

PROFESSIONALITÄT IM UMGANG MIT SPANNUNGSFELDERN DER PÄDAGOGIK

herausgegeben von Christian Nerowski,
Tina Hascher, Martin Lunkenbein
und Daniela Sauer

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.i. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Fotonachweis S.2: privat

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1871-1

*Alois Niggli, Sandra Heimgartner-Moroni,
Roger Gut und Beat Bertschy*

Navigieren zwischen Theorie und Praxis in Mentoratsgesprächen mit Lehramtstudierenden

Ein häufig wiederkehrendes Dilemma in der Lehrerbildung ist das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Förderliche Verbindungen erhofft man sich vor allem von Einsätzen im Praktikum. Allerdings ist man sich nach wie vor uneinig, inwieweit der Umgang mit den beiden Aussagesystemen getrennt oder integrativ erfolgen kann. Eine weitgehende Trennung zwischen Theorie und Praxis würde allerdings den Reichtum an Verbindungswegen unterschlagen, durch die abstrakte Prinzipien mit der beruflichen Erfahrung verwoben sind (Grossmann, Hammerness u. McDonald 2009). Gangbare Wege erhofft man sich zunehmend von intensivierten Kooperationsanstrengungen zwischen Wissenschaft und Praxis. Die bisherige Arbeitsteilung der beiden Bereiche wird als historisch gewachsen und nicht als stringent zu rechtfertigende Setzung angesehen (vgl. Arnold u.a. 2011, S. 91).

1. *Third Space* – ein Ansatz zur Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis

Neuere konzeptionelle Vorstellungen zum Austausch zwischen Theorie und Praxis gründen in Überlegungen über sog. „in between spaces“ (vgl. Snow u. Torres 2011, S. 299ff.). Diese werden als Interaktionsräume verstanden, die durch ein Spannungsfeld zwischen unterscheidbaren Domänen gekennzeichnet sind. Einerseits überlappen sich die Bereiche, andererseits besteht eine Distanz zwischen ihnen. Die Theorie-Praxis-Beziehung ist ein treffendes Beispiel dafür. Vorstellungen von Differenz als bipolarem entweder/oder-Gegensatz werden zugunsten von „sowohl als auch/ebenfalls-Standpunkten“ aufgegeben (Zeichner 2010). In solchen hybriden Räumen sind sich die Beteiligten bewusst, dass sie nur über ein je partielles Verständnis der Sachlage

verfügen. Nach Ansicht der Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes kann diese Ausgangslage Anlass zur Neustrukturierung bestehender Konzepte sein und ein Überschreiten vermeintlicher ererkennismäßiger Grenzen anregen. Grundlegend ist die Sichtweise, dass ein solcher *Third Space* durch Diskurs und Interaktion sozial konstruiert wird (Gutiérrez 2008). *Third Spaces* sind somit Orte der Kooperation und Innovation, in denen im Rahmen einer Praxisgemeinschaft geteilte und individuelle Wissenskonstruktion entstehen kann (vgl. Rahm 2010).

Für *Third Space*-Konzepte in der Lehrerbildung ist grundlegend, dass die Trennung zwischen Hochschule und Praxisfeld überbrückt wird (Zeichner 2010). Bezeichnend für entsprechende Anstrengungen ist, dass Tandems zwischen Ausbildungspersonen der Praxis und der Hochschule mit dem Ziel zusammenwirken, Studierende zu begleiten und zu fördern. Es wird angenommen, dass wechselseitiges Balancieren zwischen den scheinbar gegensätzlichen Erkenntnisformen des akademischen und des praktischen Wissens dazu beitragen kann, neues Wissen und erweiterte Möglichkeiten für praktisches Handeln zu generieren. Man kann deshalb von einer Symmetrie der beteiligten Akteure sprechen, da beide Partner über das jeweilige Wissen verfügen, das dem anderen zumindest teilweise verborgen ist. In diesem Kontext soll es den Studierenden möglich werden, das an der Hochschule erworbene Wissen mit den in der Praxis gewonnenen realen Erfahrungen zu verknüpfen.

Neben diesen theoretischen Versprechungen sollen auch problematische Seiten dieses Vorgehens angesprochen werden. Die Gefahr besteht, dass die fraglichen Diskurse unstrukturiert verlaufen und mit Machtpositionen befrachtet sind. Die beteiligten Individuen bringen zudem einen sehr unterschiedlichen biographischen Hintergrund in die Auseinandersetzung mit ein. Die Bewältigung der damit einhergehenden Herausforderungen ist anspruchsvoll und dürfte nur zum Teil gelingen. Im Weiteren bestehen auch institutionelle Hindernisse (vgl. Brookhart u. Loadmann 1992).

Antworten auf die Frage, ob sich die theoretischen Annahmen in der Praxis bewähren, können nur konkrete Versuche zur Gestaltung realistischer *Third Space*-Kooperationsformen liefern. Programmatische Vorschläge unterbreitet Zeichner (2010). Lehrkräfte könnten in die Ausbildung an der Hochschule integriert werden. Ihre Tätigkeit beschränkt sich dabei nicht auf Beiträge in Kursen. Sie wird auch auf Aufgaben wie Supervision der Studierenden sowie Mitarbeit bei der Erneuerung und Evaluation der Ausbildungsprogramme ausgeweitet. Auf der anderen Seite sollten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner selbst darauf bedacht sein, durch Praxiskontakte das Wissen der

Lehrkräfte in ihre Kurse einzubauen. Dies kann beispielsweise über Webseiten geschehen, die gemeinsam mit Kooperationsschulen betrieben werden. Dozierende der Hochschule können im Weiteren selbst Praxiseinsätze leisten und ihre Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern und mit dem Lehrerkollegium in die Kurse einbringen. Verschiedentlich wird auch eine Ausweitung der Hochschulkurse auf Aktivitäten der Schulentwicklung angestrebt.

2. Grundprinzipien zum Third Space-Konzept in einem Pilotversuch

Anregungen der erwähnten Konzepte wurden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Schweiz) in einer Pilotstudie umgesetzt. Die „in between spaces“- Kommunikation zwischen Theorie und Praxis wurde unter folgender Perspektive betrachtet (vgl. Shulmann 1986): An der Hochschule wird propositionales Wissen vermittelt, das auf abstrakten Prinzipien beruht, die theoretisch und/oder empirisch fundiert sind. Bei den propositionalen wenn-dann-ähnlichen Aussagen der Lehrpersonen dürfte es sich dagegen größtenteils um Maximen handeln, die sich auf praktische Erfahrungen stützen. Shulman (ebd., S. 11) hat dieses Wissen als „accumulated wisdom of practice“ bezeichnet, das zwar nicht durch Forschung bestätigt ist, aber dennoch als Orientierungshilfe dient.

Der Austausch zwischen diesen beiden Erkenntnisformen wurde über eine sogenannte „gerichtete Aufgabe“ (vgl. Arnold u.a. 2011) hergestellt. Auf diese Weise wird ein Spannungsverhältnis induziert, das die Entwicklung professionellen Wissens im Praktikum vorantreiben soll (vgl. Tomlinson, Hobson u. Malderez 2010). Folgende Aspekte kennzeichnen gerichtete Aufgaben:

- Sie sind auf komplexe Handlungen bezogen, die theoretisches und praktisches Wissen verlangen (vgl. Arnold u.a. 2011).
- Sie beziehen sich auf Kernkonzepte des Unterrichtens (vgl. Grossmann, Hammerness u. Mc Donald, 2009).
- Sie ermöglichen es, dass Wissen, das an der Hochschule erworben worden ist, kontextualisiert werden kann (Kolbe 2004).
- Sie verlangen, dass die Beteiligten über den Sachverhalt kommunizieren, und sie gestatten es, dass kooperiert wird (vgl. Wei u.a. 2009).

In der gerichteten Aufgabe wurden die Studierenden aufgefordert, im Praktikum eine Lernumgebung zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, die Merkmale von adaptivem Unterrichten und innerer Differenzierung enthielt.

Gewählt wurde das Fach Mathematik. Die Umsetzung geschah durch die folgenden Schritte, die als Third-Space-Problemlösezyklus anzusehen sind:

1. Auf der Basis theoretischer und praktischer Erkenntnisse entwickelten ein Erziehungswissenschaftler und ein Praxisdozent mit einem Teilpensum an der Hochschule im gemeinsamen Dialog ein sogenanntes *Entwurfsmuster* einer Lernumgebung, die zur gerichteten Aufgabe passte. Damit wurde nicht beabsichtigt, einen idealtypischen Prototypen zu schaffen. Vielmehr sollte an einem konkreten Fall demonstriert werden, wie Unterricht im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen Prinzipien und praktischen Gegebenheiten (z.B. Voraussetzungen der Lernenden, curriculare Anforderungen, die von institutioneller Seite in den Lehrplänen als verbindlich deklariert werden, etc.) für eine bestimmte Schulklasse angemessen „designt“ werden kann¹ (vgl. Staub 2004).
2. Das berufliche Wissen des Praxisdozenten sowie die formalen theoretischen Konzepte der Hochschule bildeten im Verbund mit dem Entwurfsmuster Grundlagen für einen einsemestrigen Kurs an der Hochschule sowie für einen *Kontaktworkshop* mit den Praxismentorinnen und -mentoren. Dieser dauerte einen halben Tag und war dem gemeinsamen Austausch über das vorliegende Konzept gewidmet.
3. In einem dritten Schritt wurden die Studierenden, die den Kurs an der Hochschule besuchten, mit ihren Praxismentorinnen und -mentoren vernetzt. Es wurde ihnen Gelegenheit gegeben, bei der Planung der Lernumgebung sowohl mit einem zuständigen Dozenten der Hochschule wie auch mit ihrer Praxislehrperson ein Planungsgespräch zu führen.
4. Ein Reflexionsgespräch im Rahmen der durchgeführten Unterrichtseinheit erfolgte zwischen Studierenden, Mentorin und Mentor und Hochschuldozentin bzw. Hochschuldozent und bildete den vierten Implementationschritt. Insgesamt standen drei Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung, die mit den theoretischen Grundlagen vertraut waren. Das Gespräch wurde von den Studierenden geleitet. Damit konnten sie die Gewichtung zwischen Theorie und Praxis selbst vornehmen. Keine der beiden Positionen konnte somit ein Primat beanspruchen. Wegleitend war ein Skript zur Gesprächsstrukturierung. Jedes relevante Ereignis sollte wie folgt besprochen werden: Die Studierenden hatten bedeutsame Vorkommnisse selbst auszuwählen. Anschließend sollten sie getrennt die jeweilige Position der Praxislehrperson und des anwesenden Hochschuldozenten einfordern. Auf

¹ Wir danken unserem Kollegen Marcel Aebischer, Praxisdozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, für seine unverzichtbare Mitarbeit.

dieser Basis erfolgte ein Austausch zu Dritt, der mit einer Bilanzierung durch die Studentin bzw. den Studenten seinen Abschluss fand. (Empirische Ergebnisse dieses vierten Implementationsschrittes liegen noch nicht vor.)

Im Zusammenhang mit dem in den drei erstgenannten Schritten skizzierten Vorgehen wurden die folgenden beiden Fragestellungen analysiert:

1. Vorerst sollte die Problemlage geklärt werden, ob in den beiden Bereichen Theorie und Praxis Voraussetzungen existieren, auf denen eine Kooperation zwischen Hochschule und Praxisschulen aufbauen kann. Im Zentrum stand die folgende Frage:

Welche Überlappungen und Unterschiede sind zur Thematik innerer Differenzierung/adaptivem Unterricht zwischen formalen theoretischen Aussagen und dem Praxiswissen von Lehrpersonen zu erwarten, wenn die Lehrpersonen dem *Third Space*-Netzwerk noch nicht angehören?

2. Im Weiteren interessierten Überlappungen und Unterschiede zur selben Thematik im Rahmen von *Third-Space*-Kooperationsformen:
 - wenn Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule mit Studierenden Planungsgespräche führen;
 - wenn die Studierenden dieselben Gespräche mit den zuständigen Praxismentorinnen und -mentoren führen.

3. Studie 1: Praktisches Wissen von Lehrpersonen im Hinblick auf *Third Space*-Maßnahmen

Grundlagen zur Beantwortung der ersten Fragestellung bildeten Aussagen von drei Lehrpersonen der Mittelstufe (3.-6. Klasse), die in halbstandardisierten Interviews Auskunft über ihre Differenzierungspraxis gaben. Eine weibliche Person hatte 16, zwei männliche hatten 19 und 12 Jahre Berufserfahrung. Analysiert wurden transkribierte Tonaufnahmen. Den Transkripten wurden Hauptelemente bzw. Maximen entnommen, mit denen die drei Lehrpersonen ihr Vorgehen beschrieben hatten und die zugleich mit theoretischen Prinzipien der Ausbildung in Beziehung zu bringen waren. Es handelte sich dabei um Kernaussagen, die meist ausführlicheren narrativen Statements entnommen worden sind. Diese Aussagen wurden mit einer synoptischen Übersicht über die thematischen Schwerpunkte des entsprechenden Kurses an der Hochschule verglichen. Die jeweiligen Zuordnungen wurden vom verantwortlichen Dozenten vorgenommen und anschließend kommunikativ validiert.

Ergebnisse zu Studie 1

In der rechten Spalte von Tabelle 1 (S.278) werden Aussagen der oben erwähnten drei Lehrpersonen aufgeführt, die noch in keine *Third Space*-Kooperation eingebunden waren. Diese Angaben werden theoretischen Begriffen zugeordnet, die zum selben Thema an der Hochschule eingeführt worden sind (vgl. Hennessy u. Deaney 2009).

Tabelle 1: Kernaussagen von drei Lehrkräften zur inneren Differenzierung und zugeordnete Begriffe der theoretischen Ausbildung

Formale theoretische Kategorien	Aussagenbeispiele aus der Praxis
Basis-, Regel-, Idealstandards	LP 2: Wo die Kinder stehen, dort verändern sich auch die Lernziele. 4/2
Schwierigkeitsdifferenzierung	LP 1: Häufig versuche ich Aufgaben zu finden, wo schwächere Kinder daran arbeiten können, auch stärkere. 4/3
Tempodifferenzierung	LP 1: Nicht alle Kinder machen alles. Ich mache oft unterschiedlich viele Lernaufgaben.
Lernprozess im Kontext des vertikalen Lerntransfers	LP 3: Wenn wir ein Thema beginnen, machen wir sehr wenig Partner- und Gruppenarbeit, damit ich sehe, wo es bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern Probleme gibt, so dass ich individuell helfen kann. 4/3
Group-paced-mastery-learning (als <i>Phasenplan</i> umgesetzt)	LP 2: Was ich bei den Plänen gesehen habe ist, dass Zusatzbereiche attraktiver sind. Der Pflichtbereich ist eher so wiederholendes Üben. 2/2
ATI (aptitude treatment interaction)	LP 1: Kinder die es nötig haben, nehme ich zu mir und sie lösen die Aufgaben gemeinsam mit mir. 5/3
Monitoring der Schülerinnen und Schüler	LP 3: Die guten Schülerinnen und Schüler erhalten nur einen Bruchteil der Betreuung, die ich den schwächeren gebe. 2/2
Tutorsysteme	LP 1: Wenn ich weiß, dass jemand gut in Mathematik ist, dann setze ich ihn manchmal als Hilfslehrerinnen und Hilfslehrer ein.

Scaffolding	LP 1: „Können wir schauen, woran es liegt?“
Feedback/formative Lernkontrollen	LP 2: Rückmeldungen zu erhalten ist das Entscheidende für die Kinder. 2/2
Individuelle Bezugsnorm bei der Beurteilung	LP 1: Ein Kind, das in Mathematik weniger stark ist, aber einen riesigen Fortschritt gemacht hat, das sollte bei der Beurteilung irgendwie berücksichtigt werden.

*4/2 bedeutet: Insgesamt 4 Statements von 2 der interviewten Lehrpersonen

Insgesamt konnten übereinstimmende inhaltliche Bezüge zu elf begrifflichen Konzepten hergestellt werden, die in der Lehre behandelt worden sind. Den Aussagen der drei Lehrpersonen fehlen fachsprachliche Elemente. In den meisten Fällen handelt es sich um Handelsmaximen, wie sie von Shulman theoretisch beschrieben worden sind. Eine Ausnahme bildete die Bemerkung, die dem Konzept der individuellen Bezugsnorm zugewiesen worden ist. Hier äußert Lehrperson 1 ein Werturteil. Bei der Aussage, die mit dem *group-paced mastery-learning* in Zusammenhang gebracht worden ist, dürfte es sich nach der Klassifikation von Shulman dagegen eher um einen Präzedenzfall, bzw. fallbezogenes Wissen handeln, das dazu anregen kann, Maximen zu entwickeln. Eine konkrete kommunikative Strategie konnte mit dem Scaffoldingprinzip verknüpft werden.

4. Studie 2: Vokabular bei Besprechungen zur Unterrichtsplanung in einer *Third Space*-Lernumgebung

In Studie 2 interessierte die Frage, ob sich Gespräche von Studierenden mit einem Dozenten an der Hochschule einerseits und mit ihren Praxismentorinnen und -mentoren andererseits fachsprachlich überlappen können. An der Untersuchung waren 23 Studierende beteiligt, die sich alle im letzten Jahr ihrer dreijährigen Ausbildung zur Primarlehrperson befanden. Sie führten jeweils ein ca. zwanzigminütiges Gespräch mit einem Fachdozenten der Hochschule und ca. ein bis zwei Tage später ein Gespräch in beliebiger Länge mit der jeweiligen Praxislehrperson. Datengrundlage bildeten somit insgesamt 46 Gespräche. Um erste Daten aus dem umfangreichen Textkorpus zu erheben, wurde auf MAXDictio zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um ein quantitatives Modul von MAXQDA10. Mit Hilfe einer Stoppliste wurde

eine diktionäre Wortschatzanalyse durchgeführt, woraus eine Gegenüberstellung der 25 häufigsten Lemmata pro Person und Gespräch resultierte.

Ergebnisse zu Studie 2

In Tabelle 2 werden die gebräuchlichsten Lemmata in den jeweiligen Gesprächen aufgeführt. Lemmata, die inhaltlich übereinstimmten, wurden in einer einzelnen Zitierform zusammengefasst (z.B. Einstieg, Anfang). Dadurch reduzierte sich die Anzahl der Lemmata in Tabelle 2 schlussendlich auf 24 Angaben.

Vergleicht man das Vokabular der beteiligten Akteure in Tabelle 2, dann fällt in erster Linie die hohe Übereinstimmung der häufigsten Nennungen auf. Dies betraf Fragen zur Bestimmung von Basis- oder Kernstoff, zum Einsatz von diagnostischen Lernkontrollen und zum Umgang mit Zeit. Auffällig war auch die Verwendung des „Phasenplan“-Konzeptes durch die Studierenden. Bei diesen Inhalten handelt es sich durchwegs um Aspekte, die im Kurs behandelt und in Tabelle 1 (S. 278) als formale theoretische Aussagen bereits erwähnt worden sind.

Die zentralen Unterschiede zwischen Dozenten und Praxismentoren konzentrieren sich auf den zu behandelnden Stoff, bzw. das Lehrmittel: Dies betrifft die Wörter „Millionen-“ und „Tausenderraum“, das Lehrmittel „Zahlenbuch“ selbst, „Tausenderbuch“, „Millionenbuch“, „Tabellen“, „Blitzrechnen“ und „Stellentafel“. Eine Mehrheit der Studierenden war auf derselben Klassenstufe eingesetzt, so dass diese Einzelthemen relativ häufig zur Sprache kamen. Im Weiteren scheinen die Praktikumslehrpersonen der Einstiegsphase Bedeutung beizumessen. Der direkte Klassenunterricht wird dagegen nur vom Dozenten erwähnt. Dieser schien vor allem auch die generellen Anliegen der Differenzierung und der Selbstständigkeit immer wieder zu problematisieren. Betrachtet man die häufigsten Wörter der Studierenden, dann fällt auf, dass sich die Unterschiede zwischen den beiden Gesprächen auf die tieferen Frequenzen der Tabelle 2 (S.281) konzentrieren. Eine Ausnahme bildet das Wort „Doppelseite/n“. Dazu ist zu bemerken, dass im Lehrmittel ein Thema jeweils auf einer oder zwei Doppelseiten behandelt wird. Diese Anordnung portioniert den Stoff, der durchzunehmen ist.

Tabelle 2: Häufigste Lemmata in einem Planungsgespräch an der Hochschule und in der Praxis

Hochschuldozent			Student(in) mit Dozent			Student(in) mit Praxislehrperson			Praxislehrperson		
Wort	Freq	%	Wort	Freq	%	Wort	Freq	%	Wort	Freq	%
Lernkontrolle	105	1,86	Basis	123	2,80	Basis	152	3,13	Basis	98	1,79
Basis	80	1,41	Lernkontrolle	73	1,66	Lernkontrolle	89	1,84	Zeit	63	1,15
Zeit	45	0,80	Einstieg	51	1,17	Einstieg	55	1,13	Lernkontrolle	62	1,13
üben	45	0,80	Phasenplan	38	0,87	Regelstoff	50	1,03	Millionenraum/Tausend	58	0,72
Schwierigkeiten	40	0,71	Doppelseite***	34	0,75	Millionen-/Tausenderbuch	48	0,99	Einstiege**	54	0,99
Differenzierung*	36	0,64	Zeit	31	0,71	Prüfung	44	0,91	Regelstoff	43	0,78
lösen	33	0,58	üben	31	0,71	Wissen	36	0,74	Wissen	36	0,66
lernen	30	0,53	Wissen	26	0,59	Phasenplan	33	0,68	Prüfung	33	0,60
Wissen	28	0,50	Stellentafel	23	0,52	Tausenderraum/Millio	33	0,68	Zahlenbuch**	32	0,58
Klassenunterricht*	27	0,48	Prüfung	21	0,48	Zeit	27	0,56	Zusatz	32	0,59
Beginn	24	0,42	Plan	20	0,46	Stellentafel	26	0,54	Tausenderbuch/Million	29	0,53
selbstständig*	24	0,42	Planung	20	0,46	üben	26	0,54	enbuch**	26	0,47
Schwierigkeit	21	0,37	Schwierigkeiten	17	0,39	Plan	22	0,45	Schwierigkeiten	25	0,46
Prüfung	19	0,34	erklären	17	0,39	lösen***	20	0,41	Blitzrechnen**	22	0,40
Plan	19	0,34	Plenum**	17	0,39	Programme	20	0,41	üben	20	0,37
erklären	18	0,32	Programm	16	0,36	Zahlenbuch	19	0,39	lösen	20	0,37
Phase	16	0,28	Tabellen	15	0,34	Standortbestimmung*	18	0,37	Tabellen*	18	0,33
Schluss	16	0,28	Regelaufgaben	14	0,32	Zusatz***	18	0,37	Programm	17	0,31
Grundlagen	16	0,28	Zahlenbuch	13	0,30	erklären	17	0,35	erklären	17	0,31
Regelstoff	16	0,28	Operationen***	13	0,30	lernen***	17	0,35	Planarbeit	16	0,29
Regel	15	0,27	Tausenderbuch	12	0,27	Anwendung***	15	0,31	Phasenplan	14	0,26
Konzept	15	0,27	Wochenplan***	11	0,25	Tabellen	14	0,29	Anwendung**	14	0,26
Schule*	15	0,27	selbstständig***	11	0,25	Schwierigkeiten	12	0,25	Stellentafel**	13	0,24
Gesellschaft*	14	0,25	Millionenraum	11	0,25	Arbeitsheft****	11	0,23	Standortbestimmung	12	0,22

*Dozent ja /Praxislehrperson nein; **Praxislehrperson ja/Dozent nein; ***Student(in) nur mit Dozent; ****Student(in) nur mit Praxis/Lehrperson

5. Diskussion

Studie 1 bestätigte, dass sich wechselseitige Verbindungen herstellen lassen zwischen Maximen zufällig ausgewählter Lehrpersonen und theoretischen Konzepten, die an der Hochschule zu einem bestimmten didaktischen Gegenstand vertreten worden sind. Infolgedessen besteht zumindest im vorliegenden Fall ein Fundament für hybride Kooperationsformen, wie sie für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen worden sind. Das Erfahrungswissen, das von den Lehrpersonen geäußert wird, ist für die Dozierenden der Hochschule eine Quelle, zu der sich wissenschaftsintern erzeugtes Wissen in Beziehung setzen lässt. Dieses Vorgehen kann überdies dazu beitragen, Sprachbarrieren zwischen Theorie und Praxis zu überwinden (McLaughlin u.a. 2006).

Auf der anderen Seite ist den Unterschieden in den jeweiligen Aussagesystemen Aufmerksamkeit zu schenken. Lehrpersonen äußern primär Handlungsmaximen, bei denen es sich um aggregierte, episodenhafte Repräsentationen handelt, z.B. die Sichtweise in Tabelle 1: „*Wo die Kinder stehen, dort verändern sich auch die Lernziele.*“ Diese fallbezogenen, verallgemeinerten Erfahrungen sind anschaulich und ganzheitlich. Sie haben den Vorteil, dass sie in komplexen Situationen rasches und ökonomisches Handeln ermöglichen. In ihrem subjektiven Geltungsbereich sind sie jedoch häufig sehr eingeschränkt (vgl. Arnold u.a. 2011, S. 86). Den betreffenden Kognitionen fehlt die theoretische Strukturierung, die es erst gestattet, eine Klasse ähnlicher Situationen in ihren wesentlichen Zusammenhängen zu erschließen (vgl. Korthagen 2010).

Deshalb stellt sich in Studie 2 die Frage, inwieweit in einer hybriden Ausbildungsumgebung auch strukturierende theoretische Elemente zur Sprache kommen können. Vorerst ist zu konstatieren, dass in den beiden Planungsgesprächen dieselben Begriffe dominieren. Die Lemmata „Basisstoff“, „Regelstoff“, „Phasenplan“, „Lernkontrolle“ lassen darauf schliessen, dass Konzepte, die gemäß Tabelle 1 an der Hochschule behandelt worden sind, auch bei der Planung des Unterrichts zumindest eine Rolle gespielt haben. Dieser Befund kann der gerichteten Lernaufgabe zugeschrieben werden, die im Workshop mit den Praxismentorinnen und -mentoren diskutiert werden konnte. Im Weiteren kann das Vorgespräch an der Hochschule den Inhalt des nachfolgenden Gesprächs mit der Praxislehrperson inhaltlich beeinflusst haben, was in einem Problemlösezyklus durchaus wünschenswert ist. Der reine Gebrauch dieser Begriffe bedeutet jedoch nicht, dass ein vertieftes Verständnis des jeweiligen Sachverhaltes zustande gekommen sein muss. Dies hat Gegenstand zusätzlicher Analysen zu sein. Dennoch kann beispielsweise vermutet werden, dass die oben erwähnte Aussage: „*Wo die*

Kinder stehen, dort verändern sich auch die Lernziele“ differenzierter reflektiert werden kann, wenn sie im Kontext von Basis- und Regelstandards betrachtet werden kann. Dasselbe gilt für eine diagnostische Lernkontrolle, die ebenfalls didaktischen Prinzipien zu genügen hat. Hingegen geht aus der häufigen Erwähnung der fachsprachlich nicht näher definierten Zeit kaum hervor, welche damit zusammenhängenden Fragen besprochen worden sind. Hier ist man auf Spekulationen angewiesen.

Im Unterschied zum Gespräch an der Hochschule brachten die Praxislehrpersonen zusätzlich ihre Expertise zum Gebrauch des Lehrmittels ein. Die relativ häufige Nennung der Einstiegsphase durch die Praxislehrpersonen mag damit zusammenhängen, dass die Lehrpersonen in der Regel eine kurze Einführung mit der Klasse praktizieren und dann die Kinder selbstständig arbeiten lassen. Hier wird möglicherweise ein Unterschied zum Phasenplankonzept erkennbar, das mehr Wert auf die Erarbeitung solider Grundkenntnisse (=Basisstoff) im direkten, variierten Klassenunterricht legt. Ein weiteres Spannungsfeld könnte durch den wiederkehrenden Verweis auf die „Doppelseiten“ im Lehrmittel deutlich geworden sein. Lehrpersonen richten ihren Unterricht nicht selten danach aus, pro Woche eine Doppelseite zu behandeln, damit man mit dem Stoff „durchkommt“. Diese Praxis widerspricht adaptiven Grundsätzen, wie sie im Kurs vertreten worden sind und wurde von den Studierenden vorzugsweise mit dem Dozenten und nicht mit den Praxislehrpersonen diskutiert. Nach dem Verständnis des *Third Space*-Ansatzes konstituieren solche Widersprüche einen Diskurs, bei dem sich die beteiligten Akteure gegenseitig irritieren lassen sollten. Dies kann beispielsweise im vierten Implementationsschritt (s. oben) geschehen. Keine Position darf dabei hegemonial sein. Angestrebt werden sollte eine Problemlösung, die den jeweiligen Perspektiven (Wissenschaft und Praxis) in einem „sowohl als auch-Verständnis“ gleichermaßen Rechnung trägt und im günstigsten Fall neues Wissen generiert. Nach dem Verständnis des *Third Space*-Ansatzes existiert keine Metasprache, welche die Behandlung solcher Spannungen moderiert. Die Beteiligten sind gehalten „bilingual“ zu werden und zu lernen, sich im Spiel des gegenseitigen Verstehens auf Unterschiede einzulassen.

Literatur

- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L., Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brookhart, S.M., Loadmann, W.E. (1992): School university collaboration: Across cultures. *Teaching Education* 4. Heft 2. S. 53-68.

- Grossmann, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009): Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice* 15. Heft 2. S. 273-289.
- Gutierrez, K.D. (2008): Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly* 43. Heft 2. S. 184-164.
- Hennessy, S., Deaney, R. (2009): "Intermediate Theory" building: Integrating multiple teacher and researcher perspectives through in-depth video analysis of pedagogic strategies. *Teachers College Record*. 111. Heft 7. S. 1753-1795.
- Kolbe, F.U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 206-232.
- 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. Heft 1. S. 98-106.
- Martin, S. D., Snow, J L., Franklin Torrez, C.A. (2011): Navigating the terrain of third space. Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education* 62. Heft 3. S. 299-311.
- McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., Brindley, S., McIntyre, D., Taber, K. (2006): *Researching schools. Stories from a school-university partnership for educational research*. Abingdon: Routledge.
- Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: Bohl, T., Helsen, W., Holtappels, H.G., Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 83-85.
- Shulman, L.S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15. Heft 2. S. 4-14.
- Staub, F.C. (2004): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Beiheft 3. S. 175-198.
- Tomlinson, P.D., Hobson, A.J., Malderez, A. (2010): Teacher education. The cooperating school. In: Baker, E. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier. S. 749-756.
- Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009): *Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas: Technical Report. National Staff Development Council.
http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_tech_report.pdf
(Abruf: 18.8.2011).
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61. Heft 1-2. S. 89-99.