

Partnerschaften zwischen Hochschulen der Lehrer:innenbildung und dem Berufsfeld

Zusammenfassung

Die Institutionen der Lehrer:innenbildung leben mit der Paradoxie, dass sie in großer Zahl Lehrpersonen auszubilden haben, aber meist nur über beschränkte Bereiche Zugang zum Berufsfeld verfügen, für das sie ausbilden, z. B. in der Organisation von Praktika. Ziel des Aufsatzes ist es, die Problemlage dieser chronischen Entfremdung darzustellen und mögliche Wege zu einer stärkeren strukturellen und inhaltlichen Verschränkung von Hochschulen und Schulfeld zu skizzieren. Anhand von Beispielen aus der Schweiz wird gezeigt, dass verbindliche Partnerschaften zwischen Schulen und den Hochschulen in beiderseitigem Interesse sind und ein hohes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen bergen.

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbildung, Hochschule-Schule-Partnerschaften, Third Space, Hybridität, Partnerschulen

¹ E-Mail: urban.fraefel@fhnw.ch

Partnerships between universities of teacher education and professional fields

Abstract

Institutions of teacher education in the German-speaking world live with the paradox that they have to prepare large numbers of teachers, but they have only limited access to the professional fields for which these teachers are training (e. g., through the organisation of placements). The aim of this paper is to discuss the problematic situation presented by this chronic alienation and to outline possible ways towards a stronger structural and content-related interweaving of universities and schools. Examples from Switzerland are used to show that committed partnerships between schools and universities are in the interest of both sides and hold a high potential for the professionalisation of teachers.

Keywords

teacher education, university-school partnerships, third space, hybridity, partner schools

1 Ausgangslage

Jedes Berufsausbildungsprogramm bedarf des Austauschs mit dem Berufsfeld, für das es ausbildet. Bei den Institutionen der Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum ist dieses Verhältnis jedoch alles andere als unproblematisch, wie im Folgenden zu erläutern ist.

1.1 Studium und Praxis – zwei entfremdete Felder des Lehramtsstudiums

Die Hochschulen, die Lehrpersonen ausbilden, sehen sich mit einer chronischen Entfremdung der Berufsfelds von dessen Ausbildungsinstitutionen konfrontiert. Das Studium des Lehramts ist – zumindest im deutschen Sprachraum – seit jeher

von bemerkenswerten Ambiguität gekennzeichnet: Einerseits wird ihm zugeschrieben, ein akademisches und wissenschaftliches Studium zu sein, und andererseits ist es in den Augen der Studierenden, der Bildungsverwaltung, der Schulleitungen, der Schüler:innen und der Eltern vor allem eine *Berufsausbildung*, die für erfolgreiches Handeln im Berufsfeld befähigen soll. Anders als in zahlreichen akademischen Studiengängen bieten sich den Lehramtsstudierenden zudem kaum berufliche Alternativen; deshalb sind deren Erwartungen an die Befähigung zur professionellen Berufsausübung verständlicherweise besonders groß. Solche Ansprüche kann aber ein akademisches Studium kaum erfüllen.

Die Debatten dazu reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück; nach OELKERS (2021) handelt es sich um eine typisch deutsche Auseinandersetzung: „Der Streit zwischen der zweckfreien Bildung und der professionellen Ausbildung ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. [...] In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für ‚Ausbildung‘“ (S. 262). Die Situation stellt sich nicht in allen deutschsprachigen Ländern gleich dar; am deutlichsten erscheint das „Theorie-Praxis-Problem“ – eine verbreitete Kurzformel – in Deutschland, wo das wissenschaftliche Studium und die praktische Ausbildung in zwei konsekutive Phasen aufgeteilt sind, anders als zumeist in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz. Seit der Jahrtausendwende und im Zug einer dezidierten Kompetenzorientierung mehren sich auch in Deutschland die Bestrebungen, die theoretischen Studienanteile stärker mit der Praxis zu verknüpfen, insbesondere durch die Einrichtung von Praxissemestern. Ob damit allerdings Theorie und Praxis stärker aufeinander bezogen würden, bleibt fraglich; es wird manchenorts grundsätzlich bestritten, dass ein Hochschulstudium zu beruflicher Handlungsfähigkeit führen könne (z. B. ROTHLAND, 2020), und auch Evaluationsbefunde zum Praxissemester nähren in dieser Hinsicht erhebliche Zweifel (z. B. ROTHLAND & BOECKER, 2015; ULRICH & GRÖSCHNER, 2020).

In der deutschsprachigen Schweiz sind die Voraussetzungen etwas anders. Obwohl die Lehrer:innenbildung für die Volksschulstufen um die Jahrtausendwende einen Prozess der Tertiarisierung und Akademisierung durchlief, bleibt sie eher pragmatisch und praxisorientiert ausgerichtet, auch dank der Einphasigkeit, die es ermöglicht, theoretische und praktische Studienanteile strukturell und inhaltlich stärker zu verzahnen. Gleichwohl bleibt das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“

(HEDTKE, 2000) virulent; theoretische Anteile des Studiums werden vielfach als lästiger Umweg auf dem Weg in den Lehrberuf empfunden.

1.2 Ansätze des Bezugs des Lehramtsstudiums zum Feld

Die Anbindung an das Schulfeld ist für die Lehrer:innenbildung prinzipiell unverzichtbar, wie auch immer die Lehrer:innenbildung gedacht wird: Die Hochschulen kommen nicht darum herum, in irgendeiner Weise in praktisches Handeln einzuführen; andernfalls dürfte es schwerfallen, noch von einer Lehrer:innenbildung im Sinne einer Berufsausbildung zu sprechen. Mit unterschiedlichen Ansätzen ist bisher angestrebt worden, eine Brücke zum Berufsfeld zu schlagen.

Zweiphasigkeit

Ein traditionsreicher Ansatz insbesondere in Deutschland ist die Ausgliederung der Praxis aus dem Studium in den Vorbereitungsdienst, um nach dem Hochschulstudium professionelle Handlungsfähigkeit in realen Klassen aufzubauen, begleitet durch Fachpersonal und meist mit hoher Regelungsdichte sowie abschließender Prüfung.

Traditionelle Praktika im Studium

Bei den ins Studium eingestreuten Praktika lassen sich je nach Institution und Praktikurstyp drei teils disparate Profile erkennen: (1) Praxis aus theoretischer Sicht (Beobachtung, Erproben von Konzepten, Analysen, forschendes Lernen, theoriegeleitete Reflexion); (2) Kompetenzentwicklung mittels Theorieanwendung; (3) vor allem in einphasigen Programmen: Übungsfeld für unterrichtspraktische Routinen mit hohem Anteil an Unterrichtseteiligung.

Praxisbasierte Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der „praxisbasierten Lehrer:innenbildung“ greift tief in die vorherrschenden Modelle und Grundüberzeugungen zu „Praxis“ im Rahmen des Lehramtsstudiums ein, indem die Lehrer:innenbildung von der zukünftigen Berufspraxis her gedacht wird. Leitend für die Ausbildung sollen die Anforderungen des Berufs sein, während die theoretischen Anteile eher als Ressourcen verstanden werden, die

bei Bedarf abrufbar sind. Theoretisches Wissen soll weniger auf Vorrat erworben werden, sondern aus der Notwendigkeit pädagogischer Herausforderungen befragt werden und dadurch seine Bedeutsamkeit und Praxisrelevanz erlangen. „Die Ausbildung von Lehrpersonen [...] muss vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Um erfolgreiche Lehrpersonen für die Schule des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, muss sich die Lehrer:innenbildung von einer Norm wegbewegen, die den Schwerpunkt auf akademische Vorbereitung und Seminar-Veranstaltungen legt, welche ihrerseits nur lose mit schulischen Erfahrungen verbunden sind. Vielmehr muss sie zu Programmen übergehen, die vollständig in der Praxis verankert und mit akademischen Inhalten und Veranstaltungen verwoben sind.“ (NCATE, 2010, S. ii, , Übers. U.F.). In Europa nehmen Hochschulen in den Niederlanden (JANSSEN, GROSSMAN & WESTBROEK, 2015) und Norwegen (JENSET, KLETTE & HAMMERNESS, 2017) den Gedanken auf und setzen ihn in Projekten um. In Deutschland hingegen kann man noch nicht von einer Dynamik hin zu einer derartigen praxisbasierten Lehrer:innenbildung sprechen.

1.3 Ein ungelöstes Problem

Es ist höchst erstaunlich, dass ausgerechnet in der Ausbildung von Lehrpersonen, die Expert:innen der Vermittlung sein sollten, die Vermittlung von akademischem Wissen und praktischem Können nicht gelingt, ja, dass erhebliche Teile der Lehrpersonen sich kaum auf die Wissensbestände der Hochschule beziehen. Dass das Theorie-Praxis-Problem weiterhin ungelöst ist, zeigt sich auch daran, dass Klagen, Analysen und Lösungsversprechen nicht abreißen und in hoher Kadenz publiziert werden (z. B. RHEINLÄNDER & SCHOLL, 2020; EHMKE et al., 2022).

Insbesondere für zwei Dichotomien des zugrundeliegenden Problems müssten innovative Lösungsansätze gefunden werden:

- Die *Wissensformen*, gemeinhin als „Theorie“ bzw. „Praxis“ bezeichnet, sind kategorial verschieden (NEUWEG, 2022), weshalb das unablässig kolportierte Theorieanwendungsrezept scheitern muss, wie schon vielfach gezeigt wurde (KORTHAGEN & KESSELS, 1999).

- Die Disparität der *Kontexte des Lernens* – Theorie an der Hochschule, Praxis in der Schule – ist durch die Zweiphasigkeit institutionalisiert und zwingt zu Bemühungen um eine „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (BMBF, 2019).

2 Hochschule-Schule-Kooperationen, Hybridität, „Third Space“

Als eine der vielversprechendsten Strategien, um die strukturellen und epistemologischen Dichotomien in der Lehrer:innenbildung zu überwinden, erweisen sich *verbindliche Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen*. Langjährige weltweite Erfahrungen legen nahe, dass die Zusammenarbeit sowohl für angehende Lehrpersonen als auch für die beteiligten Institutionen in vielfacher Hinsicht nutzbringend ist.

2.1 Impulse von Professional Development Schools der USA

In den 80er-Jahren übte die HOLMES GROUP (1986), ein Konsortium von Rektor:innen führender US-Universitäten, scharfe Kritik an der an den Hochschulen angesiedelten Lehrer:innenbildung, thematisierte das Problem der kaum aufeinander bezogenen Lernfelder Schule und Hochschule und forderte neben einer praxisrelevanten Fachbildung auch eine enge Verschränkung mit den Schulen. Dies führte zur massenhaften Gründung von Schule-Universität-Kooperationen, den sogenannten Professional Development Schools oder PDS (DARLING-HAMMOND, 1994; GOODLAD, 1995), die eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen Hochschule und Schulen zu etablieren beabsichtigten. Dabei sollten alle Akteur:innen von der Zusammenarbeit profitieren: Schüler:innen, Studierende, Schule, Lehrpersonen und auch die Hochschule, der sich ein niederschwelliger Zugang zum Berufsfeld eröffnet (NCATE, 2001). Zahlreiche Berichte und Studien verweisen auf die für alle Beteiligten positiven Effekte und können sogar auf insgesamt bessere Lernfortschritte der Schüler:innen im Vergleich zu Kontrollgruppen verweisen (zusammenfassend PRITCHARD & ANCESS, 1999; WONG & GLASS, 2011). Solche Verbünde von Universitäten mit Schulen wurden alsbald auch in weiteren englischsprachigen Län-

dern sowie z. B. in den Niederlanden aufgebaut (VAN VELZEN, 2012; WILSON, 2013; JONES et al., 2016).

Hybride Formen der Zusammenarbeit

Eine entscheidende Neuerung der PDS-Bewegung und ähnlicher Initiativen ist die Öffnung der Hochschule gegenüber dem Feld und die Etablierung symmetrischerer Kooperationsformen. Die straffe Trennung von Hochschule als Ort der Theorievermittlung und Forschung sowie der Schule als Lernort für Praxis wird aufgeweicht; es entstehen Räume des Diskurses, des Entscheidens und des Handelns, die nicht mehr eindeutig einer „Seite“ zuzuordnen sind. Darin manifestiert sich eine Form der Partnerschaft, bei der alle Beteiligten ihre Stimme haben und gehört werden, um es metaphorisch auszudrücken. Die implizierten Schulen werden zu Ausbildungszentren der Lehrer:innenbildung, die auch von der Hochschule mitgetragen sind. Praxisbezogene Seminar-Veranstaltungen finden an den Schulen statt und stehen auch den Lehrpersonen offen. Größere Gruppen von Studierenden, die ihre Langzeitpraktika an einer solchen Schule absolvieren, wachsen in die Schulteams hinein, kooperieren untereinander und mit den Lehrpersonen und übernehmen neben dem Unterrichten auch schrittweise Teilverantwortung im Rahmen der gesamten Schule; die Studierenden werden in den Schulen nach und nach Teil einer Arbeits- und Lerngemeinschaft, einer Community of Practice (LAVE & WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Ken ZEICHNER (2010) machte sich in einem vielbeachteten Aufsatz für einen lehrerbildnerischen Paradigmenwechsel stark, der auch die Ebene des professionellen Wissens erfasst: “This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways in the service of teacher learning represents a paradigm shift in the epistemology of teacher education programs.” (S. 89)

Dadurch sind drei Bereiche angesprochen: (1) die Institutionen, die sich auf eine Zusammenarbeit einigen und einen neuen „hybriden Raum“ schaffen, der physisch in der Regel in den Schulen angesiedelt ist; (2) die Beteiligten, deren Rollen und Funktionen sich in der Zusammenarbeit wandeln; (3) die Inhalte bzw. das Professionswissen, dessen Generierung als gemeinsame Aufgabe aller Akteur:innen verstanden wird und vom traditionellen Theorieanwendungsmodell Abstand nimmt.

Für solche realen oder symbolischen Orte, in denen Personen nicht auf einen bestimmten „Kulturkreis“ fixiert sind, hat sich der Terminus des „Third Space“ oder des Hybriden Raums etabliert (BHABHA, 1990). So sind „Third Spaces“ zu verstehen als *hierarchiearme Zonen an der Grenze zweier bestehender Einflussbereiche oder „Kulturen“*, die etwa folgende Charakteristika aufweisen:

- gegenseitige Wertschätzung und Interesse an gemeinsamen Problemlösungen,
- diskursive Verständigung für zielführende, auch unorthodoxe Wege, um berufsbezogene Herausforderungen zu bewältigen,
- Aufbau neuen Professionswissens, das die Beteiligten als produktiv anerkennen.

„Third Spaces“ sind *begrenzte* Bereiche; in den originären „Räumen“ der Hochschule bzw. der Schule beanspruchen die herkömmlichen Bezugssysteme weiterhin Geltung, etwa aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen (FRAEFEL & BERNHARDSSON-LAROS, 2016).

Seit den 2010er-Jahren ist das Konzept des „Third Space“ im Bereich der Hochschulentwicklung vermehrt zur Geltung gebracht worden, insbesondere in der Hochschuldidaktik (URBAN & MEISTER, 2010; MCINTOSH & NUTT, 2022) und der Lehrerpersonenbildung (FRAEFEL, 2018).

3 Schule-Hochschule-Partnerschaften der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung

Im Folgenden wird dargestellt, wie Schule-Hochschule-Partnerschaften der Lehrer:innenbildung auch im deutschen Sprachraum zunehmend Gestalt annehmen, wie sie strukturell, personell und inhaltlich ausgeformt sind und welche Erfahrungen bereits vorliegen.

In den deutschsprachigen Ländern hat die Zusammenarbeit mit Schulen zwar Tradition, aber deren Funktion besteht hauptsächlich in der Vermittlung von Plätzen für Schulpraktika; die organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben bleiben in der

Hand der Hochschule. Vereinzelt weitergehende Partnerschaften in Ausbildung, Forschung und Entwicklung, bei denen sich alle Beteiligten gleichberechtigt einbringen könnten, beruhen allenfalls auf Einzelinitiativen und sind in der Regel nicht strukturell verankert.

3.1 Beispiel „Partnerschulen“ in der Deutschschweiz

Die sogenannten „Partnerschulen“ der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) sind 2011 mit dem Anspruch gegründet worden, stabile Kooperationen zwischen Schulen und Hochschule aufzubauen, in denen gemeinsam an der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen gearbeitet wird (FRAEFEL & HAUNBERGER, 2012). Konzeptionell zeigen sich Verwandtschaften mit den amerikanischen PDS (→ 2.1). Diese Initiative rückt auch jene zentralen Dimensionen des Lehrberufs in den Mittelpunkt, die – trotz unbestrittener Bedeutung – in herkömmlichen Praktikumsstrukturen wenig bearbeitet wurden: (1) die pragmatische Befragung von „Theorie“ aus Sicht der Praxis, (2) die Kooperation in Arbeits- und Lerngemeinschaften und (3) die Ausrichtung auf die tatsächlichen Fortschritte der Schüler:innen. Die Hochschule hat deshalb zusammen mit den Schulen eine Struktur für solche Lerngelegenheiten geschaffen, die die realen Herausforderungen des Berufs aufgreifen und diese in professioneller Art und Weise angehen.

Die konstituierenden Elemente von Partnerschulen (vgl. Abbildung 1) lassen sich auf drei Ebenen lokalisieren.

Ebene 1 der Institutionen: Die Leitungsebene vereinbart eine längerfristige und verbindliche Zusammenarbeit und trägt Entscheidungen von Schulen und Hochschule gemeinsam. 8 bis 16 Studierende verweilen über mehrere Praktika an einer Schule. Die Hochschule verzichtet auf Eingriffe in das Schul- und Unterrichtsgeschehen, z. B. durch Erkundungs- oder Umsetzungsaufträge.

Ebene 2 der Fachpersonen der Hochschule und des Teams der Schule: Die Fachperson der Hochschule (Moderator:in) begleitet die Studierenden vor Ort (Austausch, Begleitseminare). Mit der Fachperson der Schule (Koordinator:in) leitet sie die Partnerschule. Gemeinsam fördern sie gemischte Arbeits- und Lerngemeinschaften sowie die Mitverantwortung der Studierenden in die Schulhausteams und bei Problemstellungen des Schulalltags.

Ebene 3 des Mikroteams aus Studierenden und Praxislehrperson: Die stabilen „Mikroteams“ (eine Lehrperson, ein bis drei Studierende) planen und unterrichten gemeinsam mit Blick auf Fortschritte der Schüler:innen und Studierenden (Co-Planning, Co-Teaching). Angestrebt wird das Pflegen von offenen und lösungsorien-

	Akteur:innen der Hochschule	Kooperation im Partnerschulprojekt (hybrider Raum, „Third Space“)	Akteur:innen der Schule
Ebene 1 Institutionen	Leitung Schulpraktische Studien	<ul style="list-style-type: none"> · Schaffen der Rahmenbedingungen · Bereitstellen von Ressourcen · Implementierung des Konzeptes 	Schulleitung
	Moderator:in	<ul style="list-style-type: none"> · Rekrutierung und Qualifizierung des Personals · Operative Leitung des Partnerschulprojekts vor Ort 	Koordinator:in
Ebene 2 Fachpersonen der Hochschule, Team der Schule	Moderator:in Leitende Seminarveranstaltungen Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Partizipation der Studierenden auf Schulebene · Fachliche und pädagogische Diskurse · Fördern von Arbeits- und Lerngemeinschaften 	Team: Lehrpersonen, Praxislehrpersonen
Ebene 3 Studierende, Praxislehrpersonen (Mikroteam)	Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Etablieren von stabilen Mikroteams · Co-Planning, Co-Teaching · Aufbau und Konsolidierung von Professionswissen · Entwicklung von Core Practices der Studierenden 	Praxislehrpersonen
	Studierende	<ul style="list-style-type: none"> · Engagement für Lern- und Entwicklungsfortschritte der Schüler:innen 	Praxislehrpersonen Schüler:innen

tierten Diskursen zwischen Studierenden und Lehrpersonen.

Abb. 1: Die Akteur:innen bei Hochschule-Schule-Partnerschaften in Partnerschulen der PH FHNW; Kooperationen auf drei Ebenen (hybrider Raum, „Third Space“).

Ausgewählte empirische Befunde

Die Begleitforschung seit 2011 zeigt, dass der Ansatz auf hohe Akzeptanz im Feld, bei den Bildungsbehörden und an der Hochschule stößt und Partnerschulen zu stabilen „Außenposten“ der Hochschule und Orten intensiver Kooperation zwischen Hochschule und Schulfeld werden. Es konnte belegt werden, dass sich ein Typus von Praxislehrpersonen² herausbildet, die hierarchisierende Muster hinter sich lassen, den Gedanken intensiver Kooperation aufgreifen und die Hybridität zur grundlegenden Handlungsmaxime ihrer Mikroteams machen. Sie wollen den Unterricht mit den Studierenden von Grund auf neu planen und reflektieren darüber, wie sich die verstärkte Kooperation auf sie selbst und ihre Studierenden auswirkt. So beschreiben sie z. B., wie an die Stelle des Modellierens von Unterricht ein gemeinsames Entwickeln neuen unterrichtlichen Handelns trete (FRAEFEL, BERNHARDSSON-LAROS & BÄUERLEIN, 2017).

Überdies ergeben sich aus den quantitativen Daten des Projekts aufschlussreiche Befunde, die die Bedeutsamkeit stärkerer Zusammenarbeit untermauern: Wenn in den Mikroteams lösungsorientiert kooperiert wird, hängt dies signifikant mit dem Engagement der Studierenden für Schüler:innenfortschritte³ sowie der Bereitschaft zu verstärkter Integration von Wissensressourcen⁴ zusammen. Damit bilden sich professionelle Handlungsweisen und Haltungen heraus, die seitens der Hochschule angestrebt, aber in traditionellen Settings der Lehrer:innenbildung kaum zum Tragen gekommen sind (FRAEFEL, BERNHARDSSON-LAROS et al., 2016). Aus den Daten der Begleitforschung wird zudem deutlich, dass mit der Dauer der Beteiligung der *Schulen* am Projekt der Grad der Annäherung an Hybridität zunimmt.

„Partnerschulen“ als Standardmodell in der Nordwestschweiz

Dies führte dazu, dass innerhalb von vier Jahren die Partnerschulen in der Nordwestschweiz *flächendeckend verbindlich eingerichtet* wurden, d. h. dass sämtliche Lehramtsstudierende aller Schulstufen der Nordwestschweiz während eines Jahres

2 In Deutschland: Mentor:innen

3 $r = .32$, $p < .05$, $N = 68$

4 Theorieorientierung $r = .33$, $p < .01$, $N = 67$; Theorie-Praxis-Verknüpfung $r = .36$, $p < .001$, $N = 68$

wiederholt in derselben Partnerschule verweilen, deren ganze Komplexität erfahren und dadurch gewissermaßen einen *vorgezogenen Berufseinstieg erleben*, dabei aber von professionellen Begleit- und Stützstrukturen seitens der Hochschule und der Schulteams profitieren.

3.2 Beispiel „Tandems von Hochschul-Dozierenden und Praxis-Dozierenden“

Der Ansatz, *Tandems von Fachpersonen des Feldes und der Hochschule* zu etablieren, hat zum Ziel, die verbindliche Kooperation von Ausbildungsinstitutionen und Schulen zu stärken. Der Grundgedanke besteht darin, dass Wissen und Intentionen sowohl von Praxisseite als auch von Hochschuleseite in ein Begleitteam für Studierende eingebracht und verhandelt werden, um deren Professionalisierung in den Schulen zu unterstützen. Dadurch wird der implizite Hegemonieanspruch der Hochschulen mit Bezug auf das berufliche Wissen ein Stück weit aufgegeben und anerkannt, dass auch *Fachpersonen des Feldes relevante Beiträge zum Aufbau von Professionswissen leisten* können.

Drei Pädagogische Hochschulen der Deutschschweiz⁵ lancierten deshalb 2017 dieses Projekt, in welchem jeweils ein:e Hochschuldozent:in und eine schulbasierte Fachperson (sogenannte „Praxisdozierende“) im Tandem die Professionalisierung von Studierenden in einer kooperierenden Schule unterstützen. Wie KREIS et al. (2020) ausführen, entsteht in den Schulen mit diesen Praxisdozierenden eine neue Kategorie von Ausbildungspersonal für angehende Lehrpersonen mit einem breiten professionellen Erfahrungshintergrund und einer spezifischen Schulung in didaktischen und fachlichen Kompetenzen. Die partnerschaftliche Kooperation „auf Augenhöhe“ im „Third Space“ stellt einen ideellen Zielhorizont dar, der freilich kontinuierliche Aushandlungsprozesse auf institutioneller und individueller Ebene erfordert, wie dies für hybride Räume selbstverständlich ist. Der Ansatz bietet neue Chancen, praxis- und wissenschaftsbasierte Erfahrungs- und Wissensbestände wirksamer nutzbar zu machen. Insbesondere wenn solche Tandems mit Schule-Hochschule-Part-

5 PH Nordwestschweiz (PH FHNW), PH Zürich und PH St. Gallen, mit Unterstützung der Projektgebundenen Beiträge 2017–2020 von swissuniversities.

nerschaften gekoppelt sind, zeigt sich eine verbindliche Bereitschaft der Schulen, als Ausbildungspartner zu kooperieren und Studierende aufzunehmen.

3.3 Weitere Initiativen

Die *Leuphana Universität Lüneburg* errichtete ein Zukunftszentrum Lehrkräftebildung-Netzwerk. In Netzwerken mit außerschulischen Praktiker:innen, Lehrkräften, Studierenden sowie Wissenschaftler:innen aus Lüneburg und der Region entstehen innovative Produkte für die schulische wie auch die universitäre Lehrer:innenbildung, die u. a. eine Verbesserung des Praxisbezugs sowie eine bessere Beratung und Begleitung der Studierenden bewirken sollen (EHMKE et al., 2022). Die *Pädagogische Hochschule Zürich* hat ihre Kooperationen jüngst zu Praxiszentren ausgebaut, wo ein Team von Hochschul- und Praxisdozierenden erfolgreich die Ausbildungsverantwortung vor Ort übernimmt (PH ZÜRICH, 2019; KREIS, GALLE, HÜRLIMANN, PIROVINO & SHEPHERD, 2023). Der Ansatz der *Core Practices* wird an zahlreichen Hochschulen aufgegriffen (FRAEFEL & SCHEIDIG, 2018), um den Erwerb adaptiven professionellen Handelns auch während des Hochschulstudiums zu unterstützen (GROSSMAN & FRAEFEL, im Druck)⁶.

4 Fazit: Von der Entfremdung zur Kooperation

In der Lehrer:innenbildung des deutschsprachigen Raums dominiert seit jeher das Wissensanwendungsparadigma, wonach die Hochschulen konzeptionelles, empirisches und deskriptives Wissen bereitstellen, das die Grundlage für professionelles Entscheiden und Handeln in der Berufsausübung der Lehrpersonen sein soll. Obwohl gute Argumente und empirische Belege für die Schwächen dieses Prinzips der Ausbildung von Lehrpersonen vorliegen, ist – zumindest in Deutschland – noch kein grundlegender Richtungswechsel absehbar. Das akademische Wissen wird selbst von erfolgreichen Praktiker:innen in geringem Maße genutzt (z. B. TEBRÜGGE, 2001), wohingegen deren pragmatisches Erfahrungswissen in den akademischen

6 Z. B. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Leuphana Universität Lüneburg, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Bergische Universität Wuppertal.

Diskursen bei Weitem nicht die Rolle spielt, die ihm angesichts des Leistungsausweises fähiger Lehrpersonen zukommen müsste.

Die Entfremdung des Berufsfeldes von den Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen des Lehrberufs muss beunruhigend sein und die Frage nahelegen, wie die Hochschulen ihren beispiellosen Aufwand an Ausbildungszeit, Personal und Ressourcen rechtfertigen, zumal sie mit ihren Angeboten nicht zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit beitragen können oder wollen, wie ROTHLAND (2020, S. 138) feststellt, sondern dies an andere Instanzen wie Praktika und Vorbereitungsdienst weiterreichen.

Nicht zuletzt auf politischen Druck und befeuert durch die Wende zur Kompetenzorientierung werden in jüngster Zeit jedoch vermehrt Konzepte vertiefter Zusammenarbeit von Hochschulen mit dem Praxisfeld vorgestellt und erprobt. Hochschulen beziehen die „Praxis“ – also Schulen, Lehrpersonen, weiteres Personal und die Schüler:innen – als mitentscheidende Partner:innen ein, doch solche Kooperationen können nur stabil und erfolgversprechend sein, wenn sich für beide Seiten Vorteile ergeben: seitens des Praxisfeldes z.B. Impulse für die Unterrichtsentwicklung, Transfer von Know-how und Vorteile bei der Rekrutierung von Lehrpersonen, und seitens der Hochschule ein erleichterter Feldzugang für Forschungs- und Entwicklungsprojekte sowie generell eine größere Akzeptanz im Berufsfeld.

Vor allem aber schaffen solche Kooperationen einen Raum für hybride Formen des fachlichen und pädagogischen Diskurses; die Generierung von individuellem und kollektivem Professionswissen sowie der Aufbau von Praktiken professionellen Handelns unter Realbedingungen wird zu einer gemeinsamen Unternehmung von Schule und Hochschule. Dies kommt vor allem den angehenden Lehrpersonen zugute, und damit auch den Schulen und der Profession insgesamt.

5 Literaturverzeichnis

- Bhabha, H.** (1990). The Third Space. Jonathan Rutherford interviewing Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- BMBF** (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin.
- Darling-Hammond, L.** (1994). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiss, D., Schmidt, T. & Weinhold, S.** (Hrsg.) (2022). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken: Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fraefel, U.** (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N.** (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (Vol. 6, S. 99–114). Hohengehren: Schneider.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 30–49.
- Fraefel, U. & Haunberger, S.** (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 185–199.
- Fraefel, U. & Scheidig, F.** (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Goodlad, J. I.** (1995). School-University-Partnerships and Partner Schools. In H. G. Petrie (Hrsg.), *Professionalization, Partnership, and Power: Building Professional Development Schools* (S. 7–22). New York: SUNY.

Grossman, P. & Fraefel, U. (Hrsg.) (im Druck). *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge MA: Harvard Education Press.

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Janssen, F., Grossman, P. & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137–146.

Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197.

Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., ... & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120.

Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (2023). Praxiszentren: Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *BzL*, 41(1).

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 38(3), 407–421.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McIntosh, E. & Nutt, D. (Hrsg.). (2022). *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism*. New York: Routledge.

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*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland: Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PH Zürich.** (2019). *Projekt „Praxiszentren“ der PH Zürich: Factsheet*. Zürich: PH Zürich.
- Pritchard, F. & Aness, J.** (1999). *The Effects of Professional Development Schools: A Literature Review*. Washington DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Rheinländer, K. & Scholl, D.** (Hrsg.) (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M.** (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Tebrügge, A.** (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung*. Frankfurt am Main: Lang.
- The Holmes Group.** (1986). *Tomorrow's teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Ulrich, I. & Gröschner, A.** (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urban, D. & Meister, D. M.** (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 171–184.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (reprint 2003 Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, E. (2013). Building social capital in teacher education through university-school-partnerships. In M. Evans (Hrsg.), *Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice* (S. 41–59). Cambridge: University Press.

Wong, P. & Glass, R. D. (2011). Professional development schools and student learning and achievement. *National Society for the Study of Education*, 110, 403–431.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Autor



Prof. em. Urban FRAEFEL || Pädagogische Hochschule der
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW || CH-5210 Windisch
urban.fraefel@fhnw.ch