hat» (Int2,2). Hilfreich wurden die Unterstützung durch die Lehrenden und Ausbildungslehrerinnen und -lehrer (Int1,3; Int2,2) sowie die Arbeit im Team empfunden: «Das war aber auch ein Vorteil, dass wir zu viert waren, weil man hat schon gemerkt, jeder hat irgendwo eine andere Meinung dazu und es kommen viel mehr Ideen zusammen, wenn man mehrere sind» (Int2,2). Die Schwierigkeiten, die die Studierenden anmerken, betreffen anspruchsvolle Arbeitsschritte in jedem Forschungsprozess, sei es das Kleinarbeiten der Forschungsfrage, die Produktion eines schlüssig argumentierenden Textes oder die Interpretation der Daten. Dass dies als schwierig erlebt wird, interpretieren wir als ernsthafte Beschäftigung mit der Aufgabe. Die befragten Studierenden berichten schliesslich von Herausforderungen, die in der zur Verfügung gestellten Lernumgebung (Gruppenarbeit, intensive Betreuung, schrittweises Herangehen) bewältigbar erscheinen. Insgesamt können die Aussagen als Beleg für die These von Meyer und Fichten (2009, S. 18) gelten, dass «Forschen durch Tun und darüber Nachdenken, was man tut, gelernt werden kann». Dass es offenbar gelungen ist, die Studierenden zu einer ernsthaften Auseinandersetzung zu motivieren, zeigt auch folgendes Zitat:

Man hat viel mehr denken müssen dabei. Also, es ist sicher einer der wenigen Unterrichte, wo man fünf Stunden drinnen sitzt, am Nachmittag und fünf Stunden durchdenkt. Und meistens denkt man auch bei den Pausen immer weiter nach. Aber es war interessant. Und die theoretischen Inputs, die waren so gebündelt, also kurz und bündig eigentlich, dass man schon weiss, was es alles gibt, und dass man einen Überblick hat ... Ich habe das relativ spannend gefunden. (Int1,1 f.)

3.2 Was lernen Studierende bei ihrer Forschungstätigkeit?

Da Anstrengung alleine noch nicht den Sinn einer Tätigkeit für Lehrerinnen- und Lehrerbildung legitimiert, haben wir auch nach dem Lerngewinn gefragt.

Kritische Forschungsrezeption

Die Befragten geben an, Einblicke in Entstehung von Erkenntnissen gewonnen zu haben und nun auch in der Lage zu sein, Statistiken, Testergebnisse etc. kritischer zu beurteilen:

Man setzt sich viel differenzierter mit z.B. der PISA-Studie oder solchen Tests auseinander. ... das sieht man auch ... kritischer. ... Ja, ich denke, dass man als Lehrer doch ... solche Studien richtig deuten können sollte. Und von dem her, ist das wichtig. (Int1,7)

Erwerb professionsbezogener Kompetenzen

Durch die Auseinandersetzung mit einem Forschungsprozess lernen die Studierenden auch über das erforschte Thema (vgl. Int1,5 f.). Eine Studierendengruppe beschäftigte sich intensiv mit körperlicher Behinderung und interessierte sich dabei für die Innensicht des betroffenen Kindes:

Das ist schon einmal das erste, wo ich jetzt genau mehr [weiss], wie sich da ein Kind fühlt und wie ... da eben andere darüber etwas sagen und witzigerweise habe ich auch gelernt, wie sich Integrationskinder bzw. das eine Integrationskind, sich ... selbst in der Klasse ... sieht ..., wie eigentlich die Sichtweise von einem Kind ist, weil man das ja gar nicht selbst irgendwie erfahren kann, weil man ja nie in der Situation war. Das glaube ich, habe ich auch gelernt. (Int2,5)

Eine andere Gruppe hat «Umgangsregeln» in einer Klasse mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern erforscht.

Ich glaube auch, dass ich, wenn ich für den Beruf hier etwas gelernt habe, eben weil wir uns so stark mit der Lehrerin befasst haben: Wie macht die [das], damit das gerade so gut funktioniert, was gibt es da für Regeln? ... da haben wir einfach so viel beobachtet, was macht sie, wenn irgendwer jetzt, keine Ahnung, ausweicht aus den Regeln, oder wie geht sie mit einer neuen Situation um, oder wir haben einfach auch die Lehrerin so beobachtet. (Int2,5)

Durch Einholen anderer Perspektiven (z.B. Beobachtung der Lehrerinnen und Lehrer, Befragung der Schülerinnen und Schüler) erweitert sich der Blick der Studierenden, sie bekommen ein dichteres Bild der untersuchten Situation und erfahren Unterschiede in der Wahrnehmung von Kindern und Lehrenden. Die Fähigkeit, Informationen über die Wirkung von Lehrpersonenverhalten auf Kinder zu erlangen und diese für die Weiterentwicklung des eigenen Lehrverhaltens zu nutzen, ist eine zentrale Kompetenz von Professionellen.

Den Mehrwert der Mehrperspektivität wollen die Studierenden auch zukünftig als Lehrende nutzen:

Ich denke mir, so ist es schon wichtig, als Lehrerin, aber nicht im Sinne ..., dass ich eine Forschungsarbeit einmal schreibe, sondern einfach, es ist hilfreich, ... wenn ein neues Kind z.B. jetzt in die Klasse kommt, ... dass ich die Eltern vielleicht frage, Lehrer, die mit dem Kind schon gearbeitet haben, dass ich das Kind beobachte, dass ich es einmal auch von einem Dritten beurteilen lasse und ja, solche Sachen einfach. (Int1,7)

Ausserdem sei es nötig gewesen, im Forschungsteam gut zu kooperieren und eigeninitiativ zu handeln (Int1,2; Int2,5).

3.3 Resümee

Wir sehen das Forschungsmodul als einen möglichen Ansatz, auf ein reflektiertes Umgehen mit komplexen Situationen der beruflichen Praxis, die eben nicht allein durch «Anwendung» generellen Wissens gelöst werden können, vorzubereiten. Die Aussagen der Studierenden zeigen eine Bereitschaft ihrerseits, sich auf derartige Prozesse einzulassen, wenngleich sie auch oft als mühevoll erlebt werden.

Immer wieder war während des Arbeitsprozesses zu beobachten, wie Studierende heftig darüber diskutierten, welche Vorgangsweise am besten geeignet sei, um zu relevanten Informationen zu kommen, oder wie bestimmte Beobachtungen zu interpretieren seien. Besonders in Erinnerung ist einer Autorin, wie zwei Studierende an einem Interviewleitfaden für ein Gespräch mit einem geistig behinderten Kind arbeiteten. Wie sollten sie fragen, um herauszufinden, ob sich dieses Kind in die Klasse integriert fühlt? Mit Schülerinnen und Schülern kommunizieren zu können und dabei herauszufinden, welche Bedürfnisse diese haben, ist sicher eine zentrale Kompetenz jeder Lehrerin und jedes Lehrers. Auch die systematische Analyse von Lehrpersonenverhalten und dessen Wirkungen, wie es eine andere Gruppe bei der Auseinandersetzung mit Umgangsregeln im Klassenzimmer getan hat, erscheint als eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Insgesamt sind die Forschungsfragen der Studierenden, die sich in der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Praxisfeld entwickeln, so vielfältig wie die Schulpraxis selbst. So beschäftigen sich manche Gruppen mit Fragen zur Unterrichtsqualität, indem sie z.B. erfahren wollen, was aus Sicht der Schülerinnen und Schüler guten Unterricht ausmacht. Diese Sicht vergleichen sie mit Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts und mit ihren eigenen Ansprüchen. Andere interessieren sich dafür, wie sie mit Kindern ohne Lautsprache kommunizieren können, und erforschen die Entwicklung der eigenen Kommunikationskompetenz. Wieder andere evaluieren ein Unterrichtsprojekt mit der Frage, ob die gewählte Organisationsform geeignet ist, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. So spiegeln sich in den Forschungsfragen sowohl spezifische Praxiskontexte als auch spezifische Interessen von Studierenden, was dem Konzept von Praxisforschung entspricht.

Aus der Schuleffektivitätsforschung (vgl. Fend, 1998) wissen wir, dass hohe intellektuelle Herausforderung gekoppelt mit positiven Leistungserwartungen und einem guten Unterstützungssystem wesentliche Grundlagen für Schulqualität sind. Eine solche Balance von Fordern und Unterstützen ist wahrscheinlich auch ein entscheidendes Qualitätskriterium für forschende Lehrveranstaltungen des beschriebenen Typs.

Literatur

- Altrichter, H.** (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H.** (2003). Forschende Lehrerbildung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 55–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Aichner, W.** (2003). Forschendes Lernen in der Praxis: Erfahrungen – Kritik – Konsequenzen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 213–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Feindt, A.** (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H. & Fichten, W.** (2005). Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung* (S. 94–105). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D. C.** (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and Responsible Teaching* (S. 227–248). San Francisco: Jossey Bass.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt.
- Caro-Bruce, C., Klehr, M., Zeichner, K. & Sierra-Piedrahita, A. M.** (2009). A School-District-Based Action Research Program in the United States. In S. Noffke & B. Somekh (Hrsg.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (S. 104–117). Los Angeles: Sage.
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Greiner, U. & Soukup-Altrichter, K.** (2007). Forschung als neuer Leistungsbereich an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 246–261). Münster: Lit Verlag.
- Huber, L.** (2006). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 17–38). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Kemmler-Ernst, A.** (1998). *Collaborative inquiry as a catalyst for change*. Unveröffentlichtes Manuskript. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Meyer, H. & Fichten, W.** (2009). *Einführung in die schulische Aktionsforschung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J.** (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 183–202). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung? *journal für lehrerInnenbildung*, 11 (3), 17–25.
- Obolenski, A. & Meyer, H.** (2006). Einleitung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 9–14). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Sandfuchs, U.** (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Soukup-Altrichter, K. & Altrichter, H.** (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis* (S. 239–248). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zeichner, K. M.** (2004). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of Action Research* (S. 273–283). London: Sage.

Autorin und Autor

Katharina Soukup-Altrichter, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstrasse 40, A-4020 Linz, katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at
Herbert Altrichter, o. Univ.-Prof. Dr., Johannes Kepler Universität Linz, Altenbergerstrasse 69, A-4040 Linz, herbert.altrichter@jku.at

Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum – ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung

Annelies Kreis

Zusammenfassung Traditionelle Modelle zur Anregung des Lernens zukünftiger Lehrpersonen im Praktikum fokussieren die Funktionen von Mentorinnen und Mentoren vor allem auf die Beobachtung von Unterricht und dessen Nachbesprechung. In den letzten Jahren wurden zunehmend Ansätze eingeführt, die ein erweitertes Repertoire lernförderlicher Kooperation im Praktikum vorschlagen. Modelle wie das reflexive Praktikum, das fachspezifisch-pädagogische Coaching oder das Educative Mentoring empfehlen auf einer sozialkonstruktivistischen Theoriebasis erweiterte und aktivere Funktionen von Mentors- oder Praxislehrpersonen. Zusätzlich zur retrospektiven Reflexion von Unterricht werden bereits dessen Planung und Durchführung als explizite Lerngelegenheiten gestaltet. Im Beitrag werden die drei genannten Ansätze exemplarisch dargestellt und diskutiert.

Schlagwörter Mentoring – Coaching – Unterrichtspraktikum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Promoting Learning Opportunities in Internships – Exemplary Models and Empirical Findings on Their Impact

Abstract Traditional approaches aimed at promoting learning processes of novice teachers in school-based internships focus on observation and retrospective discussion of lessons as main mentoring activities. However, in the last decade a couple of new approaches have come up which suggest a broader range of collaborative activities between mentors and novice teachers. Based on a social-constructivist perspective on learning, models like Reflective Practice, Content-Focused Coaching or Educative Mentoring propose a variety of supplementary mentoring activities. In addition to retrospective reflection of teaching, they recommend further mentoring activities in lesson planning and teaching. In what follows, the three approaches mentioned above are presented and discussed with respect to their potential impact on novice teachers' learning.

Keywords mentoring – coaching – internship – school-based teacher education

1 Lernunterstützung im Unterrichtspraktikum

Unterrichtspraktika gelten als bedeutsame Lerngelegenheit in der Ausbildung von Lehrpersonen. Dies schlägt sich in der Relevanz nieder, die praxisbasierten Elementen in den Curricula der Ausbildungsinstitutionen beigemessen wird, lässt sich aber auch

lerntheoretisch begründen. Gemäss Erkenntnissen der Expertiseforschung entsteht Unterrichtskompetenz in der reflexiven Verknüpfung theoriebasierter Wissensbestände mit Erfahrungen in situierten Umgebungen (Baumert & Kunter, 2006; Neuweg, 2004; Wildt, 2003). Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ist Lernen ein kontinuierlicher Prozess der Erweiterung von Wissen und Kompetenz durch Handeln in authentischen Kontexten, wobei Lernprozesse sich durch *gezielte Interaktion mit kompetenteren anderen* intensivieren lassen. In der Lernumgebung Unterrichtspraktikum liegt es nahe, dass aufgrund ihrer hohen zeitlichen Präsenz und Erfahrung *Praxislehrpersonen* diese Funktion wahrnehmen. Meist sind zudem Dozierende der Ausbildungsinstitution in Praktika involviert, indem sie Studierende besuchen und Unterrichtsbesprechungen durchführen. Im Folgenden werden die unmittelbar an der schulbasierten Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen beteiligten Personen als *Mentorin* oder *Mentor* bezeichnet, sofern nicht eine institutions- oder modellspezifische Funktionsbezeichnung vorliegt. Der Prozess der Lernunterstützung im Praktikum wird analog als *Mentoring* bezeichnet.

Eine kompetente Tätigkeit als Mentorin oder Mentor erfordert Kompetenzen auf zwei Ebenen; sowohl hinsichtlich der *Gestaltung effektiver Lernumgebungen* für *Schülerinnen und Schüler* als auch für *Praktikantinnen und Praktikanten* (z.B. Achinstein & Athanases, 2006). Lehrpersonen und Dozierende sind in erster Linie auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern spezialisiert. Kompetenzen zur Lernunterstützung von Praktikantinnen und Praktikanten können daher bei ihnen nicht einfach vorausgesetzt werden; diverse Studien zeigen denn auch Diskrepanzen zwischen theoriebasierten Idealen und der Praxis von Unterrichtsbesprechungen auf (z.B. Edwards & Protheroe, 2004; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Schüpbach, 2007). Damit stellt sich die Frage nach Referenzmodellen für die Aus- und Weiterbildung von Mentorinnen und Mentoren, die das Ziel unterstützen, die Lerngelegenheit Praktikum anzureichern. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag drei ausgewählte Modelle dargestellt, welche das Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Praktikum als einen Prozess beschreiben, der durch *Mentoring* respektive *Coaching* aktiv und adaptiv unterstützt wird. Die beiden Begriffe werden den Modellen entsprechend verwendet. Unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse wird die Relevanz spezifischer Elemente der Ansätze für das Lernen der Praktikantinnen und Praktikanten diskutiert.

2 Ansätze von Mentoring und Coaching und deren Bedeutung

Im Folgenden werden die drei Ansätze *reflexives Praktikum* (von Felten, 2005), *fachspezifisch-pädagogisches Coaching* (Staub, 2004; West & Staub, 2003) und *Educative Mentoring* (Feiman-Nemser, 1998, 2001) dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Anreicherung der Lernumgebung Unterrichtspraktikum betrachtet.

2.1 Reflexives Praktikum

Wie eingangs beschrieben ist für die Erweiterung der Kompetenzen von Lehrpersonen die reflexive Relationierung von Erfahrung mit dem subjektiven Wissen zentral. Der Ansatz des reflexiven Praktikums (Herzog, 1995; von Felten, 2005) stellt in Anlehnung an Schön (1987) Reflexion als kognitiven Prozess ins Zentrum: Zukünftige Lehrpersonen sollen sich eine *reflexive Grundhaltung* aneignen und diese über die Grundausbildung hinaus beibehalten, was eine veränderte Rolle für Praxislehrpersonen impliziert: «Während die Hauptaufgabe der Praxislehrpersonen in einem herkömmlichen Praktikum darin besteht, den Studierenden Rückmeldungen zum Unterricht zu geben, müssen sie im reflexiven Praktikum die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern und deren Lernprozess begleiten und anregen» (von Felten, 2005, S. 43). Dies erfolgt, indem im Unterricht im Voraus vereinbarte Experimente durchgeführt und deren Verlauf und Ergebnisse im Nachhinein reflektiert werden. Reflexion meint dabei, dass Handeln und Handlungsalternativen beschrieben, hinterfragt, ergründet und hypothetisch optimiert werden. Zentrale Verfahren des reflexiven Praktikums sind das *auftragsbezogene Beobachten* und das *datengestützte Reflektieren* von Unterricht. *Unterrichtet* wird entweder durch *Studierende* oder – im Sinne einer Unterrichtsdemonstration – durch die *Praxislehrperson*. Vorgängig erteilt die unterrichtende Person einen *Beobachtungsauftrag*, der im Anschluss an den *Unterricht* in einer *Nachbesprechung* aufgegriffen wird. Bezieht sich die Nachbesprechung auf *von Studierenden erteilten Unterricht*, teilt die Praxislehrperson zuerst – basierend auf einem Beobachtungsprotokoll und möglichst ohne zu bewerten – ihre Wahrnehmungen mit. Danach reflektieren die Studierenden unterstützt durch die Praxislehrperson. Abschliessend suchen die Studierenden selbstständig nach Handlungsalternativen und formulieren Konsequenzen für ihre weitere Unterrichtspraxis. Folgt die *Nachbesprechung* auf eine *Unterrichtsdemonstration* der Praxislehrperson, begründet und erklärt diese zuerst ihr Handeln, wobei sie auch theoretische Argumente einfließen lässt. Sie reflektiert ihr Unterrichtshandeln im Sinne eines Modells. Zuletzt formulieren die Studierenden auch hier Schlussfolgerungen für ihr weiteres Handeln.

Neu waren an diesem Ansatz vor allem die Bedeutung, die der *Reflexion des Unterrichtshandelns* beigemessen wird, und die *Fokussierung der Beobachtungen und Rückmeldungen durch Beobachtungsaufträge*. Ergebnisse aus diversen Studien über Unterrichtsbesprechungen zeigen, dass Reflexion keineswegs ein selbstverständlicher Bestandteil von Nachbesprechungen ist. So zeigte etwa Schüpbach (2007) auf, dass in traditionellen Unterrichtsnachbesprechungen nur wenig reflektiert wird und dass Praxislehrpersonen vor allem bewertende Rückmeldungen erteilen. In einer umfassenden, international ausgerichteten Reviewstudie kommen Hennissen und Kollegen (2008) zum Schluss, dass Mentorinnen und Mentoren in Besprechungen vor allem Ratschläge erteilen und instruieren, jedoch kaum Reflexion anregen. Es zeigt sich allerdings auch, dass sich reflexives Gesprächshandeln durch gezielte Aus- und Weiterbildung fördern lässt. So vermochten beispielsweise Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen und Bergen (2008) mittels eines spezifischen Trainings Häufigkeit und Dauer *reflexions-*

anregender Gesprächsbeiträge von Mentorinnen und Mentoren im Dialog mit Praktikantinnen und Praktikanten zu verändern. Von Felten (2005) berichtet als Ergebnis einer Interventionsstudie, in der sowohl Studierende als auch Praxislehrpersonen einer Interventionsgruppe entsprechende Impulse erhielten, dass Studierende sich in einem *reflexiven Praktikum* in der Entwicklung ihres eigenen Handelns und in der Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker gefördert fühlen als in einem herkömmlichen Praktikum.

2.2 Fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub, 2004; West & Staub, 2003) hat die Veränderung und Erweiterung des unterrichtsrelevanten Wissens und der Handlungsrou-tinen (zukünftiger) Lehrpersonen zum Ziel und soll diese in der Gestaltung effektiver Lernumgebungen unterstützen. Der Ansatz basiert auf einer kognitiv-konstruktivistischen Auffassung von Lehr- und Lernprozessen und wurde ursprünglich zur Weiterqualifizierung bereits im Schuldienst tätiger Lehrpersonen eingesetzt. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching bietet sich jedoch auch für die Lernunterstützung zukünftiger Lehrpersonen in schulpraktischen Lernumgebungen an. Von anderen Modellen zur Anregung unterrichtsbezogenen Lernens unterscheidet sich der Ansatz unter anderem in der zentralen Bedeutung, welche der *Fachdidaktik* und dem *fachspezifischen Lernen der Schülerinnen und Schüler* beigemessen wird. Des Weiteren beteiligt sich die coachende Person an der *Planung, Durchführung* und *nachträglichen Reflexion von Unterricht* und übernimmt damit *Mitverantwortung* für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. In der *gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung* stellt die gecoachte Person zuerst eine von ihr vorbereitete Unterrichtsskizze vor. Darauf folgt eine dialogisch ko-konstruktive Ausdifferenzierung und Optimierung der Planung, die vom Coach durch *einladende* und *hinweisende Gesprächsbeiträge* angeregt wird. In der Vorbesprechung wird zudem vereinbart, welche Rolle der Coach während der Unterrichtsdurchführung übernehmen soll. Coachingaktivitäten während des Unterrichts umfassen Beobachtung oder modellierendes Unterrichten des Coachs, insbesondere aber auch Coachingaktivitäten, mit denen die gecoachte Person situativ und zeitnah im Unterrichtshandeln und in dessen kritischer Reflexion unterstützt wird. Dies kann beispielsweise ein kurzer, in der Klasse nicht hörbarer Austausch sein, aber auch individuelle oder gruppenweise Unterstützung von Lernenden durch Coach und Coachee gemeinsam. Von Teamteaching grenzt sich dies ab, indem auch während des Unterrichts das Lernen der gecoachten Person im Mittelpunkt steht. Um zu vermeiden, dass sich Studierende durch Coachingaktivitäten während des Unterrichts herabgesetzt fühlen, sind vorgängige Absprachen, ihr Einverständnis mit den Coachingaktivitäten und die Information der Klasse über das Coaching unabdingbar. Die auf die Unterrichtssequenz folgende *Nachbesprechung* erfolgt wiederum möglichst im ko-konstruktiven Dialog, wobei wie im reflexiven Praktikum das reflektierende Hinterfragen, Begründen und hypothetische Optimieren des Unterrichtshandelns im Zentrum stehen. Inhaltlich erfolgen sowohl die Vor- als auch die Nachbesprechung orientiert an theoriebasierten *kognitiven Werkzeugen*. Zum Einsatz kommt ein Instrument mit *Kernaspekten der Planung und Reflexion von Unter-*

richt (West & Staub, 2003, S. 10 ff.), das Leitfragen zu vier Hauptfeldern beinhaltet (*Fachinhalte und Lernziele der Lektion, Einordnung der Lektion, Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Lernenden und Unterrichtsgestaltung*). Als weitere Referenz werden wahlweise Papiere bezüglich wissenschaftlich begründeter und institutionell deklarerter Auffassungen über Unterricht und Lernen eingesetzt (z.B. empirisch begründete Konzepte über Qualitätsmerkmale von Unterricht, Kompetenzmodelle oder Standards der Ausbildungsinstitution oder der Bildungsverwaltung).

Neu sind am fachspezifisch-pädagogischen Coaching die Fokussierung auf die Erweiterung *fachspezifischer* und *fachdidaktischer Kompetenzen der Lehrpersonen*, die Betonung der *dialogisch ko-konstruktiven Interaktion* mit dem Ziel einer *gemeinsam verantworteten Optimierung der Unterrichtssequenz* und damit vor allem die Einführung der *Vorbesprechung als explizite Lerngelegenheit*. Diese Aktivitäten gehen deutlich über das hinaus, was Mentorinnen und Mentoren in Praktika üblicherweise an Unterstützungshandeln einbringen. Sie erfordern neben Kompetenzen zur Gestaltung eines ko-konstruktiven Coachings vor allem auch eine hohe Expertise der Coachs bezüglich des im Unterricht fokussierten fachlichen und fachdidaktischen Wissens. Dieser Aufwand scheint sich allerdings zu lohnen: Der Ansatz respektive einzelne Elemente daraus wurden verschiedentlich hinsichtlich ihrer Wirkung im Kontext der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen untersucht. Als besonders bedeutsam für das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten erweisen sich dabei die *Vorbesprechungen*. Diese werden von Lehrstudierenden als hilfreicher für ihr Lernen eingeschätzt als die Nachbesprechungen (Futter & Staub, 2008). Im Kontext einer Interventionsstudie konnten Kreis und Staub (2012; vgl. auch Kreis, 2012) zeigen, dass der Lernertrag aus Vorbesprechungen gemessen an verschiedenen Indikatoren bedeutsam höher ausfällt als derjenige aus Nachbesprechungen. Des Weiteren ist sowohl in Vor- als auch in Nachbesprechungen dialogisches Gesprächshandeln beider Interagierenden mit mehr Lerngewinn verbunden als mikromonologisches Gesprächshandeln der Praxislehrpersonen (Kreis & Staub, 2012; Kreis, 2012). Als besonders produktiv erweisen sich Gesprächssequenzen, in welchen eine dialogische Elaboration der Unterrichtsplanung oder Reflexion der Unterrichtsdurchführung stattfindet und in denen über herausfordernde oder problematische Aspekte gesprochen wird. Die erwähnte Interventionsstudie zeigt, dass sich die Coachingaktivitäten von Mentorinnen und Mentoren mittels einer substanziellen Weiterbildung in die erwünschte Richtung verändern lassen (Kreis & Staub, 2011).

2.3 Educative Mentoring

Das Konzept des Educative Mentoring (Feiman-Nemser, 1998, 2001) basiert vor allem auf persönlichen Erfahrungen und Fallstudien. Ziel dieses Ansatzes ist es, Mentorinnen und Mentoren in ihrer Entwicklung hin zu einer aktiveren Rolle als Ausbilderin oder Ausbilder im Praktikum zu unterstützen. Feiman-Nemser definiert Mentoring als Lernen einer Novizin oder eines Novizen durch die Teilnahme an den Überlegungen einer kompetenteren Mentoringperson. Lernen erfolgt hier im gemeinsamen Handeln und in

der kooperativen Bearbeitung von Lerngelegenheiten bezüglich des Unterrichtshandelns (*collaborative learning opportunities*). Die Ausübung der Funktion als Educative Mentor erfolgt, wie bei Staubs fachspezifisch-pädagogischem Coaching (Staub, 2004), mit Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Prozesse des Educative Mentoring bestehen darin, das Denken der Mentees zu ergründen, Probleme aufzuzeigen und relevante Themen ins Gespräch zu bringen, Zeichen der Entwicklung der Mentees zu bemerken, deren Theorieverständnis zu bestärken sowie Beispiele des eigenen Handelns zu geben, indem sowohl Unterrichtssequenzen als auch das Reflektieren und Hinterfragen von Unterrichtshandeln (*wondering*) modelliert werden. Auch Educative Mentoring ist somit nicht auf *Unterrichtsnachbesprechungen* beschränkt, sondern umfasst – wie das fachspezifisch-pädagogische Coaching – zusätzlich die Handlungskontexte *Unterrichtsplanung* und *Unterricht*. Im Educative Mentoring soll Kompetenzerweiterung im Sinne der Teilhabe an einer kognitiven Meisterlehre erfolgen, indem die Unterrichtsexpertise der Praxislehrperson sichtbar gemacht, erklärt, begründet und hinterfragt wird.

In Anlehnung an Feiman-Nemser (1998, 2001) untersuchte Schwille (2008) die Frage nach unterstützenden Handlungen aus der Sicht von 26 Mentorinnen und Mentoren aus China, Grossbritannien und den USA. Mentoring wird aus dieser Perspektive als kontinuierlicher interaktiver Prozess verstanden, der vielfältige, in unterschiedlichen Handlungskontexten situierte Aktivitäten umfasst. Schwille (2008, S. 156 ff.) differenziert zehn Handlungsformen von Mentoring, die während (*inside the action*) oder ausserhalb des Unterrichts (*outside the action*) erfolgen (vgl. hierzu auch Schön, 1987: Reflexion *in* und *über* Handlung). Tabelle 1 stellt diese Mentoringaktivitäten im Überblick dar.

Tabelle 1: Mentoringaktivitäten während und ausserhalb des Unterrichts nach Schwille (2008)

Mentoring während des Unterrichts	Mentoring ausserhalb des Unterrichts
1. Unterstützendes Coaching der Studierenden während des von ihnen erteilten Unterrichts nach Bedarf (<i>coaching</i>)	6. Formelle Mentoring-Besprechungen (<i>mentoring sessions</i>)
2. Beteiligung des Mentors am Unterricht der Praktikantin oder des Praktikanten (<i>stepping in</i>)	7. Formelle Nachbesprechungen (<i>debriefing sessions</i>)
3. Gemeinsames Unterrichten (<i>teaching together</i>)	8. Gemeinsame Planung von Unterricht (<i>co-planning</i>)
4. Vorzeigen von Unterrichtshandeln (<i>demonstration teaching</i>)	9. Analyse von Videoaufnahmen des Unterrichtshandelns der Praxislehrperson oder der Studierenden (<i>videotape analysis</i>)
5. Kurze Interaktionen bei Bedarf (<i>brief, informal conversation oder mentoring on the move</i>)	10. Interaktives Schreiben eines Journals, in welches beide Beteiligten saliente Beobachtungen und Fragen eintragen (<i>writing</i>)

Educative Mentoring beschreibt Mentoring im Praktikum als kommunikative Teilhabe von Novizinnen und Novizen an der Praxis von Expertenlehrpersonen, die über ein elaboriertes Konzept hinsichtlich ihrer Funktion als Mentorin oder Mentor verfügen, das weit mehr als Beobachtung und Nachbesprechung von Unterricht umfasst. Auch dieser Ansatz schreibt reflexivem Gesprächshandeln eine wesentliche Bedeutung zu. Eine Untersuchung der Wirkung von Educative Mentoring auf das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten steht bisher noch aus.

3 Fazit und Diskussion

Die vorgestellten Ansätze – *reflexives Praktikum* (von Felten, 2005), *fachspezifisch-pädagogisches Coaching* (Staub, 2004) und *Educative Mentoring* (Feiman-Nemser, 2001) – befassen sich alle mit der Frage, wie Mentorinnen und Mentoren zukünftige Lehrpersonen auf ihrem Weg durch die Lernumgebung Unterrichtspraktikum unterstützen können. Sie machen deutlich, dass Mentoring mehr umfasst als Nachbesprechungen von Unterricht: Unterstützende Interaktionen finden in einem kontinuierlichen kommunikativen Prozess vor, während und im Anschluss an den von Praktikantinnen oder Praktikanten oder auch von Mentoratspersonen erteilten Unterricht statt. Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht erfolgen gemäss allen drei Ansätzen formalisiert nach spezifischen Vorgaben. Wie die deskriptiven Arbeiten von Feiman-Nemser (1998, 2001) und Schwille (2008) zeigen, findet Interaktion aber auch häufig situativ und spontan während und ausserhalb des Unterrichts statt. Dass spontane, informelle und oft flüchtige Interaktionen in deutschsprachigen Studien über Aktivitäten von Praxislehrpersonen bisher nur wenig Beachtung fanden, könnte durch methodische Ursachen bedingt sein. Das Erfassen entsprechender Aktivitäten kann in hypothesenprüfenden Verfahren, sofern sie nicht explizit dieser Frage nachgehen, aus dem Blickfeld verschwinden.

Zu betonen ist, dass Mentoring und Coaching keinesfalls als «Besserwissen» oder Machtausübung missverstanden werden dürfen, sondern als adaptive Unterstützung von Novizinnen und Novizen durch die Zone ihrer nächsten Entwicklung im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Auffassung von Lernen. Arnold et al. (2011) bringen in diesem Zusammenhang den Begriff «*Empowerment*» in die Diskussion ein. Als Ziel der Ausbildung von Lehrpersonen werden aus dieser Perspektive zunehmende Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit betrachtet, womit motivationale und emotionale Aspekte ins Zentrum rücken (vgl. hierzu auch Niggli, 2005). Mentoring- und Coachingansätze, die eine dialogisch ko-konstruktive und situativ adaptive Ausgestaltung der Interaktionen zwischen Mentoratspersonen und Studierenden postulieren, werden von Arnold et al. (2011) als im Sinne von Empowerment förderlich betrachtet.

Über die tatsächliche Bedeutsamkeit einzelner Elemente von Mentoring für das Lernen der Praktikantinnen und Praktikanten wissen wir bisher nur wenig (Arnold et al., 2011;

Hascher, 2011; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2012). In Studien, in welchen das fachspezifisch-pädagogische Coaching erprobt wurde, zeigten sich *Vorbesprechungen von Unterricht*, in denen eine *dialogisch ko-konstruktive Elaboration der Unterrichtsplanung* erfolgt, als hoch relevant für das Lernen von Praktikantinnen und Praktikanten (Kreis & Staub, 2012). Ebenfalls mit mehr Lernen verbunden sind Besprechungen, in denen während längerer Dauer die Unterrichtsdurchführung reflektiert wird und in denen über Probleme, Unklarheiten und Ambivalenzen gesprochen wird (Kreis, 2012).

Eine mögliche Schwäche von praxisbasiertem Mentoring und Coaching besteht im Risiko der Reproduktion gängiger Praxis, die Innovation und wissenschaftliche Erkenntnis ausser Acht lässt. Die geforderte reflexive Verbindung zwischen Theorie und Praxis im Praktikum ist schwierig zu erlangen (Hascher, 2011; Neuweg, 2011; Schüpbach, 2007). Damit stellt sich die Herausforderung, wie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnis Eingang in praxisbasierte Mentoringprozesse finden kann. Staub (2004; vgl. auch West & Staub, 2003) schlägt zur Orientierung der Interaktion die Verwendung theorie- und empiriebasierter Referenzinstrumente vor. Ebenfalls wünschenswert ist in diesem Zusammenhang eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxislehrpersonen mit dem Ziel der Schaffung geteilter Wissensbestände hinsichtlich der Gestaltung wirksamer Lernumgebungen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die zukünftigen Lehrpersonen (Kreis & Staub, 2008). Inwiefern sich die Lernumgebung Praktikum und die Kompetenzerweiterung zukünftiger Lehrpersonen durch entsprechende Massnahmen beeinflussen lassen, bleibt zu untersuchen. Zu prüfen ist auch, inwiefern sich eine gezielte Vorbereitung der Studierenden auf die Bewältigung praxisbasierter Lernprozesse positiv auswirken würde.

Literatur

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2006). *Mentors in the making*. New York: Teachers College Press.
- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 499–514.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 20 (2), 183–197.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63–74.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
- Futter, K. & Staub, F.C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Hascher, T. (2011). Vom «Mythos Praktikum» – und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & H. G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit Verlag.
- Neuweg, G. H.** (2011). Praxis als Theorieanwendung. Kritik am «Professionsgenerierungs-Ansatz». *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 17–25.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Schwille, S. A.** (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115 (1), 139–167.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wildt, J.** (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrer/innenausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Annelies Kreis, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, annelies.kreis@phtg.ch

Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen

Kathrin Krammer, Isabelle Hugener und Sandro Biaggi

Zusammenfassung Unterrichtsvideos stellen ein vielversprechendes Werkzeug für berufliche Lernprozesse und hochschuldidaktische Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Insgesamt sprechen vorliegende Ergebnisse aus Projekten in Aus- und Weiterbildung für das Potenzial des Lernens mit Videos in den Berufsstudien; insbesondere aus der Ausbildung liegen bislang aber erst wenige Untersuchungen vor. Im Beitrag werden Potenzial und Kriterien der Gestaltung von Settings des beruflichen Lernens mit Videos dargestellt und konkrete Formen des Einsatzes von Videos in den Berufsstudien aufgezeigt, die in der Ausbildung erprobt wurden. Die Erfahrungen in der Ausbildung bestätigen das Potenzial des Einsatzes von Unterrichtsvideos zur Förderung der berufsbezogenen Kompetenzen von Studierenden und weisen auf die hohe Bedeutung der sorgfältigen Anleitung und Begleitung der Arbeit mit Unterrichtsvideos hin.

Schlagwörter Unterrichtsvideos – Berufsstudien – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Classroom Videos as a Means of Professional Learning in Teacher Education – Formats and Experiences

Abstract Classroom videos are a promising tool for professional learning processes and academic forms of teacher education. On the whole, the findings of projects conducted in pre-service and in-service training programs affirm the potential of learning with classroom videos in connection with vocational studies. However, especially in the context of initial teacher education only sparse studies are available so far. In our article, potential and criteria of the arrangement of settings of professional learning with videos are set forth, and concrete formats of working with classroom videos, which have been tested in pre-service teacher education programs, are presented. Experiences in this regard corroborate the potential of classroom videos with respect to promoting the professional competences of teacher students. Moreover, they stress the paramount importance which should be attached to initiating and guiding the work with classroom videos.

Keywords classroom videos – vocational studies – teacher education

1 Potenzial von Unterrichtsvideos für die Berufsstudien

Eine zentrale Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es, handlungswirksames und flexibel anwendbares Wissen aufzubauen, das der Komplexität der Anforderungen im Lehrberuf gerecht wird (Reusser & Messner, 2002). Die Handlungsfähigkeit und die Verbindung von Theorie und Praxis können durch Ansätze des

fallbasierten und situierten Lernens erhöht werden (Shulman, 1992). Für das adaptive Handeln in komplexen Situationen ist die Fähigkeit zur Analyse von Unterrichtssituationen, zur Auswahl von Handlungsalternativen und zur anschließenden Reflexion und Bewertung bedeutsam (Schoen, 1987). Das Erkennen und Interpretieren von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen gilt als zentrale Fähigkeit für professionelles Handeln im Unterricht (Seidel & Prenzel, 2007). Im Nachdenken über Unterrichtsprozesse lernen angehende Lehrpersonen, das «Tun im Unterricht» zu ordnen und zu verstehen (vgl. Schüpbach, 2011), und werden zu expliziten Bezügen zwischen erlebter oder beobachteter Praxis und wissenschaftlichen Konzepten zum Lehren und Lernen angeregt.

Gefilmte Unterrichtssituationen stellen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein geeignetes Medium für die Analyse von realen Handlungsproblemen dar (Masats & Dooly, 2011); entsprechend wird ihnen seit mehr als 15 Jahren eine zunehmende Bedeutung für das berufliche Lernen zugesprochen (vgl. Helmke, 2009; Mühlhausen, 2011). Unterrichtsvideos machen die Komplexität von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht in einem Masse beobachtbar, wie es mittels Fallbeschreibungen oder Transkripten von Unterrichtsgesprächen allein nicht geleistet werden kann. Im Gegensatz zu Praxiserfahrungen oder -beobachtungen lassen sich Unterrichtsaufnahmen wiederholt abspielen und aus verschiedenen Gesichtspunkten analysieren. Theoretische Fachbegriffe und Inhalte können auf konkrete Unterrichtsphänomene bezogen werden. Die gemeinsame Diskussion über Unterrichtsvideos kann eine intersubjektive Verständigung über die Bedeutung und Realisierung von Qualitätskriterien des Unterrichts sowie den Aufbau einer gemeinsamen Fachsprache fördern. Zudem lassen sich mit Videos aus dem eigenen Unterricht eigene Wahrnehmungen mit der Aussenwirkung und der Wirkung auf Dritte vergleichen. Mit diesen Eigenschaften bilden Unterrichtsvideos eine anschauliche, prozessnahe Grundlage für das vertiefte Nachdenken und Diskutieren über Fragen der Unterrichtsgestaltung und sind damit ein wertvolles Medium des situierten beruflichen Lernens zur Förderung der gegenseitigen Verschränkung von Praxis und Theorie (Krammer & Reusser, 2005; Reusser, 2005).

Im vorliegenden Beitrag werden Befunde und Kriterien zur Gestaltung von videobasierten Settings des beruflichen Lernens dargestellt und konkrete Formen zur Förderung der Verbindung von Theorie und Praxis in den Berufsstudien mithilfe von Unterrichtsvideos aufgezeigt.

2 Befunde zum Lernen mit Videos in der Ausbildung von Lehrpersonen

Ergebnisse aus Weiterbildungsprojekten zeigen, dass Lehrpersonen die videobasierte Reflexion über Unterricht als sehr anregend und produktiv für ihre berufliche Entwicklung einschätzen (Krammer et al., 2008). Durch videobasierte Unterrichtsanalyse lernen sie, den Unterricht differenzierter wahrzunehmen, und entwickeln ein grösseres

Verständnis für die Denk- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; Gärtner, 2007; Sherin & van Es, 2009).

Erste Befunde bestätigen, dass auch in der Ausbildung die Fähigkeit zur Analyse von Unterrichtssituationen mithilfe von Unterrichtsvideos gefördert werden kann. Der Vergleich von frei erinnerten und videobasierten Reflexionen angehender Lehrpersonen über ihre eigene Klassengesprächscompetenz zeigt, dass der Fokus in videobasierten Einschätzungen stärker auf das Denken der Schülerinnen und Schüler bezogen ist, während in Einschätzungen auf der Basis eigener Erinnerungen vermehrt generelle Kommentare mit einer lehrpersonenzentrierten Sichtweise angebracht werden (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpsta, 2008). Die Videoreflexionen werden von den Studierenden insgesamt als nützlicher und präziser eingeschätzt (ebd.). Das fallbasierte Lernen mit Unterrichtsvideos fördert die Qualität der Beschreibungen der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht, der Begründung von Unterrichtshandlungen sowie der genannten Handlungsalternativen (Santagata & Guarino, 2011). Auch erweist sich das Lernen mit Videos zur Förderung der Fähigkeit, Unterricht hinsichtlich seiner Wirkungen auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu deuten, als überlegen gegenüber herkömmlichen Ausbildungsformen (Stürmer, Könings & Seidel, 2012). Für Wirkungen des Lernens mit Videos auf die Unterrichtsqualität oder die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gibt es bislang jedoch erst wenige Indizien (Sherin & van Es, 2009).

3 Gestaltung von Settings des beruflichen Lernens mit Videos

Für das vertiefte Nachdenken über den Unterricht mithilfe von Videos muss das Videomaterial technisch einfach verfügbar sein, inhaltlich als bedeutsam wahrgenommen werden und so dokumentiert sein, dass es gut verständlich und nachvollziehbar ist. Die Analyse von Unterrichtsvideos kann individuell, in Präsenzveranstaltungen oder internetgestützt erfolgen. Diese Formen können sich auch gegenseitig ergänzen. Das Potenzial von Videos entfaltet sich nur in einem didaktisch sorgfältig geplanten Lehr- und Lernarrangement mit einem klaren inhaltlichen Fokus (Borko et al., 2008; Seago, 2004). Auf zentrale Aspekte des Settings wird im Folgenden eingegangen.

3.1 Auswahl des Videomaterials

Unterrichtspraktika in den Berufsstudien eröffnen die Möglichkeit, dass Studierende ihren eigenen Unterricht filmen und analysieren und die Aufnahmen einander gegenseitig zeigen. Häufig werden in Projekten zum Lernen mit Videos sowohl eigene als auch fremde Unterrichtsvideos (Aufnahmen von fremden Lehrpersonen) integriert (Borko et al., 2008; Krammer et al., 2008; Santagata & Guarino, 2011).

Ergebnisse aus einer Studie mit erfahrenen Lehrpersonen zeigen, dass die Arbeit mit eigenen Videoaufnahmen als authentischer, aktivierender und motivierender einge-

schätzt wurde als die Arbeit mit fremden Videos; bei der Analyse von fremden Videos erwiesen sich die Lehrpersonen als kritischer als bei eigenen Videos (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011). Auch der Vergleich von drei Videotypen bestätigt, dass Lehrpersonen eigene Unterrichtsvideos als am geeignetsten für ihr berufliches Lernen einschätzen, an zweiter Stelle die Videos von Kolleginnen und Kollegen; als am wenigsten geeignet bewerteten sie fremde Videos (Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011). Die Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtsvideos wird auch von angehenden Lehrpersonen als anregend wahrgenommen (Yerrick, Ross & Molebash, 2005). Bisläng ist jedoch weitgehend ungeklärt, welche Effekte die Arbeit mit eigenen Videos in der Ausbildung hat.

Insgesamt weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass die Arbeit mit eigenen Videos als motivierender und aktivierender erlebt wird und der Analyse von eigenen Videos eine hohe Relevanz in Bezug auf den eigenen Kompetenzaufbau beigemessen wird. Die Arbeit mit fremden Videos bietet demgegenüber den Vorteil, dass über beispielhafte Umsetzungen eines lernwirksamen Unterrichts nachgedacht werden kann. Mit Videos von anderen Lehrpersonen kann die Umsetzung von lernrelevanten Unterrichtsmerkmalen illustriert werden, zu deren Realisierung gerade angehende Lehrpersonen noch nicht in gleichem Ausmass in der Lage sind. Aus diesem Grund birgt auch die Arbeit mit fremden Videos für angehende Lehrpersonen ein hohes Potenzial für die Berufsstudien. Sowohl bei der Arbeit mit eigenen als auch mit fremden Videos ist darauf zu achten, dass die Analyse des Unterrichts im Hinblick auf die Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler erfolgt und nicht auf das unreflektierte Übernehmen von modellhaften Verhaltensweisen abzielt. Mit Begleitmaterialien zu den Videos, wie zum Beispiel im Unterricht verwendeten Materialien und einem Transkript, kann die sorgfältige Analyse der Lehr- und Lernprozesse zusätzlich unterstützt werden.

3.2 Unterstützung des Lernens mit Videos

Gemäss bisherigen Erfahrungen mit dem fallbasierten Lernen mit Unterrichtsvideos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hängt deren erfolgreicher Einsatz weitgehend von einer kompetenten Begleitung und von Möglichkeiten zum gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsvideos ab (Borko et al., 2008; Krammer et al., 2008; Santagata & Guarino, 2011; van Es, 2012). Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Unterrichtsvideos indizieren, dass angehende Lehrpersonen erst mit entsprechender Unterstützung lernrelevante Merkmale in Unterrichtsvideos erkennen (Star & Strickland, 2008).

In Anlehnung an das Konzept der «productive reflection» von Davis (2006) haben Santagata und Mitarbeitende (Santagata, 2011; Santagata & Guarino, 2011) ein Konzept für die professionelle Begleitung von angehenden Lehrpersonen bei der Analyse von eigenen und fremden Unterrichtsvideos entwickelt und erprobt, das sogenannte «Lesson Analysis Framework» (LAF). Es umfasst folgende vier Schritte:

1. Identifikation der Lektions- und Lernziele;
2. Analyse der Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler;
3. Genese von Hypothesen zur Wirksamkeit des Lehrens;
4. Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson zur Optimierung der Lern- und Verstehensprozesse.

Dieses vierschrittige Verfahren ist zirkulär anwendbar und bietet eine Strukturierung für die sorgfältige Analyse von Unterrichtsaufnahmen und den Aufbau der Fähigkeit, den Unterricht in Bezug auf die Anregung der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden hin untersuchen zu können. Zusätzlich zur inhaltlichen Fokussierung der Unterstützung bildet der Aufbau einer Kultur des gemeinsamen Nachdenkens über Unterricht mithilfe von Videos eine wesentliche Voraussetzung für den produktiven Einsatz von Unterrichtsvideos und bedarf ebenfalls der Unterstützung (van Es, 2012). Gerade für den Aufbau einer kritisch-konstruktiven Diskussionskultur über eigenen Unterricht kann der Einsatz von fremden Videos zu Beginn der Arbeit mit Videos hilfreich sein (Krammer et al., 2008).

4 Formen des Lernens mit Unterrichtsvideos in den Berufsstudien der PHZ Luzern

Ab dem ersten Jahr der Ausbildung wird in den Berufsstudien der PHZ Luzern die Videoanalyse von fremden Lehrpersonen wie auch von eigenen Unterrichtssituationen eingesetzt. Die Studierenden werden mit einer Videoselbstanalyse (z.B. zum Auftreten vor der Klasse) an die Selbstwahrnehmung herangeführt (vgl. Weiser, 2005), bevor Mitstudierende und/oder Dozierende ihr Video sehen und Rückmeldungen geben. Der Aufbau eines wertschätzenden Diskurses über die im Video gezeigten Lehr- und Lernsituationen sowie einer kriterien- bzw. theoriegestützten Analyse mit Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wird durch die Dozierenden mit fremden Videos sorgfältig eingeführt und begleitet. Im Folgenden geben wir Einblick in Formen der Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos in den Berufsstudien der PHZ Luzern und in gesammelte Erfahrungen.

4.1 Videoanalyse des eigenen Unterrichts im ersten Ausbildungsjahr

Im ersten Ausbildungsjahr werden die Studierenden in der Schulpraxis mehrfach gefilmt. Aus dem Videomaterial wählen sie eine Sequenz von 3 bis 5 Minuten aus. Die Auswahl erfolgt mit Bezug zu den erarbeiteten allgemeindidaktischen Themen des ersten Studienjahres (z.B. Unterrichtseinstieg, Erklären, Lehr- und Lerngespräch, Lernaufträge erteilen, problemorientierter Unterricht, Entdecken). Die Studierenden analysieren ihre Videosequenz und bereiten eine Übung vor, welche in Kleingruppen von 6 bis 8 Personen durchgeführt wird: Die Studierenden präsentieren der Kleingruppe eine Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds zum gewählten Thema und formulieren damit verbundene Fragestellungen und Beobachtungsfragen für die gemein-

same Videoanalyse. Anschliessend moderieren sie das Analysegespräch, in dem Beobachtungen gesammelt und Interpretationen abgeleitet werden. Gemeinsam formulieren und begründen die Studierenden Hypothesen über die Wirkung des Lehrhandelns auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Davon ausgehend entwickeln und begründen sie Handlungsalternativen und Optimierungsvorschläge zur Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Diese Vorgehensweise kennen sie aus der gemeinsamen Analyse von fremden Videos in der Lehrveranstaltung, welche durch die Dozierenden geleitet wurde. Zudem werden sie bei der Vorbereitung der Übung wie auch beim Moderieren des Analysegesprächs durch die Dozierenden unterstützt.

4.2 Videoanalyse des eigenen Unterrichts in v-share

Die Videoanalyse kann auch auf der internetgestützten Lernplattform v-share erfolgen.¹ Nach einer sorgfältigen Einführung in die Lernplattform durch die Dozierenden arbeiten die Studierenden zu viert in einem passwortgeschützten Gruppenraum. Dort erstellen die vier Studierenden ein Videoforum, welches eine schriftliche Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds, den ausgewählten Videoausschnitt aus dem eigenen Unterricht, den Aufgabentext mit der Kontextualisierung des Videoausschnittes und der Fragestellung sowie Beobachtungsfragen für die gemeinsame Analyse umfasst (vgl. Abbildung 1). Die Studierenden einer Kleingruppe schreiben sich danach im Vi-

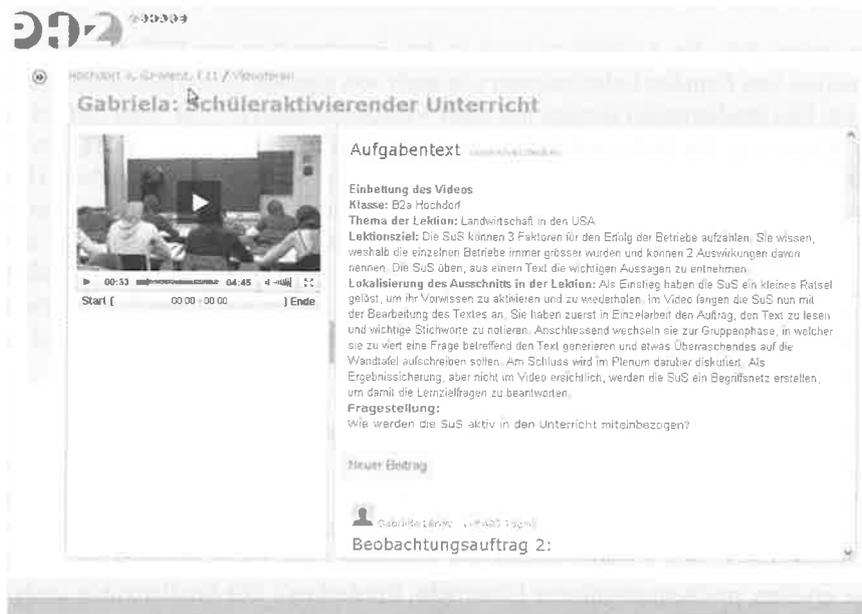
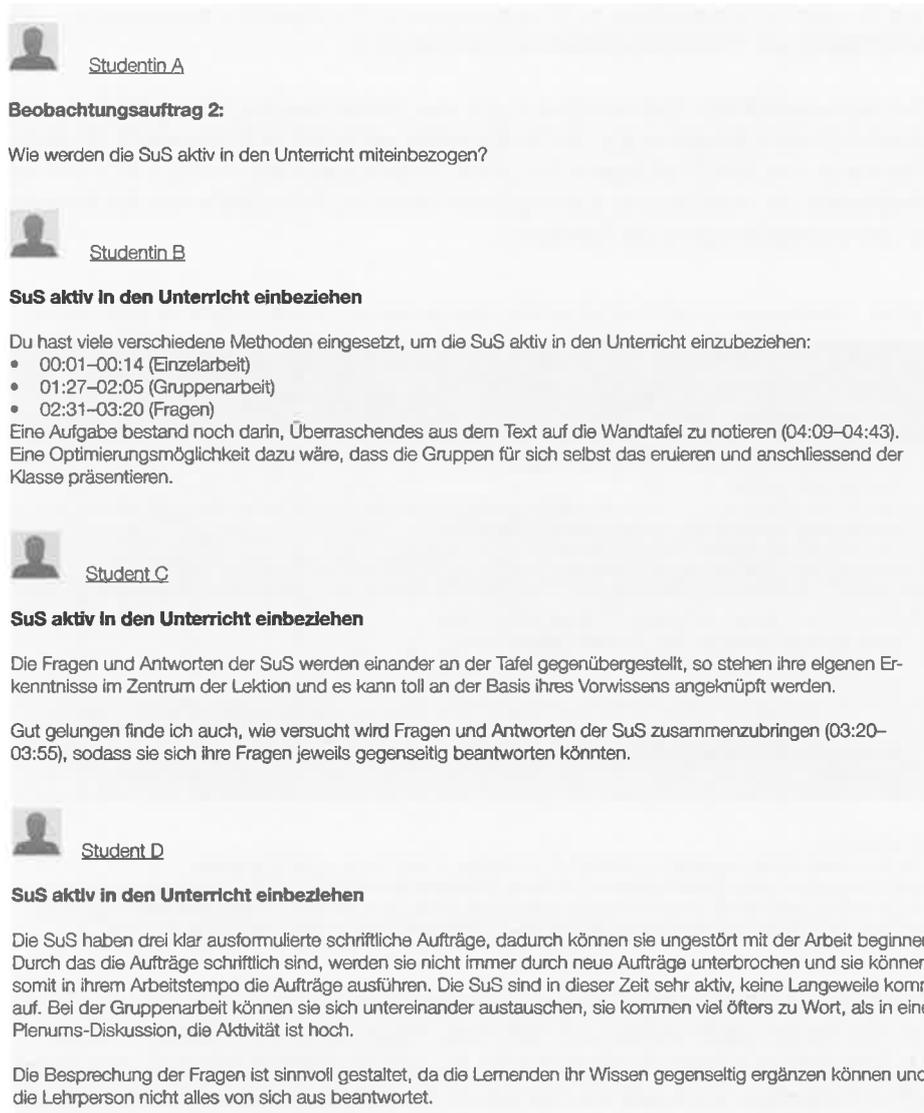


Abbildung 1: Videoforum in v-share

¹ v-share ausprobieren: www.v-share.de; weitere Informationen: peter.huppertz@v-share.de.

deoforum gegenseitig Beiträge mit Beobachtungen und Interpretationen zu den gestellten Beobachtungsfragen (vgl. Abbildung 2). Mit einem Videolink beziehen sie ihre Beiträge auf konkrete Stellen im Video. Diese Videolink-Funktion unterstützt das differenzierte beobachtungs- und datenbasierte Analysieren.



The screenshot shows a vertical list of four student contributions in a forum. Each contribution starts with a small profile picture icon and the student's name. The text of each contribution follows, often with a bold heading and a question or observation. The first student asks a question about student involvement. The second student lists specific video timestamps and methods used for student involvement. The third student describes how questions and answers were presented in a classroom. The fourth student discusses the effectiveness of written assignments in a group setting.

Studentin A
Beobachtungsauftrag 2:
Wie werden die SuS aktiv in den Unterricht miteinbezogen?

Studentin B
SuS aktiv in den Unterricht einbeziehen
Du hast viele verschiedene Methoden eingesetzt, um die SuS aktiv in den Unterricht einzubeziehen:
• 00:01–00:14 (Einzelarbeit)
• 01:27–02:05 (Gruppenarbeit)
• 02:31–03:20 (Fragen)
Eine Aufgabe bestand noch darin, Überraschendes aus dem Text auf die Wandtafel zu notieren (04:09–04:43). Eine Optimierungsmöglichkeit dazu wäre, dass die Gruppen für sich selbst das eruiieren und anschliessend der Klasse präsentieren.

Student C
SuS aktiv in den Unterricht einbeziehen
Die Fragen und Antworten der SuS werden einander an der Tafel gegenübergestellt, so stehen ihre elgenen Erkenntnisse im Zentrum der Lektion und es kann toll an der Basis ihres Vorwissens angeknüpft werden.
Gut gelungen finde ich auch, wie versucht wird Fragen und Antworten der SuS zusammenzubringen (03:20–03:55), sodass sie sich ihre Fragen jeweils gegenseitig beantworten könnten.

Student D
SuS aktiv in den Unterricht einbeziehen
Die SuS haben drei klar ausformulierte schriftliche Aufträge, dadurch können sie ungestört mit der Arbeit beginnen. Durch das die Aufträge schriftlich sind, werden sie nicht immer durch neue Aufträge unterbrochen und sie können somit in ihrem Arbeitstempo die Aufträge ausführen. Die SuS sind in dieser Zeit sehr aktiv, keine Langeweile kommt auf. Bei der Gruppenarbeit können sie sich untereinander austauschen, sie kommen viel öfters zu Wort, als in einer Plenums-Diskussion, die Aktivität ist hoch.
Die Besprechung der Fragen ist sinnvoll gestaltet, da die Lernenden ihr Wissen gegenseitig ergänzen können und die Lehrperson nicht alles von sich aus beantwortet.

Abbildung 2: Ausschnitt aus einem Videoforum in v-share: Videoanalyse von vier Studierenden (SuS=Schülerinnen und Schüler)

Die Dozierenden beobachten die Arbeit der Kleingruppen und geben den Studierenden nach einer ersten Diskussionsphase Rückmeldungen und weiterführende Anregungen. Beispielsweise fordern sie die Studierenden auf, ihre Analysen noch stärker auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beziehen oder ihre Videos unter zusätzlichen Fragestellungen und Beobachtungsfragen zu analysieren. In einer abschließenden Präsenzveranstaltung werden weiterführende Fragestellungen diskutiert und Erkenntnisse zur Unterrichtsgestaltung systematisiert.

Zur internetgestützten Videoanalyse wurde eine Kursevaluation durchgeführt, welche Einblick in die Einschätzungen der Studierenden zur Arbeit mit Videos gibt. Es liegen Ergebnisse von vier Kursgruppen des ersten Ausbildungsjahres vor ($N = 61$), welches Studierende der Studiengänge Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I gemeinsam belegen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kursevaluation zur internetgestützten Videoanalyse in v-share im ersten Ausbildungsjahr

	Trifft gar nicht / nicht zu ^a	Neutral	Trifft zu / sehr zu	N
1. Allgemeine Zufriedenheit: Ich bin sehr zufrieden mit der netzbasierten Analyse in v-share.	12	13	36	61 ^b
2. Wenn ich auf meinen Lernprozess in dieser Online-Phase zurückschauen, denke ich, dass ich von den Analysen und Beiträgen der anderen Gruppenmitglieder profitiert habe.	8	3	36	47
3. Wenn ich auf meinen Lernprozess in dieser Online-Phase zurückschauen, denke ich, dass ich vom Verfassen des Kommentars zu Videos meiner Gruppenmitglieder profitiert habe.	2	6	39	47
4. Ich habe bei der Diskussion zu den Unterrichtsvideos Einsichten bezüglich der Gestaltung meines Unterrichts gewonnen.	6	5	36	47

Anmerkungen:

^a Die Antworten wurden aus einer fünfstufigen Antwortskala zu drei Stufen zusammengefasst.

^b Eine Kursgruppe mit 14 Studierenden hat nur diese erste Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit Begründungen beantwortet. Bei Studierenden dieser Kursgruppe wurde die allgemeine Zufriedenheit tiefer eingeschätzt als in den drei weiteren Kursgruppen ($N=47$), in denen eine erweiterte Evaluation stattfand (Frage 1 bis 4).

Die allgemeine Zufriedenheit mit der internetgestützten Analyse wird von einer Mehrheit der Studierenden als hoch bis sehr hoch eingeschätzt (vgl. Tabelle 1, Frage 1). Als Begründung nennen die Studierenden das selbstbestimmte Arbeiten: «Ich konnte selber bestimmen, wann und wie viel ich zu den Videos schreiben wollte»; «Man ist zeitlich frei und kann sich geeignete Formulierungen besser überlegen»; «Ich konnte das Video so oft anschauen, wie ich wollte, und gezielt auf etwas Kleines achten oder nochmals überprüfen, was andere über die Situation gesagt haben». Einige Studieren-

de beurteilten die internetgestützte Analyse aber auch kritischer. Als Gründe für eher kritische Einschätzungen wurden das mangelnde Engagement der anderen Gruppenmitglieder, Schwierigkeiten in der Kooperation sowie technische Herausforderungen aufgeführt. Weiter gab es auch Hinweise darauf, dass das Formulieren von geeigneten und interessanten Aufgabenstellungen für die Beobachtung der Videos wichtig ist: «gewisse Fragen waren schnell ausdiskutiert»; «Fragen müssten anders gestellt werden»; «Wenn ein Beobachtungsauftrag nur ein einzelnes Wort verlangt, entstehen Schwierigkeiten»; «Diskussion über Unwichtiges».

Ein grosser Teil der Studierenden gab an, dass sie von Rückmeldungen der Mitstudierenden zu ihrem eigenen Unterrichtsvideo profitiert hätten (vgl. Tabelle 1, Frage 2). Als Begründung für die Einschätzung wurde beispielsweise geschrieben: «Ich konnte meine Selbstsicht überprüfen»; «Gut fand ich, dass man die Theorie an einem Beispiel anwenden konnte»; «Mehr Augen sehen mehr»; «Fremdeinschätzung anders als meine». Auch bekräftigte ein grosser Teil der Studierenden, vom Verfassen von Beiträgen zu den Videos der Mitstudierenden profitiert zu haben (vgl. Tabelle 1, Frage 3). Als Begründung gaben sie beispielsweise an: «Ich mache mir Gedanken über eine Situation, bin aber selber nicht betroffen»; «Ich habe mich vertieft mit der Materie auseinandergesetzt und mir überlegt, wie man den Unterricht meiner Kollegin optimieren könnte. Dies hat schlussendlich auch auf meine eigene Entwicklung einen positiven Einfluss»; «Man sieht gewisse Punkte, die einem vorher nicht aufgefallen sind»; «Ich denke, es war eine gute Möglichkeit, seine eigenen Beobachtungsfähigkeiten zu trainieren und zu verbessern.» Ebenfalls stimmte eine Mehrheit der Studierenden der Aussage zu, dass sie Einsichten zur Gestaltung des eigenen Unterrichts gewonnen hätten (vgl. Tabelle 1, Frage 4).

Zusammenfassend bestätigen diese Eindrücke aus der Evaluation, dass Unterrichtsvideos auch in der Ausbildung als anregend und kompetenzförderlich eingeschätzt werden. Gleichzeitig wird in einigen Antworten deutlich, dass anregende Aufgabenstellungen wichtig sind, damit das videobasierte Nachdenken über den eigenen Unterricht lernwirksam wird. Zudem stellen eine funktionierende Technik und eine gelingende Kooperation wichtige Bedingungen dar. Die vorliegenden Äusserungen zu kritischen Aspekten weisen auf die Bedeutung der inhaltlichen, technischen und organisatorischen Unterstützung hin, insbesondere in internetgestützten Designs (vgl. Krammer & Hugener, 2005; Krammer et al., 2008).

4.3 Weitere Möglichkeiten des Einsatzes von Videos in den Berufsstudien

Während die Studierenden im geschilderten Beispiel aus vorgegebenen Themen einen Fokus für die Analyse wählten, kann sich die Videoanalyse auch auf ein gemeinsames Thema beziehen. Dies unterstützt eine vertiefende Analyse ausgehend vom gemeinsam in Lehrveranstaltungen erarbeiteten theoretischen Begründungswissen. Zusätzlich können die Praxislehrpersonen zur Unterstützung der Studierenden einbezogen werden. Beispielsweise filmen sie die Studierenden im dritten Jahr des Studiengangs

Sekundarstufe I während des Einzelpraktikums und beraten sie bei der Auswahl einer thematisch passenden und bedeutsamen Videosequenz. Die Analyse der Videos findet im darauffolgenden Semester statt. Eine zusätzliche Möglichkeit wäre, dass die angehenden und erfahrenen Lehrpersonen in Online-Foren gemeinsam über die Unterrichtsaufnahmen diskutieren (vgl. Koc, Peker & Osmanoglu, 2009).

Idealerweise wird bereits vor der Videoaufnahme der Fokus der Analyse festgelegt. Beispielsweise wählen die Studierenden im zweiten Studienjahr des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe gemeinsam mit der Dozentin mithilfe der Unterrichtsplanung relevante Sequenzen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität aus. Das Zweiergespräch fördert die Anwendung und Vertiefung der Gestaltungsformen und -kriterien im Umgang mit Heterogenität. Anschliessend wird die Sequenz im Praktikum von der Dozentin gefilmt und im darauffolgenden Frühjahrssemester in Kleingruppen im Seminar analysiert.

Als weitere Möglichkeit können Videoaufnahmen aus dem Unterricht für Nachbesprechungen verwendet werden. Entweder wählt zum Beispiel die Praxislehrperson oder die Dozentin eine bedeutsame Stelle im gefilmten Unterricht für die unmittelbar darauffolgende Nachbesprechung oder die Studierenden wählen eine Sequenz für eine später stattfindende Unterrichtsnachbesprechung aus. Im gemeinsamen Analysegespräch lassen sich einzelne Sequenzen genauer kommentieren und begründen sowie Rückmeldungen mit konkreten Unterrichtsereignissen verbinden.

Zusätzlich zu diesen Möglichkeiten des Einsatzes von Unterrichtsvideos in den Berufsstudien können Unterrichtsvideos auch für die Professionalisierung der Praxisbegleitung in den Berufsstudien eingesetzt werden. Dozierende und Praxislehrpersonen können sich mithilfe von gefilmten Unterrichtssituationen über die Anwendung der Kriterien zur Beurteilung von Unterricht verständigen und Formen der Rückmeldung zu Unterrichtssituationen üben und reflektieren.

5 Fazit

Unterrichtsvideos eignen sich als Grundlage für Diskussionen über Lehr- und Lernprozesse im Unterricht und damit zur gegenseitigen Verbindung von Theorie und Praxis. Zu Akzeptanz und Wirkungen des Einsatzes von Unterrichtsvideos für das berufliche Lernen von Lehrpersonen liegen zwar erst wenige, dafür aber positive Ergebnisse vor. Eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit scheint die Anregung und Begleitung der Analyse von Unterrichtsvideos zu sein. Bislang gibt es noch kaum Ergebnisse zu der Frage, *wie* das Lernen mit Videos den Kompetenzaufbau beeinflusst (Tripp & Rich, 2012). Aufgrund unserer Erfahrungen können Unterrichtsvideos den Studierenden helfen, ihren Unterricht aus einer neuen Perspektive zu sehen und theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Wichtig ist, dass das

Nachdenken über den Unterricht mithilfe von Fragestellungen initiiert wird, welche auf die Anregung der Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler und damit auf die Tiefenstruktur des Unterrichts zielen. Studierende lernen so, ihren eigenen Unterricht im Hinblick auf seine Wirkungen zu befragen und weiterzuentwickeln. Zudem können die Studierenden eine Kultur des gemeinsamen Nachdenkens über eigenen Unterricht etablieren, was eine günstige Voraussetzung für die weitere berufliche Entwicklung darstellt. Dazu braucht es Dozierende und Praxislehrpersonen, welche die Studierenden beim Aufbau einer kritisch-konstruktiven Feedback- und Diskussionskultur unterstützen und bedeutsame fachliche Fragestellungen einbringen. Gerade zum Aufbau dieser Fähigkeit aufseiten der Praxislehrpersonen können wiederum Unterrichtsvideos nutzbringend eingesetzt werden.²

Literatur

- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E.** (2008). Videos as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 417–436.
- Davis, E. A.** (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 281–301.
- Gärtner, H.** (2007). *Unterrichtsmonitoring. Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Koc, Y., Peker, D. & Osmanoglu, A.** (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: An assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1158–1168.
- Krammer, K. & Hugener, I.** (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 51–61.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Krammer, K., Schnetzler, C.L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. & Klieme, E.** (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197.
- Masats, D. & Dooly, M.** (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1151–1162.
- Mühlhausen, U.** (2011). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situiereten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–389.
- Rosaen, C.L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. & Terpsta, M.** (2008). Noticing noticing. How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 347–360.

² Wir bedanken uns bei den Dozierenden und Studierenden der PHZ Luzern, die uns ihre v-share-Arbeiten und Evaluationsdaten zur Verfügung gestellt haben.

- Santagata, R.** (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Hrsg.), *Mathematics teacher noticing* (S. 152–168). New York: Routledge.
- Santagata, R. & Guarino, J.** (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 43 (1), 133–145.
- Schoen, D.** (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schüpbach, J.** (2011). Hält die «Nahtstelle», was sie verspricht? Hinweise zur «Theorie und Praxis» in der Unterrichtsnachbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 34–39.
- Seago, N.** (2004). Using videos as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teacher Education* (S. 259–286). Oxford: Elsevier.
- Seidel, T. & Prenzel, M.** (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), 201–216.
- 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.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A.** (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Shulman, L. S.** (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher education* (S. 1–30). New York: Teachers College Press.
- Star, J. R. & Strickland, S. K.** (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (2), 107–125.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T.** (2012). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*. Online verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%292044-8279/earlyview> (09.06.2012).
- Tripp, T. R. & Rich, P. J.** (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 728–739.
- van Es, E. A.** (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 182–192.
- Weiser, B.** (2005). Vom Skilltraining zum Videoportfolio. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 5 (2), 36–43.
- Yerrick, R., Ross, D. & Molebash, P.** (2005). Too close for comfort: real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 16 (4), 351–375.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. & Eberhardt, J.** (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 454–462.

Autorinnen und Autor

Kathrin Krammer, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Pfistergasse 20, Postfach 7660, 6000 Luzern 7, kathrin.krammer@phz.ch

Isabelle Hugener, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach 3668, 6002 Luzern, isabelle.hugener@phz.ch

Sandro Biaggi, lic. phil., Dozent S1, 3. Studienjahr, Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, sandro.biaggi@phz.ch

Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement

Yves Cocard und Samuel Krähenbühl

Zusammenfassung Am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) ist eine Spezialisierung implementiert worden, welche angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Vertiefung von Kompetenzen in Klassenführung und Konfliktmanagement ermöglichen soll. Die Konzeption zielt auf eine enge Vernetzung von theoretischen und praktischen Anteilen: Die an einer anspruchsvollen Oberstufenklasse gemachten Erfahrungen werden vor Ort mit der Klassenlehrperson und an der PH in Begleitgruppen reflektiert. Die Lern- und Entwicklungsprozesse werden in einem Portfolio dokumentiert und in einem Klassenführungskonzept synthetisiert. Dieses spiegelt das aufgebaute pädagogische Wissen wider, welches im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit eine normative Gewichtung erfährt.

Schlagwörter Klassenführung – Konfliktmanagement – pädagogisches Wissen

Fostering Competences in Classroom and Conflict Management

Abstract The teacher training program in Berne (PH Bern, Institute of Secondary Education I) has recently implemented a specialization course designed to enable future teachers to consolidate their competences in classroom and conflict management. Its conception is aimed at closely linking theoretical and practical aspects. The trainee teachers reflect their experiences made in challenging classroom situations in lower secondary level schools together with supervising teachers in the field and afterwards in groups at college. Their learning and development processes are documented in a portfolio and synthesized in a classroom management concept. The latter reflects the gain in pedagogical knowledge which is weighted normatively with regard to the students' future professional lives.

Keywords classroom management – conflict management – pedagogical knowledge

Eine der zentralen Aufgaben einer Lehrperson besteht darin, eine Klasse zu führen und bei auftretenden Schwierigkeiten im Unterricht angemessen zu handeln (vgl. Lohmann, 2011; Rüedi, 2011). Sie hat massgeblich Anteil an der Aufrechterhaltung eines lernförderlichen Unterrichts- und Arbeitsklimas: Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Vorbedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht (Helmke, 2009, S. 174). Ein gelungenes Klassenmanagement trägt bei zum Wohlbefinden und zu guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Eder, 2004) sowie zu einer Verringerung von Unterrichtsstörungen und damit zu einer Abnahme der Belastung

der Lehrpersonen (vgl. Schönbächler, 2008). So unbestritten diese Zusammenhänge sind, so offen ist die Frage, wie ein lernförderliches Klassen- und Konfliktmanagement erlernt werden kann. Dies ist auch dadurch bedingt, dass wir noch relativ wenig über handlungswirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissen.¹

1 Konzeption eines Lehr-Lern-Settings zur Förderung der Klassenführungs- und Konfliktmanagementkompetenz

Am Institut Sekundarstufe I der PH Bern gibt es seit dem Studienjahr 2008/2009 für die Studierenden des Masterstudiums die Möglichkeit, sich durch eine einjährige Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement (18 ECTS-Punkte) zu profilieren. Mit ihr sollen das Handlungsrepertoire zur erfolgreichen Klassenführung erweitert, die Fähigkeit zur Analyse der Bedingungen für die Entstehung schwieriger Situationen in Unterricht und Schule vertieft sowie Strategien der Konfliktprävention und des Konfliktmanagements erarbeitet und in der Praxis umgesetzt werden (vgl. Cocard, Anliker & Mauch, 2011). Die Konzeption der Spezialisierung orientiert sich an der seit Längerem geführten Diskussion über lehr-lern-theoretische Ansätze, insbesondere im Zusammenhang mit handlungswirksamen Wissenserwerb und situiertem Lernen (vgl. z.B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic, 2004; Gräsel & Parchmann, 2004), und zielt auf eine möglichst enge Vernetzung von theoretischen und praktischen Anteilen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Konzeptioneller Aufbau der Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement

	Herbstsemester (HS)	Frühjahrssemester (FS)
Unterrichts- praxis	Modul «Unterrichtshospitation» (2 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> – Unterrichtshospitation in anspruchsvoller Oberstufenklasse – Begleitgruppe 	Modul «Unterrichtsassistenz» (5 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> – Unterrichtsassistenz in derselben Oberstufenklasse wie im HS – Begleitgruppe
Lehr- veranstaltungen	Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule I» (6 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> – Klassenführung – Sozialpsychologie der Schulkasse – Konfliktmanagement 	Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule II» (5 ECTS) <ul style="list-style-type: none"> – Synthese der Spezialisierung
Leistungs- nachweise	Fallbasiertes Prüfungsgespräch (60 Minuten) <ul style="list-style-type: none"> – Je drei Studierende mit den drei Dozierenden der Spezialisierung 	Portfolio (25 Seiten) <ul style="list-style-type: none"> – Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lernweges

¹ Vgl. dazu BzL 3/2009: *Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung. Themenheft zum Kongress 2009 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFLE)*.

Im Herbstsemester belegen die Studierenden das Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule I», in welchem z.B. schulpädagogische Problemstellungen, Antinomien im Lehrberuf, Rollen und Machtstrukturen von Gruppen, Massnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas, Konflikttypen, Präventions- und Interventionskonzepte sowie Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und schulinternen wie schulexternen Fachkräften behandelt werden. Parallel zu den Lehrveranstaltungen hospitieren die Studierenden in anspruchsvollen Oberstufenklassen. Anspruchsvoll heisst, dass es aus der Sicht der Klassenlehrperson Schülerinnen und Schüler und/oder Problemfelder in der Klasse gibt, welche in besonderem Masse ihre Aufmerksamkeit und Ressourcen benötigen. In sich wöchentlich treffenden Begleitgruppen zu vier bis sechs Personen bereiten die Studierenden ihre Hospitationseinsätze vor und nach und tauschen sich im Sinne der Intervention über Eindrücke und konkrete Fälle aus der erlebten Praxis aus (vgl. Niggli, 2006). Die Begleitgruppen bleiben über das ganze Studienjahr personell gleich. Sie werden von den drei in den Modulen tätigen Dozierenden geleitet. Das Herbstsemester schliessen die Studierenden mit einer Prüfung ab, in welcher jeweils drei Studierende gemeinsam einen komplexen Praxisfall analysieren und Handlungsentwürfe diskutieren (vgl. Bertschy, 2007).

Im Frühjahrssemester findet mit der Unterrichtsassistenz ein Kernelement der Spezialisierung statt. Mit Ausnahme der ersten beiden Einsätze arbeiten die Studierenden alleine mit derselben Klasse, in welcher sie im Herbstsemester hospitierten. Die Lehrperson befindet sich im Schulhaus und kann bei Bedarf zugezogen werden. Hospitiert und unterrichtet werden vornehmlich die eigenen Studienfächer in jeweils drei bis vier aufeinanderfolgenden Lektionen. Ausserhalb des Unterrichts führen die Studierenden mit einzelnen Schülerinnen und Schülern Gespräche mit der Absicht, das Geschehen in der Klasse aus deren Perspektive kennenzulernen. Ausserdem werden die Studierenden in die Elternarbeit einbezogen, indem sie beispielsweise an Elterngesprächen oder -abenden teilnehmen und die von der Lehrperson mit den Eltern angestrebte Zusammenarbeit kennenlernen. Ihre Praxiserfahrungen besprechen sie sowohl mit der Lehrperson wie auch in ihren jeweiligen Begleitgruppen. In diesem Gefäss werden neben der kollegialen Beratung zu Fällen aus der eigenen Praxis auch videografierte Sequenzen des eigenen Unterrichts analysiert (vgl. Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Staub, 2005). Über den Stand ihrer Arbeit am Portfolio orientieren sich die Studierenden regelmässig im Modul «Pädagogische Interaktion in der Schule II», in welchem ebenfalls Inhalte aus dem gleichnamigen Modul des Herbstsemesters aufgegriffen und im Zusammenhang mit den Erfahrungen aus der Unterrichtsassistenz weiterentwickelt werden.

Im Verlauf des Studienjahres finden neben dem regelmässigen Austausch zwischen Studierenden und Lehrpersonen drei Sitzungen statt, an welchen sich die Lehrpersonen und die Dozierenden über ihre Arbeit mit den Studierenden austauschen. Die Praxiseinsätze werden intensiv begleitet, jedoch nicht bewertet. Die Spezialisierung schliessen die Studierenden mit einem Dokumentationsportfolio (vgl. Häcker & Lissmann, 2007)

ab, in welchem sie ihre individuelle Entwicklung beschreiben und ihr persönliches Klassenführungskonzept (siehe Abschnitt 2.2) darlegen.

2 Umsetzung der Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement

Basierend auf quantitativen und qualitativen Daten der ersten beiden Studienjahre, in denen die Spezialisierung angeboten wurde und an denen insgesamt 30 Studierende (Veranstaltungseinschätzungen, Klassenführungskonzepte, Dokumentationsportfolios), ihre Lehrpersonen (halbstandardisierte Rückmeldungen) und Dozierenden (Sitzungsprotokolle) beteiligt waren, berichten wir nachfolgend über die bei der Umsetzung der Spezialisierung gemachten Erfahrungen.

2.1 Module und Leistungsnachweise

Die Seminare und Begleitgruppen sind anhand des standardisierten Fragebogens (vier-teilige Likert-Skala) zur Einschätzung von Lehrveranstaltungen von Staufenberg (2000) und der qualitativen Rückmeldungen der Studierenden (offene, halbstrukturierte Befragung) evaluiert worden. Das Interesse an den Themen und die Relevanz der Inhalte der Seminare des Moduls «Pädagogische Interaktion in der Schule I» ist hoch (Arithmetisches Mittel $[AM] \geq 3.3$; Standardabweichung $[s] = 0.3$ bis 0.7), der empfundene Lernzuwachs gross ($AM \geq 3$; $s = 0.4$ bis 0.9). Beide Aspekte wurden beim Anschlussmodul im Frühjahrssemester ähnlich hoch eingeschätzt ($AM \geq 3$; $s = 0.4$ bis 0.6). Die positive Rezeption der Module hängt unter anderem damit zusammen, dass die Spezialisierung ein Wahlangebot darstellt und davon ausgegangen werden kann, dass sie von denjenigen gewählt wird, die sich besonders für Beziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern interessieren. Einige Studierende geben an, die Spezialisierung aufgrund negativer Erfahrungen in Praktika gewählt zu haben, und erhoffen sich, künftig kompetenter auf Unterrichtsstörungen reagieren zu können. Als weiteren Grund für die hohen Bewertungswerte der Lehrveranstaltungen wird die Praxisrelevanz der behandelten Inhalte genannt. Möglicherweise wird diese auch deswegen als hoch eingeschätzt, weil der Einstieg in den Lehrberuf naht und das Interesse an Fragen der Klassenführung und des Konfliktmanagements nochmals zunimmt. Den Austausch in den Begleitgruppen, der erwartungskonform mit zahlreichen Theorie-Praxis-Bezügen in Verbindung gebracht wird, erachten die Studierenden als sehr interessant und hoch relevant ($AM \geq 3.8$; $s = 0$ bis 0.5). Sie geben zudem an, in den Gruppen sehr viel gelernt zu haben ($AM \geq 3.5$; $s = 0$ bis 0.6). Aus den Rückmeldungen lässt sich schliessen, dass die Arbeit in kleinen Interventionsgruppen als wertvoll für die persönliche Weiterentwicklung erachtet wird, da Erlebnisse aus der eigenen Praxis aufgearbeitet werden.

Die beiden formalen Leistungsnachweise werden von den Studierenden mehrheitlich als lernprozessförderlich eingeschätzt. Die Gruppenprüfung basiert auf dem im Studium behandelten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissen, welches für die Ana-

lyse eines komplexen Praxisfalles aktiviert und im Austausch mit anderen Studierenden hinsichtlich pädagogischer Handlungsszenarien diskutiert wird, so wie dies wiederholt in den Begleitgruppen getan wird. Die Portfolioarbeit hat sowohl eine prozessbegleitende wie auch eine ergebnissichernde Funktion (vgl. Cocard, Egli & Luthiger, 2011). Das Portfolio dient dazu, den eigenen Lernweg systematisch zu dokumentieren und zu reflektieren.

2.2 Unterrichtspraxis und pädagogisches Wissen in Klassenführung

Jeder Halbtageseinsatz wird möglichst zeitnah mit der Lehrperson nachbesprochen. In der Hospitationsphase erstellen die Studierenden auf der Grundlage von systematischen Unterrichtsbeobachtungen ein differenziertes Bild des Klassengefüges. Hierdurch erhält auch die Lehrperson eine Aussensicht zum eigenen unterrichtlichen Handeln und zu soziodynamischen Prozessen in ihrer Klasse, woraus sich Bestätigungen, aber auch Impulse für die eigene Weiterarbeit ableiten lassen. Während der Assistenzphase bilden die aktuellen Unterrichtseindrücke und -erlebnisse der Studierenden den Ausgangspunkt der Nachbesprechungen, die aufgrund der Nichtteilnahme der Lehrperson am Unterrichtsgeschehen kollegialen Intervisionscharakter besitzen. Für beide geht es darum, die pädagogischen Ziele und konkreten Vorgehensweisen im Umgang mit der Klasse zu reflektieren. Die zentralen Punkte aus den Gesprächen halten die Studierenden jeweils schriftlich fest und leiten daraus Konsequenzen für die folgenden Assistenztage ab.

Das von den Studierenden im Verlauf der Spezialisierung erarbeitete Klassenführungskonzept (vgl. Rüedi, 2011) basiert auf ihrem pädagogischen Wissen und ihren schulischen Erfahrungen. Dabei wird Klassenführung sowohl als Haltung wie auch als situativ angepasstes Handeln verstanden (vgl. Schönbächler, 2008). Die Zusammenstellung der Eckpunkte und Prioritäten der persönlichen Klassenführung stellt eine Klärungshilfe des eigenen Führungsverständnisses dar und kann im Hinblick auf den nahenden Berufseinstieg Orientierung bieten. Eine erste Auswertung² der Klassenführungskonzepte zeigt, dass die meisten Studierenden eine Synthese von Praxiserfahrungen und Wissensbeständen anstreben. Die Konzepte spiegeln nicht die Absicht wider, Handlungsrezepte festzuhalten, sondern bringen zum Ausdruck, dass Klassenführung ein Ausbalancieren von zum Teil widersprüchlichen Zielsetzungen beinhaltet, was situative, individualisierende und nicht zuletzt auch persönliche Entscheidungen verlangt. Zentral sind nebst der Klärung dieser Ziele (bzw. der Stellungnahme zu institutionell vorgegebenen Zielen) vor allem normative Aspekte pädagogischen Wissens (zur Differenzierung von Formen pädagogischen Wissens vgl. Bertschy, 2007; König & Blömeke, 2009). Die Studierenden entwickeln und explizieren in den Konzepten ihr

² Ein zurzeit von den Autoren dieses Beitrags durchgeführtes Forschungsprojekt beschäftigt sich vertieft mit pädagogischem Wissen in Klassenführung. Das vom Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PH Bern geförderte Projekt geht unter anderem der Frage nach, wie Studierende ihr pädagogisches Wissen hinsichtlich dessen Bedeutung für die künftige Unterrichtspraxis konzeptualisieren und reflektieren.

pädagogisches Selbstverständnis als Teil ihres Menschenbildes, etwa in Form von Werten oder Visionen. So schreibt eine Studentin: «Ich will die Jugendlichen fördern und fordern. Ich will sie aber weder über- noch unterfordern. Ich will, dass wir respektvoll miteinander umgehen und einander zuhören.» Zum Teil werden auch deklarative Wissensbestände wiedergegeben, vielfach mit der Absicht, eine normative Setzung zu stützen. So schreibt eine andere Studentin zunächst: «Erziehung benötigt Lenkung, damit sich Kinder in die gewünschte Richtung entwickeln können. Eine klare Leitplanke, Grenzen und eine disziplinierte Atmosphäre auf der einen Seite, gleichzeitig aber Verständnis für die Anliegen und Probleme der Lernenden auf der anderen Seite, bilden eine Waage, die es auszubalancieren gilt», um anschliessend festzuhalten: «Beim Übernehmen einer Klasse ist es mir wichtig, zuerst auf eine klare und konsequente Führung zu achten, dann nach und nach den Schülern und Schülerinnen mehr Raum und Mitbestimmungsrecht zu geben.»

3 Fazit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll zu Professionalität «im Sinne einer wissenschaftlich reflektierten Praxis des Lehrerhandelns» (Czerwenka, 2002, S. 163) verhelfen. Wir wissen, «dass die Studiengänge mit hoher Praxisintegration und darauf bezogenem Theorieangebot grössere Chancen zu angemessener Rezeption und Strukturierung unterrichtsrelevanten Wissens bieten» (ebd., S. 168). Kerngedanke des skizzierten Lehr-Lern-Settings zur Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement ist die unterrichtspraktische Einbettung theoriebasierter Wissensbestände. Erkenntnis entsteht dort, wo – gelungenes und misslungenes – unterrichtliches Handeln durch eine theoriegeleitete Analyse aufgearbeitet wird mit dem Ziel, Interpretationsmöglichkeiten zum besseren Verständnis zu generieren und die Suche nach Handlungsalternativen zu initiieren. Durch eine konzeptionelle Verknüpfung der Unterrichtspraxis mit Lehrveranstaltungen und Begleitgruppentreffen werden Reflexions- und Austauschgelegenheiten über die eigene Unterrichtspraxis geschaffen. Dozierende werden hierbei sowohl als Lehrende wie auch als Coach gefordert (vgl. Cocard & Luthiger, 2009).

Zwar kann angenommen werden, dass erworbenes pädagogisches Wissen in Klassenführung das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beeinflusst und verändert, jedoch haben wir, was die Spezialisierung zu Klassenführung und Konfliktmanagement angeht, hierfür keine empirischen Belege, da Veränderungen auf der Performanzebene im gegebenen Rahmen nicht erfasst wurden. Ebenfalls sollen die Ausführungen zur Spezialisierung nicht als Evaluation von deren Konzeption verstanden werden. Sie verdeutlichen stattdessen zum einen, welche immanente Bedeutung dem Lehr-Lern-Setting bei der Vernetzung von theoretischen und praktischen Unterrichtsaspekten zukommt. Zum anderen wird in den persönlichen Klassenführungskonzepten die Repräsentation des pädagogischen Wissens in seinen unterschiedlichen Formen verstehbar. Die Konzepte bilden individuelle Ist-Situationen ab: «Aus der Spezialisierung nehme ich in erster Li-

nie mein Klassenführungskonzept mit, das mich als persönliches Leitbild in den Beruf begleiten wird und das ich hoffentlich immer mal wieder hervorheben, überdenken und mit der Zeit wahrscheinlich auch revidieren und ergänzen werde.» Durch die Verknüpfung von theoretischen Verstehens- und praktischen Erfahrungsmomenten wird pädagogisches Wissen in Klassenführung vertieft und expliziert. Aus der Aufarbeitung des Erlebens von Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns und von Scheitern in Unterrichtssituationen resultiert eine Differenzierung des pädagogischen Selbstverständnisses, welche sich nicht zuletzt in einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung niederschlägt. Am Ende der Spezialisierung heben nahezu alle Studierenden in ihren Dokumentationsportfolios hervor, dass sie sich mehr als vorher zutrauen, eine Klasse zu führen. Damit ist nicht gemeint, bei allen schulischen Problemen über die passende pädagogische Lösung zu verfügen, sondern vielmehr, Klarheit darüber zu haben, wo beim Berufseinstieg Prioritäten gesetzt und welche Ressourcen aktiviert werden, um auftretenden Schwierigkeiten im Berufsalltag entgegenzutreten. So bilanziert ein Student in seinem Portfolio: «Obwohl ich sagen muss, dass für mich auch heute noch so gut wie jede Unterrichtssituation herausfordernd ist, bin ich in diesem Bereich doch einen wesentlichen Schritt vorwärts gekommen: Nach der Spezialisierung – und insbesondere den Erfahrungen in der Assistenz – traue ich es mir nun deutlich besser zu, als Klassenlehrer zu arbeiten und nicht nur Fachliches zu vermitteln, sondern mich auch in den Bereichen Umgang und Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, Motivation, Arbeits- und Lernverhalten und im Umfeld der Schule zu engagieren.»

Literatur

- Bertschy, B.** (2007). Pädagogisches Wissen problemorientiert prüfen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 37–50.
- Cocard, Y., Anliker, B. & Mauch, J.** (2011). *Masterstudiengang – Aufbau und Inhalte der Master-Spezialisierung Klassenführung und Konfliktmanagement*. Bern: Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I. Online verfügbar unter: http://campus.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/06_IS1/Master-Wahlbereich/Spezialisierung/Spec-Konzept_HS11.pdf (08.06.12).
- Cocard, Y., Egli, C. & Luthiger, H.** (2011). *Portfolioarbeit in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson. Wegleitung SL-Masterstudiengang*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I.
- Cocard, Y. & Luthiger, H.** (2009). Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 175–187.
- Czerwenka, K.** (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehungstypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 156–172). Weinheim: Juventa.
- Eder, F.** (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern: Haupt.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Gräsel, C. & Parchmann, I.** (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten und selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Sonderheft 3), 171–184.

- Häcker, T. & Lissmann, U.** (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit – Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209–239.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 499–527.
- Lohmann, G.** (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niggli, A.** (2006). Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 120–126.
- Rüedi, J.** (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Huber.
- Schönbächler, M.-T.** (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- 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, 259–267.
- Staub, F. C.** (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 26–30.
- Staufenberg, T.** (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169–181.

Autoren

Yves Cocard, Prof. Dr., PH Bern, Institut Sekundarstufe I, Muesmattstrasse 29, 3012 Bern sowie PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I, Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, yves.cocard@phbern.ch

Samuel Krähenbühl, Bachelor of Arts in Secondary Education/Bachelor of Science in Education and Psychology, PH Bern, Institut Sekundarstufe I, Muesmattstrasse 29, 3012 Bern, samuel.kraehenbuehl@phbern.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte*

Erhebung des Lernstands am Ende der Primarschulzeit im Kanton Zürich

Nach der Erhebung der bei Schuleintritt vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Zürcher Schülerinnen und Schülern im Jahr 2003 (Information 06:005) und der erneuten Überprüfung des Leistungsstandes bei derselben Stichprobe am Ende der dritten Klasse (Sommer 2006, Information 08:077) wurde die Übung im Sommer 2009 mit den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern am Ende der Primarschulzeit ein zweites Mal wiederholt. Die Prüfungsergebnisse zeigen laut der Autorin und den Autoren des Berichts vor allem einmal, dass eine starke Mehrheit der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe die vorgesehenen Kompetenzen erlangt hat; ein Sechstel übertrifft die Minimalziele. Am anderen Ende der Skala erreicht ebenfalls etwa ein Sechstel die im Lehrplan vorgegebenen Ziele hingegen nicht (17 Prozent in Deutsch, 18 Prozent in Mathematik). Zwischen den Messungen am Ende des dritten und jenen am Ende des sechsten Schuljahres haben sich die Leistungsunterschiede offensichtlich ausgeprägt. Die Unterschiede in den Leistungen und Lernfortschritten gehen insbesondere einher mit Unterschieden in der gesellschaftlichen Herkunft. Gute schulische Leistungen haben etwas zu tun mit der Wertschätzung eines Fachs, aber auch mit dem Vertrauen in die eigenen Leistungen und mit dem Vertrauen der Eltern in die Leistungen ihres Kindes. Aber nicht nur die individuellen Merkmale der Lernenden kommen ins Spiel. Unterschiede im Lernzuwachs der Einzelnen hängen auch zusammen mit der Zusammensetzung ihrer Klasse nach gesellschaftlichen, ethnischen und sprachlichen Gesichtspunkten. Kinder, die sich in der Muttersprache, der ethnischen Zugehörigkeit oder der sozialen Herkunft von der herrschenden Mittelstandsnorm unterscheiden, erhalten auch bei gleichen Leistungen tendenziell schlechtere Noten. Hingegen ist es bei allgemein tiefem Leistungsniveau in einer Klasse leichter, eine gute Note zu erreichen. Und die Kinder, die den bei Lehrpersonen und Schulverwaltung herrschenden Normen entsprechen, sind auch jene, die im Zweifelsfall am Ende der Primarschulzeit ins Gymnasium übertreten. (11:081)

Institution und Kontakt

Institut für Bildungsevaluation, assoziiertes Institut der Universität Zürich, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich; Urs Moser (urs.moser@ibe.uzh.ch)

Publikationen

Ender, S. (Redaktion). (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 44 Seiten (Broschüre der Bildungsdirektion; als PDF verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/95635>).

* Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/projekt_suchen.0.html.

Moser, U., Angelone, D., Hollenweger, J. & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 207 Seiten (Schlussbericht; als PDF verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/95634/>).

GeoConcepts: Veränderungen von Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung

Die Auswirkungen des Treibhauseffekts werden von der Bevölkerung in Zukunft die Akzeptanz verschiedener politischer Massnahmen abverlangen. Laien verfügen jedoch über naive Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt, die nachgewiesenermassen schwer zu verändern sind und das Verständnis der anthropogen verursachten globalen Erwärmung erschweren. Ohne ein solches Verständnis werden die notwendigen Massnahmen zur Reduktion des CO₂-Ausstosses schwer durchzusetzen sein. In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt wurde untersucht, ob eine schülergerechte Lernumgebung besser zu Veränderungen von naiven Alltagsvorstellungen beiträgt als herkömmliches Lernmaterial. Zu diesem Zweck wurde instruktionspsychologisch optimiertes Lernmaterial zum Treibhauseffekt entwickelt. Seine Wirksamkeit wurde in einer Interventionsstudie mit einem Pretest-Posttest-Kontrollgruppen-Design und einem Follow-up-Test zwei Monate nach der Intervention an 289 Lernenden des 8. Schuljahrs getestet. Die Daten wurden mittels eines Fragebogens, Schülerzeichnungen und ergänzenden Schülertexten erhoben. Die statistische Analyse der Fragebogendaten (ANOVA) ergab hoch signifikante Effekte der Gruppenzugehörigkeit, der Zeit und der Interaktion von Zeit x Gruppe. Die Schülerzeichnungen und Texte wurden qualitativ ausgewertet. Chi-Quadrat-Tests der darin identifizierten Konstrukte ergaben signifikant weniger fehlerhafte Vorstellungen bei den Lernenden, die mit dem optimierten Lernmaterial gearbeitet hatten. Die lernpsychologisch optimierte Lernumgebung induzierte Vorstellungsänderungen, die sich in Form von reorganisierten und erweiterten mentalen Modellen der Lernenden, verbunden mit einem relativ beständigen Wissenszuwachs und einem besseren Verständnis des natürlichen und anthropogenen Treibhauseffektes, zeigten. (11:087)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Institut für Lehren und Lernen, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, <http://www.fe.luzern.phz.ch/ilel/>; Sibylle Reinfried (sibylle.reinfried@phz.ch)

Publikation

Reinfried, S., Rottermann, B., Aeschbacher, U. & Huber, E. (2010). Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung verändern – eine Voraussetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (2), 251–271.

Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Zum Stand der Forschung

In einer ganzen Reihe europäischer Länder ist in den vergangenen Jahren das traditionelle Schulinspektorat zugunsten eines Systems externer Schulevaluation aufgegeben worden; von diesem erhofft man sich Auswirkungen im Sinne einer nachhaltigeren Schulentwicklung. Ausgehend von einer Darstellung der mannigfaltigen Funktionen von Schulinspektion gibt die hier vorgestellte Studie eine Übersicht über Wirksamkeitsmodelle und Forschungsarbeiten zur Thematik der externen Evaluation von Schulen. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands macht deutlich, dass sich eine beträchtliche Anzahl der Studien auf eine deskriptive Analyse des Inspektionsprozesses, der geplanten Folgemaßnahmen und der eingeschätzten Wirksamkeit dieser Maßnahmen beschränkt. Nicht selten handelt es sich dabei um Einzelfallstudien mit beschränkter Repräsentativität. Die (relativ spärlichen) Studien zu Schülerleistungen sind in der Regel methodisch breiter angelegt, inhaltlich jedoch durch ihre Fokussierung sehr eingeschränkt. Es zeigt sich in den Testleistungen der Schülerinnen und Schüler häufig, dass die Effekte der externen Evaluation auf die Leistungen zumindest kurzfristig betrachtet eher negativ ausfallen. Aussagen über breitere Wirksamkeitsbereiche oder längerfristige Effekte lassen diese Studien nicht zu. Auch Informationen über die als Folge der Evaluationsergebnisse getroffenen Maßnahmen sind spärlich und betreffen zudem eher die Quantität als die Qualität dieser Maßnahmen.

Im Ganzen lässt sich sagen, dass die Erforschung von Wirkungen und Wirksamkeit externer Schulevaluation noch in ihren Anfängen steckt, dass es sich dabei um eine komplexe Materie handelt und dass somit den Forschenden, die die Wirksamkeit der externen Evaluation nachweisen möchten, die Arbeit in absehbarer Zeit nicht ausgehen wird. (11:088)

Institution und Kontakt

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung (IFE), Igelweid 22, 5000 Aarau, ife.ph@fhnw.ch; Vera Husfeldt (husfeldt@edk.ch)

Publikationen

Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 259–282 (dieser Artikel kann – gegen Bezahlung – online bezogen werden unter: www.springerlink.com/content/c6n7320345834n19/).

Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.). (2011). *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep, 208 Seiten.

Lehrpersonenausbildung zwischen Beruf und Berufung

Sind Lehrerinnen und Lehrer mit klarer christlicher Überzeugung ein Problem für Schweizer Schulen? Diese in den Medien gestellte Frage wurde in dieser Studie zur Frage umformuliert, warum glaubensgewisse Studierende in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung irritieren. Aufgezeigt wurde, dass die Irritationen auf eine mit der pädagogischen Praxis assoziierte religiöse Dimension zurückgeführt werden können. Diese hängt mit einem «Aufforderungscharakter» jeglichen pädagogischen Handelns zusammen. Dass die Frage «Wie kann ich als Lehrperson bestehen?» für alle Studierenden unabhängig von ihren Weltdeutungen eine Bewährungsproblematik darstellt, verweist darauf, dass diese religiöse Dimension (oder zumindest die Assoziation einer solchen) einen hohen Stellenwert im pädagogischen Feld hat, woran auch die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bislang nichts änderte. Das geschärfte Bewusstsein in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung dafür, dass Ungewissheit sowohl eine pädagogische Ressource ist als auch – wegen des zitierten «Aufforderungscharakters» pädagogischen Handelns – begrenzt werden muss, führt dazu, dass sowohl die Entgrenzungs- als auch die Begrenzungsansprüche im Rahmen der inneren Tertiarisierung zu Konflikten führen. Die Präsenz der evangelikalischen Studierenden und die Auseinandersetzung mit ihrer Dogmatik spitzten diese Konflikte zu.

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse werfen letztlich die Frage auf, ob Lehrpersonensein ein Beruf (eine Berufung) ist oder ein Job. Oder, in weniger salopper Formulierung: Wie viel Religion oder aber wie viel Technokratie braucht der säkulare Staat, um angesichts des Bedeutungsverlusts politischer Heilslehren den an die Schule delegierten Anspruch auf Ungewissheitsbeschränkung durchzusetzen? (11:095)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe; Angela Stienen (angela.stienen@phbern.ch)

Publikation

Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö. (2011). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, Nationales Forschungsprogramm 58, 34 Seiten (als PDF verfügbar unter: <http://resedoc.ch>, Item-Nr. 99995).

Architekturen selbstgesteuerten Lernens – das Projekt @rs

Die Forschung im Projekt @rs hatte das Ziel, in qualitativen und quantitativen Studien die veränderten Lernverhältnisse und Lernprozesse in Selbstlernarrangements zu rekonstruieren, in denen wesentliche Parameter des Lernprozesses, die in herkömmlichen Lernarrangements von Lehrenden gestaltet werden, in die Verfügung der Lernenden übergehen. Im Entwicklungsteil des Projekts wurde ein solches Lehr-Lern-Arrangement in einer Selbstlernarchitektur realisiert, in der webbasierte Lernaktivitäten mit individuellen Lernberatungsgesprächen verschränkt werden und die Lernprozesse somit

individualisiert sind. Die Lernprozesse wurden durch Aufzeichnung der Lernberatungsgespräche, durch Dokumentation der Lernwege und der Reflexionen in Lernjournalen sowie in ergänzenden Interviews erhoben und qualitativ ausgewertet. Im Fokus standen die Entwicklung von Lesarten (Varianten des Verständnisses der in den Studienmaterialien thematisierten Lerngegenstände), die Interaktion und das Beratungshandeln in den Lernberatungsgesprächen, die Transformation des Professionshabitus sowie die Entwicklung von Lernstrategien und emotionale Aspekte des Lernprozesses. Quantitativ wurde die Entwicklung von Professionskompetenzen und Lernstrategien in der Projektlaufzeit per Fragebogen mit in der Forschung gebräuchlichen Skalen erhoben.

In den Studien hat sich gezeigt, dass die professionelle Kompetenzentwicklung beim Studium im Arrangement der Selbstlernarchitektur insgesamt stärker ausgebildet war als in der Vergleichsgruppe. Dabei zeigte sich in der qualitativen Analyse der Lernberatungsgespräche, dass das individualisierte Arrangement in der Lage ist, intensivierte Lernprozesse in Gang zu setzen, in denen die Entwicklung von Lesarten eng mit der Reflexion und Transformation der eigenen professionellen Haltung verbunden ist. Zugleich zeigte sich in den Studien, dass die veränderte Lernwirklichkeit mit neuen Herausforderungen an das Lernhandeln verbunden ist, die aufseiten der Studierenden spezifische Bearbeitungsweisen und Kompetenzen erfordern. Die Untersuchungen werden in einem neuen, vom Nationalfonds geförderten Projekt weitergeführt. (11:096)

Institution und Kontakt

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal; Daniel Wrana (daniel.wrana@fhnw.ch)

Publikationen

Maier Reinhard, C. (2010). Vom Sichtbar-Werden der Lerngegenstände. In U. Klingovsky, P. Kossack & D. Wrana (Hrsg.), *Die Sorge um das Lernen* (S. 134–145). Bern: hep.

Maier Reinhard, C. & Wrana, D. (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1). Opladen: Budrich UniPress.

Wrana, D. (2008). Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (4), 23–32.

Eine etwas ausführlichere Projektbeschreibung finden Sie unter folgendem Link: www.skbf-csre.ch/pdf/zu11096.pdf.

Schulsport und Persönlichkeitsentwicklung

Der Sportunterricht in den öffentlichen Schulen wird seit Langem vornehmlich mit dem Argument legitimiert, er leiste einen substanziellen Beitrag an die Bildung der Persönlichkeit. Obwohl entsprechende Bemühungen seit über einem halben Jahrhundert unternommen werden, konnte diese Behauptung bisher nicht empirisch belegt werden. In den letzten Jahren hat die Sportpsychologie im deutschsprachigen Raum Fortschritte in der Thematik «Sport und Persönlichkeitsentwicklung» gebracht, die

insbesondere zu mehr theoretischer Konsistenz geführt haben. Bei der empirischen Umsetzung sind allerdings noch Defizite zu erkennen und es mangelt an empirischen Studien zum Schulsport. In dieser Situation hat sich die für dieses Projekt verantwortliche Forschungsgruppe für einen neuartigen Ansatz entschieden. Aus einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive wurden Einflüsse schulsportbezogener Interventionen auf die Selbstkonzeptentwicklung elf- und zwölfjähriger Schülerinnen und Schüler aus 17 Berner Primarschulklassen untersucht. In einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie durchliefen diese Klassen während eines Schuljahrs je zwei Treatmentphasen von zehn Wochen Dauer. Die Interventionen basierten auf theoretischen Überlegungen und zeichneten sich durch je spezifische sportliche Aktivitäten und Inszenierungsformen aus.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass spezifische Facetten des Selbstkonzepts der Jugendlichen durch einen persönlichkeitsfördernden Sportunterricht positiv beeinflusst werden können. Es ist aber nicht der Sportunterricht per se, der diese Wirkung hat, sondern vor allem seine Inszenierung. Die sportlichen Aktivitäten von Versuchs- und Kontrollgruppen unterschieden sich kaum; was den Unterschied ausmachte, war die bewusste Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem eigenen Leistungsvermögen und seiner Entwicklung, mit den Gruppenprozessen oder mit ihrer Angst in Wagnissituationen. (11:098)

Institution und Kontakt

Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft, Bremgartenstrasse 145, 3012 Bern, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Bern; Achim Conzelmann (achim.conzelmann@isw.unibe.ch)

Publikation

Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2012). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber, 250 Seiten.

Deutschunterricht in Niveaugruppen an zwei Thurgauer Primarschulen

Die Primarschulgemeinde Kreuzlingen geht seit 2001 einen neuen Weg im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler: Während zweier von sechs Wochenstunden wird in den Schuljahren 4 bis 6 Deutsch in Niveaugruppen unterrichtet. In der Folge kommt es im Fach Deutsch zu einer zeitweiligen Aufhebung der Unterrichtsorganisation in heterogenen Stammklassen. Die Interventionsstudie «Deutschunterricht an multikulturellen Schulen», kurz DIMS, verfolgte das Ziel, Prozesse und Wirkungen des Niveaununterrichts auf der Mittelstufe zu reflektieren und zu optimieren. Zu zwei Zeitpunkten (September 2008 und Juni 2010) wurden mittels Tests, Interviews, schriftlicher Befragungen und Beobachtungen Daten zur Unterrichtsqualität, zur Akzeptanz des Niveaununterrichts bei Kindern und Lehrpersonen, zum emotionalen Erleben der Schülerinnen und Schüler während des Deutschunterrichts sowie zu deren Leistungen und zum Selbstkonzept im Fach Deutsch erhoben. Zwischen der

ersten und der zweiten Erhebung wurde versucht, die Praxis des Niveauunterrichts auf der Basis der im Zwischenbericht vorgelegten Ergebnisse der ersten Evaluationsphase durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen zu optimieren. An der Untersuchung nahmen auch zwei Primarschulen aus Frauenfeld teil; diese führen keinen Niveauunterricht durch und dienten als Kontrollgruppe.

Laut dem Schlussbericht wird der Niveauunterricht von Lehrpersonen, Kindern und Eltern mehrheitlich akzeptiert. Die Arbeit in den homogeneren und kleineren Gruppen wird geschätzt, wobei der subjektive Gewinn für die leistungsstarken Kinder am grössten zu sein scheint. Diese äusserten Genugtuung über die Tatsache, ungestört und ohne Wartezeiten lernen zu können. Die Unterrichtspraktiken sind sehr heterogen und variieren nicht nur zwischen der einen Schule und der anderen, sondern auch innerhalb ein und derselben Schule. Es gibt keinen Konsens darüber, was die wesentlichen Aspekte des Niveauunterrichts sein sollen. Die Auswirkungen des Niveauunterrichts scheinen auch nicht allzu gross zu sein; zwischen den Frauenfelder und den Kreuzlinger Schülerinnen und Schülern bestehen keine signifikanten Unterschiede, weder bezüglich des Leistungszuwachses oder des emotionalen Erlebens noch bezüglich des Selbstkonzepts im Fach Deutsch. (11:099)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2; Annelies Kreis (annelies.kreis@phtg.ch)

Publikation

Kreis, A. & Wick, J. (2010). *Deutschunterricht an multikulturellen Schulen (DIMS)*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, 79 Seiten (als PDF verfügbar unter: http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PFW/Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr._10.pdf).

Innere Differenzierung im Physikunterricht: Lehrerüberzeugungen und unterrichtliches Handeln

Videostudien haben jüngst Aspekte des Physikunterrichts auf der Oberstufe dokumentiert, die der Diskussion bedürfen: mangelnde Methodenvielfalt, Mangel an lernprozessbegleitender Unterstützung, Dominanz der instruktionalen Phasen und geringe Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler – der konstruktivistische Ansatz, der in der Theorie besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht angepriesen wird, ist offenbar eher Utopie als Realität. Diese Dissertation – die erste, die im Rahmen einer Kooperation zwischen der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Universität Basel entstanden ist – geht von der Annahme aus, dass das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte im Wesentlichen von ihren Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens bestimmt werde und dass methodisch-didaktische Neuerungsbestrebungen nicht wirksam werden können, wenn diese Überzeugungen nicht zuerst bearbeitet werden. Will man sie verändern, ist es aber natürlich von Vorteil, sie zunächst einmal zu kennen. Die Arbeit rückt daher Überzeugungen deutscher und deutschschweizerischer

Lehrpersonen zum Lehren und Lernen in den Mittelpunkt. Anhand von Interview- und Fragebogendaten werden die Ansichten der Lehrpersonen zum Lehren und Lernen im Allgemeinen und zu innerer Differenzierung im Besonderen rekonstruiert. Berücksichtigt werden auch Ratings externer Personen zu videografierten Unterrichtsstunden. Das Antwortverhalten der Lehrpersonen aus der Interviewstichprobe erlaubte die Bildung von sechs Mustern, welche ihre je eigenen Lehr-Lern-Konzeptionen haben und sich in den eingesetzten Lehrmethoden und im Einsatz binnendifferenzierender Massnahmen unterscheiden. Jeder dieser Typen wird anhand einer Lehrperson porträtiert. Abschliessend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der im ersten Teil der Dissertation dargestellten Theorie und der empirischen Erkenntnisse zu Lehr-Lern-Überzeugungen und zur Differenzierung in Schule und Unterricht sowie im Hinblick auf das weitere methodische Vorgehen und die Konsequenzen für Forschung und pädagogische Praxis diskutiert. (12:010)

Institution und Kontakt

Universität Basel, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, <http://paedagogik.unibas.ch/>, in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule; Martina Bruggmann Minnig (martina.bruggmann@fhnw.ch)

Publikation

Bruggmann Minnig, M. (2011). *Innere Differenzierung im Physikunterricht: Eine multimethodische Analyse von Lehr-Lern-Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln*. Dissertation der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, 384 Seiten (als PDF verfügbar unter: <http://edoc.unibas.ch/1327/>).

Forschung an pädagogischen Hochschulen

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt Forschungsprojekte aus pädagogischen Hochschulen und weiteren Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in diese Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsforschung/datenbank/>.

Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2010). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 389 Seiten.

Die Autorinnen und Autoren bieten mit diesem Buch eine praktische, handlungsorientierte Einführung in das empirische wissenschaftliche Arbeiten, das allen angehenden Lehrerinnen und Lehrern und Studierenden der Pädagogik wärmstens empfohlen werden kann. Das Buch bietet eine gute Begleitung bei der Umsetzung jeder Art von wissenschaftlichen Untersuchungen (z.B. im Zuge von Bachelorarbeiten).

Inhaltlich spannt sich der Bogen von der Frage, wie man zu Wissen kommt (Kapitel 1), bis zur Kommunikation der Forschungsergebnisse (Kapitel 8). Im zweiten Kapitel (ab S. 33) erfolgt eine Einführung in den grundlegenden Ablauf empirischer Forschung. Auf Forschungskompetenzen für Lehrpersonen und Forschung von Lehrpersonen geht das dritte Kapitel (ab S. 63) genauer ein. Die weiteren Kapitel markieren nun wichtige Meilensteine einer wissenschaftlichen Untersuchung: Im vierten Kapitel (ab S. 87) stehen die Grundlagen einer wissenschaftlichen Untersuchung im Zentrum. Fragen wie «Worauf ist bei einer konkreten Untersuchung zu achten?» oder «Wie komme ich zu einem Thema?» werden behandelt. Die Autorinnen und Autoren gehen auf Hypothesenformulierung, quantitative und qualitative Zugänge und verschiedene Forschungsdesigns ein. Der Literatursuche und -beschaffung wird ein eigenes Unterkapitel gewidmet, ebenso der Erstellung eines Untersuchungsplans. Das fünfte Kapitel (ab S. 148) stellt die Durchführung der Datenerhebung dar. Dabei wird auch auf mögliche Störvariablen genauer eingegangen. Die verschiedenen Datenerhebungsmethoden wie Fragebogenmethode, Interview, Beobachtung, Fallanalyse und Evaluation stehen im Zentrum des sechsten Kapitels (ab S. 160). Der umfassendste Teil des Buches (Kapitel 7) widmet sich den Auswertungen (S. 218–322). Zuerst erfolgt die Darstellung verschiedener qualitativer Verfahren wie Objektive Hermeneutik oder Grounded Theory, bevor eine Einführung in die Deskriptive Statistik und die Prüfstatistik stattfindet. Nach dem achten Kapitel, das den Aufbau eines Untersuchungsberichts und die mündliche und schriftliche Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten behandelt, bieten die Autorinnen und Autoren im Anhang noch Richtlinien für die Gestaltung von Literaturhinweisen, Zitaten und Literaturverzeichnissen (ab S. 371).

Das Buch zeichnet sich besonders durch seine Praxisnähe aus. Immer wieder bringen die Autorinnen und Autoren zur näheren Erläuterung ganz typische Untersuchungsbeispiele aus dem Schulbereich, die den Studierenden, die ihre wissenschaftlichen Arbeiten schreiben, vertraut vorkommen und so die persönliche Bezugnahme fördern. Beispielsweise erläutern die Autorinnen und Autoren die Darstellung der Beziehung zweier Variablen anhand des Fallbeispiels, ob der autoritative Erziehungsstil der Eltern einen Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder hat. Der t-Test wird erklärt

anhand der Fragestellung, ob der Fernsehkonsum eine Auswirkung auf die Motivation hat. Die Forschungsfrage bei den Beispielen ist immer klar formuliert und auch für eine Studienanfängerin oder einen Studienanfänger gut verständlich. Als Leserin oder Leser gewinnt man von der ersten Seite weg den Eindruck, dass die Autorinnen und Autoren über die Schwierigkeiten, welche Studierende bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer wissenschaftlichen Arbeiten haben, sehr gut Bescheid wissen. Auf diese Probleme (z.B. Themenfindung) gehen sie detailliert ein und bieten viele Anregungen zur Lösung. Auch Themen wie der Aufbau einer Power-Point-Präsentation oder die Gestaltung eines Posters werden angesprochen. Dabei handelt es sich um Inhalte, die sonst nur selten in einem Buch über empirisches wissenschaftliches Arbeiten vorkommen, die aber den Bedürfnissen der Studierenden sehr entsprechen.

Explizit erwähnen möchte ich das Bemühen der Autorinnen und Autoren um eine sehr gute Verständlichkeit. Es gibt keine unnötig langen Schachtelsätze und auf Fremdwörter wird, so gut es geht, verzichtet. Das ist natürlich bei dieser Thematik nicht immer möglich, aber wenn Fremdwörter vorkommen, dann werden sie präzise erklärt. Definitionen und Beispiele werden sichtbar durch Rahmung hervorgehoben. Viele Abbildungen und Visualisierungen tragen zur Anschaulichkeit bei. Des Weiteren beschreiben die Autorinnen und Autoren komplizierte Themen (z.B. das Grundprinzip des prüfstatistischen Verfahrens) in einer wohlthuend «nicht wissenschaftlichen» Sprache, sodass schon beim ersten Lesen klar ist, worum es geht. Anschaulich erläutern sie mathematische Formeln (z.B. Produkt-Moment-Korrelation), die den Studierenden üblicherweise einen kalten Schauer über den Rücken jagen.

Besonders hervorzuheben ist, dass man einzelne Kapitel für sich bearbeiten kann und sich dann bei Bedarf mit der vertiefenden Literatur, welche jeweils am Ende eines Kapitels angegeben ist, beschäftigen kann. Das Buch eignet sich hervorragend als Nachschlagewerk. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich. Als einzigen negativen Kritikpunkt möchte ich die kleine Schriftgröße bei den Definitionen und Beispielen anführen, die unter Umständen bei der Leserin und beim Leser volle Anstrengung erfordert und zu Ermüdungserscheinungen führen kann.

Resümierend möchte ich festhalten, dass es den Autorinnen und Autoren mit diesem Buch wirklich gelungen ist, auf 389 Seiten alles Wichtige zur Planung, Durchführung, Auswertung und Präsentation einer empirischen wissenschaftlichen Untersuchung «hineinzupacken». Aufgrund der Praxisnähe und Verständlichkeit ist es meines Erachtens ein Standardwerk, das Studierende zu einem im Vergleich zu anderen in die empirische Wissenschaft einführenden Werken günstigen Preis erwerben können.

Alfred Weinberger, Prof. Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Salesianumweg 3, A-4020 Linz, alfred.weinberger@ph-linz.at

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lonzano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt, 121 Seiten.

Wer den Begriff «schulische Integration» bei Google eingibt, erhält knapp vier Millionen Ergebnisse. Umfangreich ist auch das Angebot an Literatur und Praxishilfen für Lehrpersonen und andere Bildungsakteure, vor allem, seit in verschiedenen Schweizer Kantonen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf vom Gesetzgeber empfohlen oder verlangt wird. Damit folgen die kantonalen Bildungsadministrationen globalen Entwicklungen, welche die bestmögliche soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen und damit einen Verzicht auf deren gesonderte Beschulung anstreben. Obwohl dieses Postulat breite gesellschaftliche Anerkennung findet, liegt nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber vor, ob sich eine integrative Schulung von leistungsschwachen oder lernbehinderten Kindern positiv auf ihre spätere berufliche und soziale Situation auswirkt.

Genau dieser Frage gehen die Autorin und die drei Autoren in ihrer Arbeit nach. Dabei konnten sie auf Stichproben zurückgreifen, welche bereits in den 1990er-Jahren im Rahmen des INTSEP-Forschungsprogramms von Urs Haeberlin an der Universität Freiburg (CH) untersucht worden waren. Im Sinne eines Längsschnitts konnten so die Angaben von 452 ehemaligen Regel- und Sonderklassenabsolventinnen und -absolventen aus der ganzen Schweiz ausgewertet werden. Weil sich die Stichproben hinsichtlich Grösse und Ausgangslage (Intelligenz, soziale und ethnische Herkunft) unterscheiden, wurden mittels der Matched-Sample-Technik parallelisierte Teilstichproben gebildet und paarweise Vergleiche bezüglich der Zielkriterien vorgenommen.

Auf diese Weise konnten die Autorin und die Autoren der Studie etwa feststellen, dass Absolventinnen und Absolventen einer sonderpädagogischen Kleinklasse gegenüber einstigen Regelklassenschülerinnen und -schülern nach ihrer Schulzeit reduzierte Chancen bei Ausbildungs- und Berufszugängen haben. Junge Erwachsene aus Sonderklassen haben oft auch drei Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit keinen oder nur einen sehr niedrigen Ausbildungsanschluss gefunden. Ebenso gelingt nur wenigen von ihnen der Sprung in einen mittleren oder anspruchsvolleren Ausbildungsgang. In zusätzlichen Berechnungen konnte auch ein prädiktiver Einfluss der Sprachnote (nicht aber der Mathematiknote) auf den Ausbildungszugang ermittelt werden. Weiter konnte nachgewiesen werden, dass junge Erwachsene, welche in ihrer Schulzeit mehr persönliche Kontakte zu ausländischen Kindern pflegten, positivere Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern aufweisen als solche, welche nur spärliche Kontakte hatten. Wer in der Schulzeit bereits ausländische Freundinnen und Freunde hat, unterhält auch im Erwachsenenalter eher Netzwerke mit Angehörigen anderer Nationen. Ablehnende Einstellungen gegenüber Ausländerinnen und Ausländern gehen dagegen einher mit geringem Selbstwert und einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept. Bemerk-

kenswert erscheint insbesondere der Befund, dass junge Erwachsene mit einer Sonderklassenbiografie kleinere soziale Netzwerke haben als junge Erwachsene, welche die Regelklassen besucht haben.

Ergänzend zu diesen quantitativen Analysen wurden mit einer ebenfalls parallelisierten Teilstichprobe Interviews geführt, welche Aufschluss über die Sichtweisen zu schulischen und gesellschaftlichen Ungleichheiten geben sollten. Die Inhaltsanalyse der Transkripte ergab, dass schulischer und beruflicher Erfolg in der Regel in Abhängigkeit von der erbrachten Leistung gesehen wird. Das bedeutet, dass sich ehemalige Sonderschülerinnen und -schüler in einem leistungsorientierten Bildungssystem nicht als Verliererinnen und Verlierer sehen, sondern dass sie das Leistungsprinzip und die damit einhergehende Selektion bejahen und ihrer Sonderschulvergangenheit auch Positives abgewinnen können.

Diese – im Übrigen sehr klar und verständlich dargestellten – Ergebnisse mögen insgesamt nicht überraschend sein. Gleichwohl stellen sie einen äusserst wertvollen empirischen Beitrag für die bildungspolitische Diskussion dar, da aufgrund der vorliegenden Längsschnittdaten erstmals auch die Entwicklung integrierter und separierter Beschulung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter analysiert wurde. Entsprechend werden im letzten Kapitel die Ergebnisse auch in ihrer bildungspolitischen Relevanz bilanziert. Insgesamt kommen die Autorin und die Autoren zum Schluss, dass sich der Besuch einer Sonderklasse für Lernbehinderte in Bezug auf die berufliche Integration nachteilig auswirke. Damit wird plausibel, dass die Abschaffung von Sonderklassen für Lernbehinderte unumgänglich ist, wenn Chancengerechtigkeit im Bildungssystem ernsthaft angestrebt werden soll. Gleichwohl stellen die Autorin und die Autoren fest, dass auch Steuerungsmassnahmen nicht verhindern können, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in unserem Schulsystem wenig Anerkennung finden werden. Zwar kann schulische Integration politisch umgesetzt werden, das Anliegen, Menschen mit Lernbehinderungen konsequent in unsere gesellschaftlichen Prozesse einzubeziehen, bleibt aber als Auftrag bestehen.

Ueli Halbheer, Dr., Leiter Studiengang Primarstufe, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, ulrich.halbheer@phtg.ch

Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J. & Krebs, H. (Hrsg.). (2011). *Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik*. Giessen: Psycho-sozial-Verlag, 285 Seiten.

«Die Reflexion der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse ist ein zentraler Bestandteil der psychoanalytisch ausgerichteten Elternarbeit.» Diese Aussage von Heilmann (S. 218) ist quasi programmatisch für den vorliegenden Band, der die Zusammenarbeit mit Eltern in pädagogischen Einrichtungen wie Jugendhilfe, Kindergarten, Hort und Heim thematisiert. Ohne oder gar gegen die Eltern, so der einhellige Tenor der Beiträge, lässt sich kaum etwas erreichen – und das ist auch gut so!

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive werden neben der bewussten Kommunikation zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Eltern besonders die unbewussten Anteile reflektiert: Was lösen diese Anteile bei den Eltern bzw. bei den Pädagoginnen und Pädagogen selber aus – und wie beeinflussen, begünstigen oder behindern sie die verschiedenen Beziehungsebenen (Kind-Pädagogin, Eltern-Pädagoge usw.)? Wie lassen sich diese Anteile erkennen, bewusst und sogar fruchtbringend nutzbar machen? Vor allem Gegenübertragungsphänomene der Pädagoginnen und Pädagogen, in zweiter Linie auch der Eltern, stehen immer wieder im Zentrum. Der Band soll zu mehr Verständnis dafür beitragen, dass «PädagogInnen bei der Kooperation mit Eltern in spezifischer Weise mit eigenen biographischen Erfahrungen und ihrer eigenen Lebenssituation konfrontiert» (S. 19–20) werden. Die Erkenntnis eigener Gegenübertragungsphänomene, z.B. in Form heftiger Gefühle gegenüber Aussagen von Elternteilen, erweitert die eigene berufliche Kompetenz und hilft, mögliche Konflikte richtig einzuordnen und zu entschärfen. Elternarbeit ist in diesem Verständnis immer auch Beziehungsarbeit.

Laut Eggert-Schmid Noerr soll Elternarbeit – um erfolgreich zu sein – die sozialen Milieus vertiefter berücksichtigen, denn schon zum Zeitpunkt der Einschulung bestehen enorme Unterschiede. Trotz unterschiedlicher Funktionen plädiert sie für eine Erziehungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe: Antihierarchische Impulse und Wertschätzung sind die Basis dafür.

Textor zeigt, welche Bedingungen die Aufnahme von unter Dreijährigen in eine Kita fördern oder eben hemmen. Bei Letzterem sind Vorbehalte von Erzieherinnen und Erziehern, Konkurrenzgefühle oder der Retterkomplex im Auge zu behalten. So sind beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher gegenüber den Eltern von unter dreijährigen Knaben tendenziell negativer eingestellt als gegenüber Eltern von unter dreijährigen Mädchen.

Verständnis für die anspruchsvolle Erziehungsarbeit der Eltern kommt ebenso im Beitrag von Naumann zum Ausdruck: Über ihr Kind kommen sie in Kontakt mit der eigenen Kindheit (Wünsche, Verständnis, Autonomie- und Abhängigkeitsthematik). Ver-

dienterweise werden hier auch der enorme Leistungsdruck, der auf Eltern lastet und den sie an ihre Kinder weitergeben, oder die transgenerationalen Gefühle der Schuld infolge von Abschied und Trennung bei Familien mit Migrantengeschichte beleuchtet. Es ist diese verständnisvolle Grundhaltung (auch der wechselseitigen Anerkennung) gegenüber Eltern wie auch Pädagoginnen und Pädagogen, die auf die Leserin und den Leser wohltuend wirkt: Reflektieren, Verstehen, Klären, Unterstützen, Helfen statt Vorwürfe und Schuldzuweisungen. Kleemann schlägt die «Probeidentifizierung» mit den Eltern als Möglichkeit zum Zugang des Verstehens der Familie vor. Besonders bei negativen Gefühlen der Pädagoginnen und Pädagogen ist das ein sehr empfehlenswertes Arbeitsinstrument. Als selbstverständliche Voraussetzung für eine professionelle Elternarbeit hält Naumann eine regelmässige Supervision für unabdingbar: Pädagoginnen und Pädagogen brauchen Räume und Zeiten zur Selbstreflexion. Denn mit den realen Eltern begegnen den Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur die etwaigen eigenen Vorurteile zu Kultur und Geschlecht, sondern ebenso die eigenen verinnerlichteten Eltern, mit denen mehr oder weniger intensive Rechnungen offen sein können.

Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen (Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Prekarisierung, erhöhter Druck auf die Kitas u.a.) auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert Niedergesäss. Aber auch spezifische Aspekte in der Beratung von Eltern in Trennung und Scheidung (von Lüpke) mit den Gefahren der Verwicklung der Helferinnen und Helfer oder die Auswirkungen von elterlichen Kampftrennungen auf alle Beteiligten kommen im Sammelband zur Sprache. Anhand verschiedener Fallbeispiele, etwa beim Thema «Migration und Trauma» anhand des Jugendlichen Sharif, bei dem wir lernen können, dass jeder Schritt der Integration eines Heranwachsenden einen Riss innerhalb der Herkunftsfamilie bedeuten und zur Spaltung führen kann, werden theoretische Befunde veranschaulicht und so geklärt.

Wiederum individuell sieht die Arbeit mit psychisch kranken Eltern und deren Kindern aus (Beitrag von Heilmann). Dieser erhebliche Risikofaktor zeigt sich besonders bei Kindern mit einer psychisch erkrankten Mutter. Eine wichtige neuere Erkenntnis: Wenn der Vater psychisch krank ist, kann dies in vielen Fällen durch die Mutter kompensiert werden.

Gestaltung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung, Aufbau und Erhalt eines Arbeitsbündnisses von Elternhaus und Schule – dazu können die verschiedenen Aufsätze des Buches beitragen. Das Buch ist fortgeschrittenen Studierenden ebenso zu empfehlen wie psychologisch, pädagogisch sowie sozialpädagogisch tätigen Fachpersonen.

Jürg Frick, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, ZfB – Zentrum für Beratung, Lagerstrasse 5, Postfach, 8090 Zürich, juerg.frick@phzh.ch

Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, 353 Seiten.

Die «Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts» von Wolfgang Legler ist ein Lesegenuss, der überraschende Entdeckungen bietet. Vielfältige Aspekte dieses Unterrichts werden aufgegriffen und in komplexen Zusammenhängen beleuchtet. Verbindungen zwischen der Geschichte des kunstpädagogischen Denkens und den Entwicklungen in der bildenden Kunst sowie der Philosophie werden aufgezeigt unter den Vorzeichen ökonomischer und politischer Veränderungen. Epochale Brüche, echte Innovationen oder rückwärtsgewandte Wiederaufnahmen alter Ideen bestimmen den Stellenwert und die Bedeutung des Zeichen- und Kunstunterrichts im jeweiligen Bildungsangebot einer Gesellschaft. In diesem Kontext entwickelt der Autor nachvollziehbare Erklärungen für unterschiedliche Vorstellungen von den Aufgaben und Möglichkeiten des Kunstunterrichts. Bei der Lektüre tauchen immer wieder Parallelen zu eigenen Erfahrungen im und mit dem Unterricht im Fach «Bildnerisches Gestalten» auf. Vor dem Hintergrund der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts lassen sich diese auf neue Weise reflektieren und einordnen.

Wolfgang Legler begründet die Wahl seiner Thematik auf überzeugende Weise. Obwohl im Fach «Kunst/Bildnerisches Gestalten» gegenwärtig ganz offenkundig kein Mangel an Problemen bestehe, setzt er sich mit der Geschichte des Faches und dessen Didaktik auseinander, allerdings mit dem Fokus darauf, «was es da – möglicherweise – zu lernen gibt». Er stellt relevante Fakten auf der Basis von sorgfältigen Recherchen zusammen, ohne sich in Details zu verlieren. Es ist ihm ein Anliegen, Informationen in grösseren Zusammenhängen auf das Wesentliche hin zuzuspitzen, Querverbindungen herzustellen und die Erkenntnisse immer auch im Blick auf die Gegenwart zu interpretieren.

Im ausgehenden 19. Jahrhundert beispielsweise führten einander konkurrierende Einstellungen zu einseitigen Vorstellungen darüber, wie der Zeichen- und Kunstunterricht gestaltet werden sollte. Kunst und Wissenschaft hatten sich als Folge der Aufklärung enorm entfaltet, sich jedoch getrennt voneinander und zunehmend ohne Verbindung zum alltäglichen Leben entwickelt. Dies wurde als Verlust der «Harmonie des Lebens» empfunden und einseitig der kognitiv-instrumentellen Vernunft angelastet. Alles Gemütvolle wurde als Reaktion darauf in der Ästhetik gesucht. Die Abtrennung des Verstandes von der Ästhetik zog polarisierende Auffassungen und kunstpädagogische Konzepte nach sich. Einerseits entstanden neue Methodenkonzepte – «richtiges Zeichnen» nach Vorlagen –, mit denen wirtschaftlichen Entwicklungen zugeeignet werden konnte, die aber oft zu blossen Disziplinierungsinstrumenten verkamen. Andererseits zeugten reformpädagogische Ansätze von Respekt und Sensibilität für den individuellen Ausdruck und die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. Sie konnten jedoch in ihrer Ambivalenz von Inhalten, Theorien und Denkrichtungen politisch missbraucht werden. In gewissen Ausprägungen der «musischen Erziehung» wurde, durch die rück-

wärtsgewandte Verklärung einer vormodernen «Ganzheitlichkeit» und den gleichzeitigen Verzicht auf das eigene Denken, ein fruchtbarer Boden für die Ideologie des Faschismus geschaffen.

Ästhetische Konzepte, in denen sinnliches *und* intellektuelles Vermögen, «Einbildungskraft *und* Verstand» gleichermaßen beansprucht werden, sind weitaus tragfähiger und zukunftsorientierter. Schiller hat bereits eine auf diesem Verständnis basierende Theorie der ästhetischen Bildung entwickelt, die ohne dogmatische Vereinseitigungen auskommt. Auf dieser Grundlage erneuern Persönlichkeiten wie Alfred Lichtwark, Reinhard Pfennig und Gunter Otto die Fachgeschichte des 20. Jahrhunderts. In den kunstpädagogischen Tendenzen der 1980er- und 1990er-Jahre gewinnt ästhetische Bildung erneut an Aktualität. Sie macht uns fähig, unsere Sinne zu öffnen, uns in der Wahrnehmung auf etwas einzulassen und dadurch Interesse und – mit Blick auf heute – «Empathie in der Wahrnehmung» sowie Sensibilität für Differenzenerfahrungen zu entwickeln. Indem die Kunst konventionalisierte Wahrnehmungsmuster infrage stellt und «in uneindeutigen, vorerst fremden Formen Sinn vermittelt», wird sie zu einem exemplarischen Übungsfeld dafür, im Alltag mit irritierenden und widersprüchlichen Erfahrungen zurechtzukommen. Für die Lernenden wächst die Chance, Verunsicherungen und Ängste – die durch den beschleunigten sozialen und technologischen Wandel verursacht werden – besser auszuhalten und sich kreativ und selbstbewusst im gesamten Spannungsfeld zwischen Ganzheit und unverträglich erscheinenden Gegensätzen zu bewegen.

Kulturell Interessierten, Fachkolleginnen und -kollegen, Lehrpersonen und Studierenden sowie politischen Behörden ist dieses Buch sehr zu empfehlen. Der Inhalt geht in weiten Teilen auf eine einführende Vorlesung an der Universität Hamburg zurück, an welcher Wolfgang Legler bis 2009 als Professor für «Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der ästhetischen Erziehung» lehrte. Seine Einführung in die Fachgeschichte ist gleichzeitig eine Einführung in kunstpädagogisches Denken, in welcher sowohl die breite theoretische Fundierung als auch die Nähe des Autors zur Fach- und Unterrichtspraxis aufleuchten. Die exemplarisch aufgezeigten Entwicklungen und aktuellen Bezüge prägen weitgehend auch unsere schweizerische Fachgeschichte, bis hin zu aktuellen Diskussionen um neue Lehrpläne. Leglers Geschichte ist ein Standardwerk, das klärt und spannend zu lesen ist.

Edith Glaser-Henzer, Leiterin SGL-Arbeitsgruppe Bild & Kunst, Prof. em. für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst, PH FHNW; privat: Munzachstrasse 7, 4410 Liestal, em.glaser@bluewin.ch

Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag, 200 Seiten.

Die Intention des Buches besteht darin, «die Grundgedanken einer Reflexiven Praxis und der dazu erforderlichen Praxis-Beratung in verständlicher Weise darzustellen» (S. 7). Leserinnen und Leser sollen damit zur Weiterentwicklung ihrer Beratungspraxis angeregt werden. Damit soll ein Beitrag zur Professionalisierung der berufspraktischen Ausbildung angehender Pädagoginnen und Pädagogen geleistet werden.

In den ersten beiden Kapiteln befassen sich die Autorin und der Autor mit den Hintergründen ihres Beratungsmodells. Einerseits geht es ihnen darum, Praxis zu reflektieren, andererseits werden konzeptuelle Überlegungen angestellt, Praktikantinnen und Praktikanten immer auch als Personen zu stärken. Im Zusammenhang mit den Hintergründen zur Praxisreflexion wird unter anderem an das Bemühen, theoretisches Wissen praxiswirksam werden zu lassen, und an ein belehrendes, instruktives Lernverständnis erinnert, das einer beratenden reflexiven Haltung zuwiderläuft. Erwähnt wird auch «Forschendes Lernen», bei dem Praxis als Werkstatt verstanden wird, in der alle Beteiligten im Sinne situierten Lernens experimentell arbeiten wollen. Zur Realisierung der Absicht, auch die Personen zu stärken, werden gängige Beratungsaspekte genannt, wie zum Beispiel die offene Selbstauseinandersetzung oder ein lernförderliches Gesprächsklima. Eingegangen wird auch auf Beratungsphilosophien, die in die von der Autorin und dem Autor intendierte Richtung weisen. Auf der Basis dieser Vorannahmen wird ein Rahmenkonzept für Praxisberatung vorgestellt, das dem Buch die weitere Struktur verleiht.

Die Autorin und der Autor haben versucht, diese Folgekapitel weitgehend in sich geschlossen zu halten. Nach der Lektüre der Grundlagen können die Leserin und der Leser entscheiden, bei welchem Kapitel sie einsteigen möchten. Dies kann gelegentlich zu Überschneidungen führen, wird aber zugunsten der praktischen Verwendbarkeit und zur wiederholenden Vertiefung ausdrücklich in Kauf genommen.

In Kapitel 3, das sich mit dem «Beratungs-Rahmen» befasst, steht die Stärkung der Person bzw. deren Entwicklung im Vordergrund. Erwähnt werden förderliche Rahmenbedingungen und klassische Merkmale einer personenzentrierten Gesprächsführung. Dennoch wird auch auf sachliche Erfordernisse eingegangen, zum Beispiel auf ein lösungsorientiertes Vorgehen oder auch auf die Notwendigkeit von Vorbesprechungen. Die Sachkomponente und die damit zusammenhängende Reflexion rücken in Kapitel 4 ins Zentrum, wo Beratungssituationen unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Einerseits geht es darum, Gelungenes bewusst zu machen, was in üblichen problemorientierten Konzepten des Lernens im Praktikum zum Teil nur wenig Beachtung findet. Anstelle von Fehlern soll andererseits aber auch «Offenes» angesprochen und «Zukünftiges» konkretisiert werden. Zu allen Perspektiven werden praktische

Impulse vermittelt. Kapitel 5 macht darauf aufmerksam, dass Besprechungen in der Beratungssituation auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden sollten, wenn Kompetenz als Ausdruck erarbeiteter Identität verstanden wird. Fokussiert werden können beispielsweise Praktisches, Theoretisches oder Aspekte der persönlichen Selbstklärung. Schliesslich wird in Kapitel 6 auf die Notwendigkeit hingewiesen, in den Gesprächen vor allem Schwerpunkte zu setzen und sich nicht in einer Kaskade von Details zu verlieren. Es werden Hinweise zur Vereinbarung sowie zur Vor- und Nachbesprechung von Schwerpunkten gegeben. Auch der Beobachtung und Demonstration von Unterricht wird Platz eingeräumt. Im Schlusskapitel 7 werden ergänzende praktische Methodenbausteine dokumentiert, die in der Beratung generell verwendbar sind.

Die beurteilende Sicht des Bandes hat sich an den Ansprüchen zu orientieren, die von der Autorin und dem Autor selbst formuliert worden sind. Es ist ihnen zweifellos gelungen, ihre Anliegen auf eine sehr verständliche Art und Weise zu formulieren. Vorgebrachte Prinzipien und Strategien werden in vertretbarer Kürze theoretisch verortet und durch Beispiele oder mit klaren, nachvollziehbaren Kriterien auf eine Weise konkretisiert, die eine Verknüpfung mit der praktischen Arbeit erleichtert. Das Buch kann somit als Begleiter dazu anregen, das eigene Tun kritisch zu reflektieren oder gegebenenfalls auch weiterzuentwickeln. Weil einzelne Teile herausgegriffen werden können und nicht der ganze Band beachtet werden muss, kann diese Absicht mit vertretbarem Aufwand in die Tat umgesetzt werden.

Inhaltlich stützen sich die Autorin und der Autor vornehmlich auf Konzepte, die im deutschsprachigen Raum publiziert worden sind. In diesem sprachkulturellen Kontext wird der Beratungsansatz deutlicher vertreten als dies in Coaching- oder Mentoringmodellen der Fall ist, die primär auf die berufliche Qualifikation hin konzipiert worden sind. Dabei kann es beispielsweise darum gehen, das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum der Bearbeitung zu stellen und den Einfluss der Betreuungspersonen von dieser Aufgabe her zu denken. Die einzelnen Kapitel des Buches können dagegen eher als Cluster für Inspirationen gesehen werden, das eigene Repertoire für die Praxisberatung zu optimieren. Es handelt sich weniger um ein in sich stringentes Betreuungskonzept, das für das Praktikum insgesamt Geltung beanspruchen kann.

Dessen ungeachtet ist der Kauf dieses Buches für Praktikumslehrpersonen äusserst lohnend. Für die pädagogischen Hochschulen ist die Anschaffung im Hinblick auf seine Verwendbarkeit in der praktischen Ausbildung prüfenswert.

Alois Niggli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Leiter Dienststelle Forschung, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Niggli@eduftr.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Bühler, P.** (2012). *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn: Schöningh.
- Knoll, M.** (2011). *Dewey, Kilpatrick und «progressive» Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koerrenz, R.** (2011). *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*. Paderborn: Schöningh.
- Koizner, T.** (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rittelmeyer, C.** (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, F.** (2012). *Leo Tolstoi und die Freiheit der Bildung. Der vergessene Vordenker einer modernen Reformpädagogik*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft München.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Bundesministerium für Bildung und Forschung.** (2011). *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Dimai, B.** (2012). *Innovation macht Schule. Eine Spurensuche mit der Akteur-Netzwerk Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Lüken, M. M.** (2012). *Muster und Strukturen im mathematischen Anfangsunterricht. Grundlegung und empirische Forschung zum Struktursinn von Schulanfängern*. Münster: Waxmann.
- Rechter, Y.** (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldis, M.** (2012). *Interesse an Mathematik. Zum Einfluss des Unterrichts auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Barzel, B.** (2012). *Computeralgebra im Mathematikunterricht. Ein Mehrwert – aber wann?* Münster: Waxmann.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T.** (2012). *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Dyson, B. & Casey, A.** (2012). *Cooperative Learning in Physical Education. A Research Based Approach*. New York: Routledge.
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K.** (2012). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Handro, S. & Schönemann, B.** (2011). *Visualität und Geschichte*. Berlin: Lit.
- Jürgens, E., Standop, J. & Hericks, N.** (2012). *Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C.** (Hrsg.). (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Geschlechtergerechte Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Lennon, P.** (Hrsg.). (2012). *Learner autonomy in the English classroom. Empirical studies and ideas for teachers*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mailer, C.** (2012). *Die tägliche Sportstunde in der Sekundarstufe I. Auswirkungen auf motorische Leistungsfähigkeit, körperbauliche Merkmale und ausgewählte psychosoziale Komponenten*. Hamburg: Kovac.

- Nguyen, D. M.** (2012). *Understanding the development of the proving process. Suggestions for teaching proofs within a dynamic geometry environment*. Hamburg: Kovac.
- Philipp, M.** (2011). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S. & Özdil, E.** (2011). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Schiffler, L.** (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schmüser, P.** (2012). *Theoretische Physik für Studierende des Lehramts: 1. Quantenmechanik*. Berlin: Springer.
- Tanner, H. & Jones, S.** (2012). *Becoming a successful teacher of mathematics* (2. überarbeitete Aufl.). New York: Routledge.

Hochschuldidaktik / Hochschulbildung

- Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V.** (2011). *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.
- Brinker, T. & Tremp, P.** (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K.** (Hrsg.). (2012). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Thomann, G., Honegger, M. & Suter, P.** (Hrsg.). (2011). *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Bern: h.e.p.
- Scheuermann, U.** (2012). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen: Barbara Budrich.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Corcoran, R. P. & Tormey, R.** (2012). *Developing emotionally competent teachers. Emotional intelligence and pre-service teacher education*. Oxford: Peter Lang.
- Hascher, T. & Neuweg, G. H.** (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: Lit.
- König, J. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kretschmann, R.** (Hrsg.). (2012). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M. & Sauer, D.** (2012). *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Psychologie

- Bauder, T., Oser, F., Widorski, D., Salzmann, P. & Heinzer, S.** (2012). *Lernenden fördernd Feedback geben. Ein interaktives Arbeitsinstrument für Berufsbildungsverantwortliche und Lehrpersonen* (CD-ROM/Handbuch). Bern: h.e.p.
- Breaux, A. & Whitaker, T.** (2012). *50x Schülerverhalten verbessern. Lernumgebung verändern – leichter unterrichten*. Weinheim: Beltz.
- Gasser, U., Cortesi, S. C. & Gerlach, J.** (2012). *Kinder und Jugendliche im Internet. Risiken und Interventionsmöglichkeiten. Mit einem Beitrag zur digitalen Didaktik von Peter Gasser*. Bern: h.e.p.
- Haag, L.** (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.

- Hurrelmann, K. & Quenzel, G.** (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Killen, M. & Coplan, R. J.** (Hrsg.). (2011). *Social development in childhood and adolescence. A contemporary reader*. Wiley: Chichester.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B.** (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Popp, K. & Methner, A.** (Hrsg.). (2012). *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sandfuchs, U., Melzer, W. & Rausch, A.** (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Andresen, S. & Heitmeyer, W.** (2012). *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker, R.** (Hrsg.). (2011). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F.** (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Kugler, M.** (2012). *Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule*. München: Herbert Utz.
- Lanphen, J.** (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S.** (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. Stuttgart: UTB.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Bürgi, R.** (2012). Bypassing federal education policies. The OECD and the case of Switzerland. *International Journal for the Historiography of Education*, 2 (1), 24–35.
- Johnston, J. S.** (2012). Schools as ethical or schools as political? Habermas between Dewey and Rawls. *Studies in Philosophy and Education*, 31 (2), 109–122.
- Oelkers, J.** (2012). Die Historizität pädagogischer Gegenstände. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 32–49.
- Reh, S. & Scholz, J.** (2012). Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 105–123.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung / Lehrerforschung

- Henry, G. T., Bastian, K. C. & Smith, A. A.** (2012). Scholarships to recruit the «best and brightest» into teaching: Who is recruited, where do they teach, how effective are they, and how long do they stay? *Educational Researcher*, 41 (3), 83–92.
- Koller, H.-C.** (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 6–21.
- Köller, O.** (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (1), 72–78.
- Köller, O., Reiss, K., Stanat, P. & Pant, H. A.** (2012). Diagnostik Standard-basierter mathematischer Kompetenzen im Primarbereich: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (3), 163–176.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S. & Köller, O.** (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47 (2), 106–124.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E. & Spybrook, J.** (2012). The effect of content-focused coaching on the quality of classroom text discussions. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 214–228.
- Mattern, J.** (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 156–173.
- Riese, J. & Reinhold, P.** (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 111–144.
- Telese, J. A.** (2012). Middle school mathematics teachers' professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105 (2), 102–111.
- Terhart, E.** (2012). «Bildungswissenschaften»: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 22–39.
- Warwas, J.** (2012). Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit schulischer Führungskräfte. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 56–77.
- Wollenschläger, M., Möller, J. & Harms, U.** (2012). Ist kompetenzielles Feedback überlegen, weil es effektiver wahrgenommen wird? *Unterrichtswissenschaft*, 40 (3), 197–212.

Didaktik / Fachdidaktik

- Eichelmann, A., Narciss, S., Schaubert, L. & Melis, E.** (2012). Typische Fehler bei der Addition und Subtraktion von Brüchen – Ein Review zu empirischen Fehleranalysen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33 (1), 29–58.
- Haudeck, H., Kessler, J.-U., Nold, G. & Roters, B.** (2012). Was wissen zukünftige Englischlehrkräfte über ihr Fach? Ausgewählte Ergebnisse aus TEDS-LT. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 12 (1), 19–25.

- Labudde, P. & Möller, K.** (2012). Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 11–36.
- Lembens, A. & Radits, F.** (2012). Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Professionalisierungsdiskurs. Das Beispiel naturwissenschaftlicher Fächer. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (1), 34–38.
- Rach, S., Ufer, S. & Heinze, A.** (2012). Lernen aus Fehlern im Mathematikunterricht – kognitive und affektive Effekte zweier Interventionsmassnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (3), 213–234.
- Steffensky, M., Lankes, E. M., Carstensen, C. H. & Nölke, C.** (2012). Alltagssituationen und Experimente: Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? Ergebnisse aus dem SNaKE-Projekt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 37–54.
- van der Groeben, A.** (2012). Zum Lernen herausfordern – was Aufgaben gut macht. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 208–217.

Hochschuldidaktik

- Bechler, O. & Thielsch, M. T.** (2012). Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 137–156.
- Gerholz, K.-H.** (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 60–73.
- Gidion, G. & Grosch, M.** (2012). Welche Medien nutzen die Studierenden tatsächlich? Ergebnisse einer Untersuchung zu den Mediennutzungsgewohnheiten von Studierenden. *Forschung und Lehre*, 6 (12), 450–451.
- Johannes, C. & Seidel, T.** (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 233–251.
- Starcher, K. & Profitt, D.** (2011). Encouraging students to read: What professors are (and aren't) doing about it. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), 396–407.
- Weber, H.** (2012). Macht Mangel Talent? Was Quereinsteigende in die Schule mitbringen müssen. *Bildung Schweiz*, Nr. 3, 11–13.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Caires, S., Almeida, L. & Vireira, D.** (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–178.
- Fitz, R.** (2012). Morgen komm' ich wieder.... Was Freiarbeit zum Lernen beiträgt. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 266–271.
- Haag, L. & Götz T.** (2012). Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (1), 32–46.
- Jurik, V., Seidel, T. & Gröschner, A.** (2012). Was wissen wir über Lehrerhandeln im Unterricht? (Serie: Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? – 2. Folge). *Pädagogik*, 64 (2), 42–45.
- Kennedy, K. & Archambault, L.** (2012). Offering preservice teachers field experiences in K-12 online learning. A national survey of teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 185–200.
- Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J.** (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 121–140.
- Sacher, W.** (2012). Vom Handlanger zum echten Partner – erfolgreiche Elternarbeit als Bildungs- und Erziehungskooperation. *Lehren und Lernen*, 38 (7), 9–17.
- Sandholtz, J. H. & Shea, L. M.** (2012). Predicting performance: A comparison of university supervisors' predictions and teacher candidates' scores on teaching performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 63 (1), 39–50.
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T.** (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerausbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik*, 26 (2), 217–291.

- Tenberg, R. & Pfister, N.** (2012). Welche Erwartungen und Ansprüche stellen Berufsschullehrer an ihre Schulleiter als Führungspersonen? Empirische Untersuchung an beruflichen Schulen. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 33–55.
- Terhart, E.** (2012). Einführung in die Serie (Serie: Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? – 1. Folge). *Pädagogik*, 64 (1), 43–47.
- van Es, E.A.** (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 182–192.

Pädagogische Psychologie

- Brünig, L.** (2011). Schülervorträge als Ausgangspunkt mündlicher Kompetenzentwicklung. Fachvorträge als Längs- und Querschnittsaufgabe von Schule. *Pädagogik*, 63 (12), 14–19.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K. & Pauli, C.** (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: «Nice to have» or something more? *Learning and Instruction*, 21 (3), 452–466.
- Kauschke, C., Nutsch, C. & Schrauf, J.** (2012). Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 2–11.
- Sparfeldt, J.R., Rost, D.H., Schleebusch, R. & Heise, A.L.** (2012). Lehrerbeurteiltes Schülerverhalten. Eine Evaluation der «Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten» (LSL). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 146–157.
- Streblov, L., Schiefele, U. & Riedel, S.** (2012). Überprüfung des revidierten Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und der Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 12–26.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Ahrbeck, B.** (2012). Verhaltensstörungen sind eine ernste Angelegenheit. *Pädagogische Führung*, 23 (1), 4–7.
- Buholzer, A. & Tanner, S.** (2012). Begabungsförderung im Unterricht. *Erziehung und Unterricht*, 162 (5–6), 476–484.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A. & Perrig-Chiello, P.** (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 31–42.
- Rieker, P. & Hoops, S.** (2012). Verläufe delinquenten Verhaltens und dessen familialer Bearbeitung zwischen Kindheit und Jugend. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (1), 60–74.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.–, Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé)

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**: <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL): <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

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

Ken Zeichner and Marisa Bier The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education

Corinne van Velzen Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden

Urban Fraefel und Sigrid Haunberger Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Alexander Gröschner Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform

Kornelia Möller Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien

Jennifer Snow-Gerono and Alan John Zenkert Positions toward Inquiry: Partners in Knowledge Construction and Teacher Development Across the Professional Life Span

Katharina Soukup-Altrichter und Herbert Altrichter Praxisforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen in der Ausbildung

Annelies Kreis Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum – ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung

Kathrin Krammer, Isabelle Hugener und Sandro Biaggi Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen

Yves Cocard und Samuel Krähenbühl Kompetenzförderung in Klassenführung und Konfliktmanagement