

**Tobias LEONHARD¹, Urban FRAEFEL, Sebastian JÜNGER,
Julia KOSINAR, Christian REINTJES & Beat RICHIGER
(Solothurn, Brugg-Windisch, Basel)**

Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen

Herrn Prof. em. Dr. Hermann Forneck gewidmet

Zusammenfassung

Der Beitrag bestimmt den konzeptionellen Kern berufspraktischer Studien als eigenständigem Studienbereich der Lehrerbildung. Die Referenzsysteme Wissenschaft und Beruf werden dabei als eigenlogisch operierende Praxen betrachtet, die es in den berufspraktischen Studien produktiv aufeinander zu beziehen gilt. Eine solche Konzeption berufspraktischer Studien beruht auf der Etablierung eines „dritten Raumes“, dessen Voraussetzungen im Beitrag dargestellt und begründet werden.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung, berufspraktische Studien, Wissenschaftspraxis, Berufspraxis, third space

¹ E-Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch

Between the practices of science and profession – Studies on professional practice as a third space in teacher education

Abstract

What is the distinctive role of studies on professional practice in teacher education programs? In this article, we propose viewing teacher education and studies on professional practice as referring to two different practices: the practices of science in the related disciplines and the practices of the profession in the field. The two practices operate in their relevant modes, but must also merge in the professional actions of individual teachers. This requires a “third space” as a new approach for professionalization within studies on professional practice.

Keywords

Teacher education, science as social practice, professional practice, field experience in student teaching, third space

1 Einleitung

Ein Studium zum Lehrberuf ohne Praktika scheint unvorstellbar, aber obwohl dieses Studienelement auf eine lange Tradition zurückblickt und im curricularen Studienverbund, zumindest formal betrachtet, seinen festen Platz einnimmt, ist nicht geklärt, worin seine lehrerbildnerische Relevanz besteht (vgl. WEYLAND & WITTMANN, 2010, S. 9). Bezüglich der Wirksamkeit der schul- und berufspraktischen Studien² für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen sind die Befunde widersprüchlich und es besteht erheblicher Forschungsbedarf (vgl. HASCHER, 2011, S. 428-429).

² Im Folgenden wird der Schweizer Begriff der *berufspraktischen Studien* verwendet.

Der Beitrag bestimmt den konzeptionellen Kern der berufspraktischen Studien, die sich zwischen einer Wissenschafts- und Hochschulpraxis einerseits und der Berufspraxis andererseits verorten. In insgesamt vier Thesen wird dabei der Charakter des „Dazwischen“ als Potenzial und Chance begriffen, unproduktive Theorie-Praxis-Antagonismen durch eine aktive Auseinandersetzung mit beiden differenzen, gleichwohl jeweils unverzichtbaren Eigenlogiken und regulativen Ideen zu ersetzen. Dies konstituiert ein spezifisches Verhältnis der berufspraktischen Studien zu den anderen Studienbereichen der Lehrerbildung. Die berufspraktischen Studien werden organisatorisch wie interaktionsbezogen als „third space“ (zusammenfassend CHRISTOFORATOU, 2011) konzipiert, in dem genuin eigene Beiträge zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen möglich werden. Die daraus folgenden Konsequenzen werden abschließend dargestellt. Der Beitrag fokussiert diese Fragen auf die Verhältnisse einer einphasigen Lehrerbildung in der Deutschschweiz und auf die Arbeit an Pädagogischen Hochschulen.

2 Zwei Referenzsysteme der Lehrerbildung

These 1: Lehrerbildung, die das Ziel pädagogischer Professionalisierung verfolgt, hat systematisch zwei Referenzsysteme mit je eigenlogisch operierenden Praxen.

Professionelles Handeln zeigt sich systembezogen in der langfristigen *Handlungsqualität* von Lehrpersonen in Schule und Unterricht sowie in der Fähigkeit, das Handeln auf der Basis „wissenschaftlich abgesicherter Wissensbestände“ (HELSPER, 2001, S. 11) zu begründen. Subjektbezogen zeigt es sich in dauerhafter Berufszufriedenheit und Kompetenzerleben auch in sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen. In einphasigen Lehrerbildungssystemen wird mit einem Abschluss an der Institution elementare Berufsfähigkeit erwartet.³ Die Berufspraxis

³ Eine Zweiphasigkeit hingegen delegiert Berufsfähigkeit an die 2. Phase und suggeriert die Unzuständigkeit der Universität für Fragen der Berufsfähigkeit, die zugleich mit „Bologna“ auch dort dominantes Programm sind.

kann in diesem System daher nicht nur Gegenstand distanzierter, wissenschaftlicher Betrachtung sein, sondern muss zugleich mitgestaltet und geübt werden.

Damit besitzt Lehrerbildung systematisch zwei Referenzsysteme. Statt diese jedoch in der Figur des „Theorie-Praxis-Problems“ zu diskutieren, werden sie als *zwei unterschiedliche soziale Praxen betrachtet*: die Praxis des Wissenschaftssystems und diejenige des Berufsfeldes (DEWE, FERCHHOFF & RADTKE, 1992; HACKL, 2014). „Wissenschaft ist [...] in der Form des wissenschaftlichen Tuns eine Praxis, sie kann [aber, TL] nicht Praxis für andere sein“ (GRUSCHKA, 2009, S. 33). Da es in beiden Praxen sowohl spezifische Formen des Wissens als auch spezifische Formen von Theorien (PATRY, 2014) gibt, sind sowohl der Wissensbegriff in seinen vielfältigen Typologien und Topologien (BROMME, 1992; SHULMAN, 1987; BAUMERT & KUNTER, 2006) als auch der Theoriebegriff als heuristische Konzepte für diesen Zusammenhang fragwürdig. Erst die Figur zweier Praxen lässt die Frage zu, welche Bedeutung beide Praxen für professionelles Handeln von Lehrpersonen haben und wie diese zum Zweck der Lehrerbildung sinnvoll aufeinander bezogen werden können.

Beide Referenzsysteme weisen je unterschiedliche Eigenlogiken im Sinne regulativer Ideen auf. Die Wissenschaftspraxis beschäftigt sich mit *Geltungsfragen*, und zielt auf Aussagen, die qua methodischer Kontrolle eine höhere Geltung beanspruchen können.

Demgegenüber handeln Akteure der Berufspraxis situativ unter der regulativen Idee der *Angemessenheit*. Bedingt durch die interaktive Dichte des Handelns von Lehrpersonen als „Handeln unter Druck“ (WAHL, 1991), ist situativ weder eine Geltungsprüfung noch der explizite Rückgriff auf theoretische Konzepte möglich, die die erforderliche Entscheidung bewusst beeinflussen könnten. So ist dieses Interaktionshandeln treffender als „intuitiv-improvisierend“ (VOLPERT, 2003) zu beschreiben, dessen Angemessenheit sich in der Fluidität der Handlung erweist.

„Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen

zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat.“ (DEWE et al., 1992, S. 82)⁴

Wissenschaft	Profession	Praxis
Wissen		Können
„Wahrheit“	„Wahrheit“ und Angemessenheit	Angemessenheit
Begründung		Entscheidung

Abb. 1: Professionalität zwischen Wissenschaft und Berufspraxis
(nach DEWE et al., 1992, S. 82)

These 2: Berufspraxis ist nicht als aus der Wissenschaftspraxis abgeleitete Praxis zu verstehen. Berufspraktisches Können ist nicht das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Konzepten⁵, Theorien oder forschenden Aktivitäten. Sie alle sind für die Funktionalität⁶ alltäglicher Berufspraxis nicht notwendig.

Als Beleg für diese (in Anlehnung an NEUWEG, 2015b formulierte) These können z. B. Studierende gelten, die bereits im ersten Praktikum ihres Studiums erstaunlich adaptiv und kontextsensitiv agieren. Erfahrene Lehrpersonen wiederum können

⁴ Der Wahrheitsbegriff wird von den Autoren aufgrund des Konstruktionscharakters auch wissenschaftlicher Aussagen kritisch betrachtet, ohne damit eine durch methodische Kontrolle mögliche Steigerung der Aussagengeltung zu relativieren.

⁵ hier verstanden als (Fach-)Begriffe und die damit verbundenen Ideen und Distinktionen

⁶ Der Begriff der *Funktionalität* wird hier als notwendiges und Minimal-, aber nicht als hinreichendes und Qualitätskriterium verwendet.

nicht vollständig bzw. konzeptbewusst argumentieren oder begründen, wie und warum sie handeln, wie sie handeln. Dieses von NEUWEG als das „Schweigen der Könner“ pointierte Phänomen wird an dieser Stelle nicht vertieft (2006; ausführlich 2015a; vgl. auch Forschung zu intuitiver Expertise, HARTEIS & BILLET, 2013). Ob alltägliches Berufshandeln maßgeblich von der Wissenschaftspraxis entstammenden Konzepten, Theorien etc. beeinflusst ist, ist als empirische Frage strittig und methodisch komplex (BLÖMECKE, 2002, S. 52ff; BOMMES, DEWE & RADTKE, 1996; eher zustimmend COCHRAN-SMITH, CANNADY et al., 2012, S. 26, eher kritisch CLIFT & BRADY, 2005, S. 322). Für die These der „Nichtabgeleitetheit“ spricht eindeutig, dass historisch betrachtet eine berufsförmige pädagogische Praxis schon lange vor der Etablierung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin existierte.

Für die Lehrerbildung im Allgemeinen und die berufspraktischen Studien im Besonderen ist diese These produktiv, denn es wird möglich, die Funktion der Pädagogischen Hochschulen als Orte der Wissenschaftspraxis in ihrem Zusammenwirken verschiedener Studienbereiche für die Lehrerbildung ebenso zu bestimmen wie die spezifische Funktion der berufspraktischen Studien.

3 Der Beitrag der Pädagogischen Hochschule und ihrer Studienelemente

Auch wenn „urwüchsige“ Praxis nicht auf theoretisches Wissen angewiesen ist, impliziert die Begründungsverpflichtung professionellen Handelns eindeutig den Anspruch, in der Lehrerbildung dieses möglichst als dauerhafte Referenz für Lehrpersonen zu etablieren.

These 3: Kernauftrag einer Pädagogischen Hochschule als Akteur der Wissenschaftspraxis ist es, Studierenden wie erfahrenen Lehrpersonen zu zeigen, was die

Berufspraxis durch die Wissenschaftspraxis gewinnen könnte.⁷ Die Nähe der Institutionen zum Berufsfeld ist Potenzial und Verpflichtung zugleich, Wissenschaftspraxis als Zugewinn an Beschreibungs-, Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten sowie Problemlösestrategien, kurz als Rationalitätsgewinn erfahrbar zu machen.

Der zu erzielende Gewinn lässt sich dabei systematisch zwei Perspektiven zuordnen:

1. Konzepte, Modelle, Theorien und Forschungsergebnisse der Wissenschaftspraxis können dazu beitragen, Schule und Unterricht differenziert wahrnehmen, beschreiben, deuten und analysieren zu können. Sie reduzieren Komplexität innerhalb der verschiedenen Sozialsysteme und ermöglichen damit Sprach- und Deutungsfähigkeit. Sie stellen zudem eine Grundlage für Planung und Gestaltung dar und dienen der fundierten Begründung (HELSPER, 2001). Gelingt es der Professionshochschule, in der Lehre gemeinsam mit den Studierenden bzw. in der Weiterbildung mit erfahrenen Berufspersonen die *Deutungsmächtigkeit* der Konzepte für die Berufspraxis als kategoriale Einsicht und Erkenntnis sichtbar werden zu lassen, fundieren diese mittelfristig auch die intuitiv-improvisierenden Entscheidungen der Berufspraxis.
2. Das methodische Vorgehen der Wissenschaft kann den erforderlichen Interpretationen bezogen auf Schule und Unterricht mehr Geltung verschaffen. Es legt die Grundlage für diskursive Aushandlungen von Bedeutungen berufspraktischer Phänomene und fördert im Prozess eine wissenschaftlich-reflexive Haltung (vgl. ebd.). Damit ist auch im Kern bestimmt, was „forschendes Lernen“ in der Lehrerbildung ausmacht: nicht etwa die Entwicklung ausgeprägter Forschungsfähigkeiten, wohl aber die Fähigkeit zum methodisch angeleiteten Verstehen realer Sachverhalte, Problemlagen

⁷ Diese subjektbezogene Perspektive stärkt das Argument der Begründungsverpflichtung, die in ihrer Richtung nach Außen (gegenüber Dritten) als Pflicht Gefahr läuft, Rechtfertigungs- oder gar Immunsierungscharakter zu bekommen.

und Zusammenhänge, sowie die Möglichkeit, Aussagen über Schule und Unterricht zu treffen, die mehr Geltung beanspruchen können als subjektivistische Meinungen. Es fördert zudem ein vertieftes Verständnis für den Gewinn an Rationalität, der durch methodisches Vorgehen auch im Schulalltag grundsätzlich zu erzielen ist (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 1998; BOLLAND, 2011; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 2009).

Beide Seiten der Wissenschaftspraxis – dynamisch hinsichtlich der Methoden und eher statisch hinsichtlich Konzepten, Modellen und Theorien (HERZOG, 2015) – stellen grundsätzlich attraktive Angebote für die (zukünftige) Berufspraxis dar, können sie doch zu vertieftem Verständnis der alltäglichen Komplexität, fundierter Begründung und neuen Optionen für beruflich-pädagogisches Handeln beitragen. Darüber hinaus ist Wissenschaftspraxis auch

„die Praxis des Neugierigseins und der Suche danach, wie die Dinge wirklich sind oder auch sein könnten, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Zweifeln, die Praxis des präzisen Denkens und begründeten Argumentierens, vor allem auch die Praxis des Hinausdenkens über den Tellerrand der unmittelbaren Betroffenheit durch Handlungszwänge. In diese Praxis mutig und selbstbewusst einzuführen, ist nicht zuletzt praktisch wichtig. Denn die falsifikatorisch-skeptische Grundhaltung, die man an den Wissenschaften und am darin gepflegten Habitus erwerben kann, macht im günstigsten Fall später auch vor den eigenen Überzeugungen nicht halt.“ (NEUWEG, 2005, S. 219, vgl. dazu auch GRUSCHKA, 2009, S. 33; HACKL, 2014, S. 53)

Die damit angedeutete sozialisatorische Funktion der Wissenschaftspraxis realisiert sich jedoch nur dann, wenn Studierende an ihr tatsächlich partizipieren können und wenn nicht in Anbiederung an den Ruf nach unmittelbarer „Praxisrelevanz“ ver-

sucht wird, Berufspraxis in der Hochschulpraxis zu imitieren⁸ oder „Handwerkzeug“ zu vermitteln, das ohne entsprechende „Denkwerkzeuge“ nur zum Praxischock, zu Enttäuschung und pauschaler Ablehnung der dann nicht überzeugend erlebten Wissenschaft und ihrer Praxis führen kann.

Für die Studienelemente der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft erfährt diese Darstellung eine je spezifische Ausformung: Fachliches Wissen als unterrichtlich relevantes Fachwissen stellt die Grundlage für Unterricht in allen Stufen des Schulsystems dar und definiert dann auch den Beitrag der Fachwissenschaften zur Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen.

Als weniger eindeutig und distinkt im Auftrag erweist sich das Verhältnis der Fachdidaktiken zu den berufspraktischen Studien, gerade wenn Institutionalisierungen wie Fachpraktika in Frage stehen und eine „Kopplung“ von Fachdidaktik und berufspraktischen Studien gefordert wird. Legt man die oben entwickelte Basis these der „Nichtabgeleitetheit“ pädagogischer Berufspraxis aus dem Wissen der Hochschule zugrunde, lässt sich aber auch hier eine klare Zuständigkeit formulieren. Die Verantwortung der Fachdidaktiken besteht dann darin, im Medium wissenschaftlicher Konzepte die Erschließung der Unterrichtsgegenstände zu thematisieren und anhand von Protokollen schulischer Wirklichkeit ein vertieftes Verständnis für die Anforderungen an das fachdidaktische Handeln von Lehrpersonen zu entwickeln. Studierenden deutlich machen zu können, wie fachdidaktische Konzepte Zugang stiftend, deutungsmächtig und erschließend für die Phänomene der Berufspraxis werden, ohne die Illusion zu wecken, die Hochschule wüsste, wie „es“ besser geht, wäre der zentrale Auftrag der Fachdidaktiken.

Traditionelle Praktiken der Fachdidaktik, aber auch der berufspraktischen Studien selbst sind jedoch mit der zugrunde liegenden Positionierung der Professionshochschule zum Praxisfeld explizit nicht mehr vereinbar. Aufträge der Hochschule ins

⁸ Das widerspricht nicht dem Anspruch, dass die Lehrpraxis der Hochschule auch eine pädagogische Praxis ist, bei der sich z. B. die Frage nach einem sinnvollen Methodeneinsatz ebenso stellt (WAHL, 2006).

Praktikum hinein (sei es, ein Thema im Unterricht „umzusetzen“ oder ein Individualdiagnoseinstrument im Praktikum zu erproben) sind nicht nur externe Eingriffe in die eigenlogisch operierende Berufspraxis, sie sind auch Fremdkörper der Hochschule in der Berufspraxis, die die Kultur der Einlassung zumindest stören, wenn nicht gar verunmöglichen. Dasselbe gilt auch für diejenigen Formen „forschenden Lernens“ *im bzw. parallel zum* Praktikum, die statt auf die Lösung praktischer Handlungsprobleme auf Wissenszuwachs abzielen:

„Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz praxisbedrängt und damit bloß scheinbar ist.“ (NEUWEG, 2005, S. 225)

Analog gilt für die Erziehungswissenschaft im Verhältnis zu den berufspraktischen Studien, das kategorial erschließende Potenzial diverser Konzepte und Theorien für die Phänomene der Berufspraxis wie auch die Begrenztheit und systematische Unzulänglichkeit für die Beschreibung empirisch vorfindlicher Komplexität erlebbar zu machen. Aussichtsreiche Zugänge bilden die diversen Formen pädagogischer Kasuistik, die sich aber als Elemente der *Wissenschaftspraxis* an dem Kriterium der methodischen Kontrolle ihrer Aussagen messen lassen müssen (zur Begründung und den Chancen dieses Zugangs HACKL, 2014; MESETH, 2014; POLLMANN, 2014; STEINER, 2014; OHLHAVER & WERNET, 1999; BECK et al., 2000; für fachdidaktische Perspektiven exemplarisch PFLUGMACHER, 2014; KRUMMHEUER, 1999).

Die Gefahr, dass das Praktikum mit dieser Enthaltbarkeit eines Zugriffs seitens der Hochschule zu „blinder Einsozialisierung in Praxis“ (NEUWEG, 2007, S. 240) führen könnte, kann aussichtsreich dann vermieden werden, wenn es bereits in den Lehrveranstaltungen der Hochschule gelingt, die Auseinandersetzung mit Konzepten, Modellen und Theorien als subjektiv bedeutsam und hilfreich für die Gestaltung und Begründung professionellen Handelns erfahrbar zu machen. Diese zwei-

felsohne hohe Erwartung an das Ergebnis des Studiums der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bildet die notwendige Grundlage für die Ausgestaltung der berufspraktischen Studien im engeren Sinne, also den Formen der Einbettung und Begleitung des Praktikums in die Wissenschaftspraxis.

4 Das „Kerngeschäft“ berufspraktischer Studien

Berufspraktische Studien sind in der bisher entwickelten Logik ein paradox anmutendes Format. Als Veranstaltung der Hochschule sind sie der Wissenschaftspraxis verpflichtet und damit systematisch weder zuständig noch kompetent für Fragen des „how to“ im Praxisfeld. Zugleich ist genau dies die zentrale Erwartung der Studierenden an dieses Studienelement. Praktika erscheinen damit einerseits als Implantate beruflicher Praxis in den Zeitraum vorwiegend wissenschaftsbezogener Orientierung und Auseinandersetzung im Studium, sind aber andererseits als subsidiäres System für das Erlernen professioneller Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis unabdingbar.

Hier nun unterscheidet sich eine Pädagogische Hochschule von universitären Studiengängen zum Lehrberuf ebenso wie eine einphasige Struktur der Lehrerbildung von einer zweiphasigen Struktur. Von Studierenden im einphasigen System mit Abschluss nach sechs bis zehn Semestern wird „elementare Berufsfähigkeit“ erwartet. Hingegen schließt sich an ein BA- und MA-Studium an einer deutschen Universität ein Referendariat an, auf dessen Gestaltung die Universität zumeist keinen wesentlichen Einfluss hat.

Was sollen und können berufspraktische Studien hier wie dort leisten? Der Richtungsstreit (WEYLAND, 2010; WEYLAND & WITTMANN, 2010; BOMMES, RADTKE & WEBERS, 1995; RADTKE & WEBERS, 1998) zwischen Eignungsprüfung und dem Erwerb elementarer Handlungsfähigkeit einerseits und kritischer Distanzierung im Modus wissenschaftlicher Hinwendung zum Gegenstand Berufspraxis andererseits lässt sich für die Professionshochschule im einphasigen System,

die sich tatsächlich beiden Referenzsystemen verpflichtet, folgendermaßen beantworten:

These 4: Wer nach sechs bis zehn Semestern über elementare Handlungsfähigkeit im Berufsfeld verfügen soll, muss in diesem aktiv handelnd tätig gewesen sein, und zwar in voller Einlassung auf die zukünftige Berufsrolle. Er oder sie muss dabei Grundformen pädagogischen Handelns nicht nur erprobt, sondern sich darin auch bereits als grundlegend fähig erwiesen haben. Das ist die Funktion des Praktikums an einer Professionshochschule.

Hingegen können Praktika an der Universität konzeptionell durchaus als „Forschungsaufenthalte in der Berufspraxis“ gestaltet sein, kann die Berufspraxis doch an die zweite Phase delegiert werden (BOMMES et al., 1995; POLLMANN, 2014).⁹

Berufspraktische Studien stehen damit vor einer dreifachen Herausforderung, die konzeptionelle und organisatorische Konsequenzen nach sich zieht:

Erstens führt die tief verwurzelte antagonistische Theorie-Praxis-Denkfigur die berufspraktischen Studien in das Dilemma, der Praxis zu theoretisch und der Theorie zu praktisch zu sein. Dieses Dilemma lässt sich nur auflösen, wenn zumindest wesentliche Anteile in einem Kontext stattfinden, der die Eigenlogiken der beiden Referenzsysteme in direkter Interaktion aufeinander bezieht und damit einen intermediären, „hybriden“ oder eben „dritten Raum“ (ZEICHNER, 2010) konstituiert, in dem Expertinnen und Experten beider Praxen gemeinsam mit Studierenden an Lösungen für die Praxis und an einem vertieften Verständnis für die Bedingungen und Hintergründe derselben arbeiten.

⁹ Eine solchermaßen „reine Lehre“ gerät mit „Eignungspraktika“ und den sich ausbreitenden Praxissemestern bildungspolitisch aber ebenso unter Druck, wie durch die Frage, ob es tatsächlich des längerfristigen Feldaufenthalts bedarf, um zu substanzieller Erkenntnis über pädagogische Berufspraxis zu kommen, die inzwischen mannigfaltig in Fallarchiven und Videodatenbanken dokumentiert ist.

Die *zweite* Herausforderung liegt darin, das Praktikum als *Erfahrung im Tun* zu verstehen, es als solches zu ermöglichen und ohne schlechtes Gewissen zu pflegen, „weil die Entfaltung des Könnens einer Kultur der Einlassung bedarf, die sich nicht ständig durch Wissen beeindruckend lassen darf“ (NEUWEG, 2005, S. 221). Der Anspruch, ganz bei der Sache „Unterricht“ zu sein, verträgt sich nicht mit der Idee, gleichzeitig zu diesem und zu sich selbst in Distanz zu treten.

Die Herausforderung liegt *drittens* und zugleich darin, eine passende „Einbettung“ der Praktika in die berufspraktischen Studien zu gewährleisten: Dies geschieht durch die *Vorbereitung* der Studierenden auf die Praktika durch Aktualisierung oder Erarbeitung wesentlicher Konzepte im Sinne von „Brillen“ und „Denkwerkzeugen“ vor dem vorübergehenden Einstieg in die Berufspraxis; es ist der *Rückgriff* auf Ausschnitte ebendieser Berufspraxis in Form von Protokollen mit dem Ziel vertieften Verstehens derselben, und es ist die *individuelle Unterstützung der Studierenden* dabei, in der Diversität modularisierter Studienangebote, kontingenter Ereignisse in den Praktika und individueller Bildungsbiographien zumindest Ansätze eines professionellen Selbst zu entwickeln bzw. frühzeitig zu prüfen, ob die Anforderungen des Lehrberufs mit den individuellen Erwartungen zur Passung zu bringen sind. Auch diese Ansprüche lassen sich in dritten Räumen am ehesten realisieren.

5 Konzeptionelle Konsequenzen

Die Konsequenzen einer an zwei Referenzsystemen orientierten und Lehrerbildung für die berufspraktischen Studien werden im Folgenden lediglich skizziert; damit wird exemplarisch illustriert, welchen Niederschlag die konzeptionellen Überlegungen in konkreten Formaten an der Pädagogischen Hochschule FHNW erfahren.

5.1 Partnerschulen als dritter Raum

Partnerschulen für Professionsentwicklung stellen das institutionelle Format dar, in dem ein dritter Raum an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld als zu-

kunftsweisender Ort der Professionalisierung von Lehrpersonen etabliert wird. Seine zentrale Charakteristik ist der partnerschaftliche Ansatz bei der Generierung von Berufswissen und die gemeinsame Ausrichtung auf gelingendes Handeln in der Profession. Er versteht sich als Diskursraum, in dem alle Akteure bereit sind, ihre Positionen in Frage stellen zu lassen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten und ein dialektisches Verhältnis von akademischem und praxisbasiertem Wissen zuzulassen, um das übergeordnete Ziel des Fortschritts der Lernenden zu erreichen. Die Unterschiede der jeweiligen Wissensressourcen sind nicht aufgehoben, sondern in den Dienst professionellen Handelns gestellt. In der Interaktion in Partnerschulen rücken auch jene Dimensionen der Professionalisierung in den Mittelpunkt, die trotz ihrer Bedeutung in herkömmlichen Praktikumsstrukturen nicht zentral bearbeitet wurden, insbesondere 1. die produktive Verknüpfung von propositionalem Wissen der Hochschule mit den Anforderungen der Praxis, 2. die Kooperation in Arbeits- und Lerngemeinschaften und 3. die Ausrichtung auf die tatsächlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler. Auf der unterrichtlichen Ebene erweist sich das gemeinsame Planen von Unterricht als zentral für die Etablierung eines freien, wenn auch nicht konfliktfreien Diskurses zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen. Das partnerschaftliche Co-Teaching wird zum bevorzugten Handlungsfeld für die erfolgsorientierte Zusammenarbeit zwischen zukünftigen und erfahrenen Lehrpersonen. Auf Schulebene geht es um Beiträge zu Schul- und Teamentwicklung, und auf der Ebene der Institutionen sind hegemoniale Ansprüche zurückzustellen und dafür produktive Diskurse und potentiell wirkungsmächtiges Handeln zu unterstützen (FRAEFEL, 2012).

5.2 Ein zweifacher Bezug zum Praktikum

Weil eine curriculare Kopplung der Studieninhalte mit den Praktika aus der oben dargestellten Argumentation bezüglich der Berufspraxis übergreifend und organisatorisch nicht leistbar ist, muss der Zusammenhang zwischen Studium und Berufspraxis individuell geleistet werden. Die Gestaltung dieses Professionalisierungsprozesses kann nur in der Verantwortung der einzelnen Studierenden liegen. Dazu benötigen sie sowohl einen verbindlichen Rahmen als auch individuelle Unterstüt-

zung (PEYER & LEONHARD, 2014). Formen des Mentorats durch Mitarbeitende der Hochschule sind in diesem Zusammenhang häufige institutionelle Formate. Welche der dortigen Praktiken aber tatsächlich Professionalisierungsprozesse ermöglichen oder gar fördern, wird nach wie vor debattiert und erforscht (z. B. THOMPSON, HAGENAH et al., 2015; VAN VELZEN & VOLMAN, 2009).

Neben der Unterstützung individueller Professionalisierungsprozesse ist die distanzierte Betrachtung schulischer Interaktionen und Artefakte aus den Praxisphasen der zweite Bezug zum Praktikum. Diese dient dazu, jenseits von Handlungs- und Planungsdruck einen kritischen Blick auf empirische Verläufe schulischer Praxis zu werfen, die Bedingungen und Wirkungen derselben zu erschließen und damit Alternativen zu entdecken, die im Handlungsvollzug nicht in den Blick kamen. Dieser Bezug ist innerhalb und außerhalb der Partnerschulen denkbar, bedarf aber sowohl der konzeptionellen Schärfung als auch der empirischen Erkundung seiner Praktiken und Wirkungen.

6 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung, Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.

Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O.** (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt: der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Christoforatos, E.** (2011). „Third Space“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 50-54.
- Clift, R. T. & Brady, P.** (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education* (S. 309-424). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., McEachern, K. P. et al.** (2012). Teachers' Education and Outcomes: Mapping the Research Terrain. *Teachers College Record*, 114(10).
- Dewe, B., Ferchhof, W. & Radtke, F.-O.** (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe et al. (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 127-152.
- Gruschka, A.** (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 25-43.
- Hackl, B.** (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittmesser et al (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 51-68). Wien: New Academic Press.
- Harteis, C. & Billett, S.** (2013). Intuitive expertise: Theories and empirical evidence. *Educational Research Review*, 9, 145–157.

- Hascher, T.** (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-439). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 7-15.
- Herzog, W.** (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 152-163.
- Meseth, W.** (2014). „Ich such gerade mein Heft“. Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In I. Schrittmesser et al. (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 100-124). Wien: New Academic Press.
- Neuweg, G. H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1-26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H.** (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS.
- Neuweg, G. H.** (2006). *Das Schweigen der Könner: Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Vortrag PH Zürich, 16. Juni 2006. Linz: Trauner.
- Neuweg, G. H.** (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227-245). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H.** (2015a). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2015b). *Wozu, wie und wann? Rückfragen an die lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel, man brauche Praxis in der Lehrerbildung*. Vortrag PH FHNW, Brugg-Windisch, 6. Mai 2015.

- Ohlhaver, F. & Wernet, A.** (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall*. Opladen: Leske und Budrich.
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold et al. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 29-44). Münster, New York: Waxmann.
- Peyer, R. & Leonhard, T.** (2014). Berufspraktische Studien am Institut Vorschul- und Unterstufe. Konzeption für das Mentorat. Abgerufen von Pädagogische Hochschule FHNW: <http://web.fhnw.ch/ph/praxis/vorschul-und-unterstufe/konzepte>
- Pflugmacher, T.** (2014). Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der DeutschlehrerInnenausbildung. In I. Pieper et al. (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 183-199). Wiesbaden: VS.
- Pollmanns, M.** (2014). Schulpraktische Studien als Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf. Schulische Praxis in ihrer Logik erschließen, statt sich in sie einzuüben. In I. Schrittmesser et al. (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 125-135). Wien: New Academic Press.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E.** (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90(2), 199-216.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Steiner, E.** (2014). Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 6-20.
- Thompson, J., Hagenah, S., Lohwasser, K. et al.** (2015). Problems Without Ceilings: How Mentors and Novices Frame and Work on Problems-of-Practice. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 363-381.
- 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.
- Volpert, W.** (2003). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie* (3. Aufl.). Sottrum: artefact.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl

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

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/Autoren



Prof. lic. phil. Urban FRAEFEL || Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sekundarstufe I || Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch

urban.fraefel@fhnw.ch



Prof. Dr. Sebastian JÜNGER || Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sekundarstufe II || Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel

sebastian.juenger@fhnw.ch



Prof. Dr. habil. Julia KOSINAR || Pädagogische Hochschule
FHNW, Berufspraktische Studien Primarstufe ||
Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch

julia.kosinar@fhnw.ch



Prof. Dr. Tobias LEONHARD || Pädagogische Hochschule
FHNW, Berufspraktische Studien Vorschul- und Unterstufe ||
Obere Sternengasse 7, CH-4501 Solothurn

tobias.leonhard@fhnw.ch



Prof. Dr. Christian REINTJES || Pädagogische Hochschule
FHNW, Institut Sekundarstufe I und II || Campus Brugg-Windisch,
Bahnhofstr. 6, CH-5210 Windisch

christian.reintjes@fhnw.ch



Beat RICHIGER || Pädagogische Hochschule FHNW, Berufsprak-
tische Studien Spezielle Pädagogik und Psychologie ||
Steinentorstrasse 30, CH-4051 Basel

beat.richiger@fhnw.ch