

Krattenmacher, S., Ha, J., Kreis, A. & Gallo, M. (2020) Zusammenarbeit von Experten verschiedener Lernorte in der Ausbildung angehender Lehrpersonen. Ein Beitrag zur Professionalisierung? Symposium anlässlich des SGBF-Kongress 2020, 1. September, online.

Zusammenarbeit von Experten verschiedener Lernorte in der Ausbildung angehender Lehrpersonen. Ein Beitrag zur Professionalisierung?

Chair(s): Samuel Krattenmacher (Pädagogische Hochschule St.Gallen)

DiskutantIn(nen): Tobias Leonhard (Pädagogische Hochschule FHNW)

Die Frage, inwiefern Interaktionen zwischen Individuen mit unterschiedlichen Wissensbeständen zur Professionalisierung beitragen können, wird vor dem Hintergrund der beiden, im Rahmen des PgB-Programms P-11 (2017-2020) von swissuniversities zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs geförderten Strategieprojekte der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, besprochen.

Das sind zum einen das Projekt «Tandems von PH-Dozierenden und Praxis-Dozierenden – ein Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen» und zum anderen das Projekt «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug».

Das doppelte Kompetenzprofil ist ein konstitutives Merkmal des Hochschultyps Pädagogische Hochschule (Swissuniversities, 2017). Es verbindet zentrale Bezugfelder, nämlich die der Wissenschaft und das Berufsfeld. Die Interaktion zwischen Individuen der scientific community sowie der practice community gehört zum Nukleus dieses Merkmals. Sie ist für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» deshalb von genuinem Interesse (vgl. Bucher et al., 2010; Reusser, 1996).

Das Symposium beleuchtet die Bedeutung sowie Merkmale, Herausforderungen und Chancen der Ausgestaltung der Interaktion aus unterschiedlichen Perspektiven sowie hinsichtlich individueller wie institutioneller Fragen. Im ersten Beitrag geht es um die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Tandems von PH Dozierenden und Praxis Dozierenden. Im zweiten Beitrag steht die Professionalisierung von Dozierenden im Fokus. Die gleichberechtigte Kooperation zwischen PH und Praxis Dozierenden wird im dritten Beitrag thematisiert. Letztlich beleuchtet der vierte Beitrag die Wissensvernetzung durch soziale Interaktionen in argumentativen Gruppendiskussionen.

Bucher, B., Bircher, W., Leder, C., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R. (2010). Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bilanztagung II vom 10./11. Juni 2010: Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bern: EDK, cohep.

Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (3), 265-278.

Swissuniversities. (2017). Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen. Bern: Swissuniversities: Kammer PH.

Beitrag 1: Qualität der Zusammenarbeit zwischen Tandems von PH-Dozierenden und Praxis-Dozierenden

Samuel Krattenmacher, Julia Ha, Lena Hollenstein, Annelies Kreis, Marco Galle, Corinne Wyss, Anna Locher

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz bilden Lehrpersonen auf wissenschaftlicher Basis und für eine konkrete Berufsbefähigung aus. Eine zentrale Rolle spielen Praktika an Schulen und ergänzende Begleitformate. Die Lernbegleitung der Studierenden rund um Praxiskontakte ist entscheidend für deren Kompetenzerweiterung und dadurch eine zentrale Herausforderung der Lehrpersonenbildung (Bach, 2013; Gröschner, 2012; Kreis & Staub, 2011). Diese Lernbegleitung liegt in der Verantwortung der Hochschule, kann jedoch nur in Zusammenarbeit von Schule und Hochschule gelingen.

Die Überbrückung der Schnittstelle von Hochschule und Schule stellt eine der grössten Herausforderungen in der Lehrpersonenbildung dar. Die nachhaltige Vernetzung von Wissenschaft und Praxis gelingt aktuell suboptimal (Neuweg, 2016). Die Praxislehrpersonen können ihr Erfahrungswissen nur bedingt mit Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen reflektieren und den Mentoratspersonen fehlt es teilweise an aktuellem Praxisbezug.

Vor diesem Hintergrund geht die Lehrpersonenbildung zunehmend stabile Kooperationen mit Schulen ein, sowohl weltweit (z.B. Zeichner, 2010) als auch neu im deutschen Sprachraum (z.B. Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Um solche Kooperationen zu implementieren und erfolgreich zu gestalten, lancierten die Pädagogischen Hochschulen FHNW, St.Gallen und Zürich gemeinsam ein Projekt mit einem besonderen Fokus auf zwei zentrale Fachpersonen an der Schnittstelle von Schule und Hochschule: Eine Fachperson der PH (PH-Dozierende/r, Mentor/in) und eine schulbasierte Fachperson (sog. Praxis-Dozierende/r) bilden zusammen ein «Tandem», das gemeinsam die Professionalisierungsprozesse der Studierenden unterstützt. Ein besonderes Merkmal dieser «Tandems» ist, dass beide Fachpersonen eng zusammenarbeiten und ihre jeweilige Expertise in diese Zusammenarbeit einbringen. Diesen Kooperationsansatz von PH- und Praxis-Dozierenden haben die drei Hochschulen in leicht variierenden Formen umgesetzt.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit (Zielorientierung, Aufgabenbewältigung, Zusammenhalt sowie Verantwortungsübernahme (Kauffeld, 2004)) sich identifizieren lassen. Zudem wird diskutiert, ob sich Ansatzpunkte für Verbesserungen daraus ableiten lassen können?

Im Projekt wird mit einem DBIR-Ansatz (Design Based Implementation Research) gearbeitet und es werden qualitative und quantitative Instrumente zur Evaluation eingesetzt. Erste quantitative Auswertungen zeigen, dass die PH- und Praxis-Dozierenden ($N=20$ und $N=23$) grundsätzlich der Ansicht sind, dass die Arbeit im «Tandem» eine gute Qualität aufweist. Zudem zeigt sich, dass insbesondere Praxisdozierende der Ansicht sind, dass sie mehr Verantwortung übernehmen, als dies die PH-Dozierenden angeben. Qualitative Aussagen geben dabei Auskunft, wo Verbesserungspotential liegt, zum Beispiel, dass Verantwortungs- und Tätigkeitsbereiche gut abgesprochen sind.

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.

Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.

Kauffeld, S. (2004). Fragebogen zur Arbeit im Team. Göttingen: Hogrefe.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61-84.

Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31-46). Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31-46). Münster: Waxmann.

Beitrag 2: Den Berufsfeldbezug in der Ausbildung von LehrerInnen gestalten – ein Beitrag zur Professionalisierung von Dozierenden

Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist

Als Ausgangspunkt des Beitrags wird der Kern des professionellen Handelns von Lehrpersonen und damit die übergeordnete Zieldimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesehen, in der «...Fähigkeit [von Lehrerinnen und Lehrern; Anm. CS] der subtilen Kontextwahrnehmung und -ausdeutung und der ebenso subtilen kontextbezogenen Variation des eigenen Verhaltens» (Neuweg, 2016, S. 42). Sie verweist auf den hohen Anspruch des professionellen Sehens, Denkens und Handelns (vgl. Reusser, 1996, S. 270) und gleichzeitig lässt sie nach den Wissensbeständen und Vermittlungsformen fragen, die zur Erreichung dieser Zieldimension erforderlich sind.

Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass für die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Umstand bedeutend ist, dass Professionelle auf eine Vielfalt an Wissensbeständen zurückgreifen (vgl. Herzog, 2011, S. 65 f.). Zu den zentralen Referenzen hierbei gehören das wissenschaftliche Wissen sowie die gelingende Berufspraxis. Die (didaktische) Vermittlungsarbeit zwischen diesen unterschiedlichen Systemen werde in Lehrveranstaltungen und Coachings geleistet, wobei den Dozierenden die Rolle eines Mediators bzw. der Mediatorin (vgl. Patry, 2014, 33 f.) zwischen der Forschung und den Zielstufenpraktikerinnen und -praktikern zukomme.

Die zentralen Interessen des Beitrags werden in diesen Begründungszusammenhang gesetzt:

- Welche Herausforderungen und Anforderungen umfasst diese spezifische Vermittlungsarbeit?
- Welche Kenntnisse der Zielstufenpraxis (des Berufsfelds) sind erforderlich, um diese Vermittlungsarbeit in den unterschiedlichen Aufgabengebieten der Lehre gestalten zu können?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld, um das erforderliche Wissen um die Praxis aufzubauen, zu erweitern oder à jour zu halten?

Die Diskussion der Fragen erfolgt auf der Basis des Modells der dreifachen Fachlichkeit an Pädagogischen Hochschulen (Stäubli, 2015) sowie Ergebnissen aus der Begleitforschung des Pilot-Studiengangs «Den Berufsfeldbezug stärken!».

Der Studiengang wurde im Rahmen des PgB-P11-Projekts «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug» zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals ohne Lehrdiplom und Praxiserfahrung oder mit weit zurückliegender eigener Praxiserfahrung entwickelt. Aus der Begleitforschung liegen Modulevaluationsdaten der Teilnehmenden (N = 42), Modulverantwortlichen und Coaches (N=16), der Personalverantwortlichen der Studiengangsteilnehmenden sowie Dokumente zur Projektarbeit der Teilnehmenden im Berufsfeld vor. Die mit online-Fragebogen, in Gruppendiskussionen und Interviews erhobenen Daten wurden quantitativ und qualitativ (inhalts- und dokumentenanalytisch) ausgewertet.

In den Ergebnissen kann eine grosse Varietät von Wissensbeständen aufgezeigt werden, die die Teilnehmenden im Kontakt mit der Zielstufenpraxis in Erfahrung brachten, so zum Beispiel

- Umsetzung von Mathematikaufgaben auf der Primarstufe: Kontextwissen und eigene Unterrichtserfahrungen,
- individuellen Lernunterstützung in der Berufsbildung: Einschätzungen von Befragten und Beobachtungen,
- sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schulpraxis: Beobachtungswissen, Erkenntnisse aus Befragungen und eigenen Erfahrungen.

Es wird auf damit verbundene Herausforderungen sowie auf Beispiele von Verwendungsformen des von den Teilnehmenden aufgebauten „Praxiswissens“ in der Lehre als Gegenstand ihrer Professionalisierung eingegangen.

Bucher, B., Bircher, W., Leder, C., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M. & Schärer, H.-R. (2010). *Governance der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bilanztagung II vom 10./11. Juni 2010: Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - gute Schulpraxis, gute Steuerung*. Bern: EDK, cohep.

Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49-77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- Stäuble, E. (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Swissuniversities. (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: Swissuniversities: Kammer PH.
- Zeichner, K. M. (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.

Beitrag 3: Berufspraktisches Begleitseminar im Tandem von PH- und Praxisdozierenden als gleichberechtigte Kooperation im «Dritten Raum»?

Annelies Kreis, Marco Galle, Corinne Wyss, Anna Locher, Samuel Krattenmacher, Julia Ha

Ein zentrales Handlungsfeld der Ausbildung von Lehrpersonen betrifft die Spannung zwischen hochschulisch wissenschaftsbasierten Ausbildungselementen und den in berufspraktischen Erfahrungsräumen erlebten und bearbeiteten Anforderungen des Berufsfeldes. Diesem häufig unter der Bezeichnung Theorie-Praxis-Gap diskutierten Problem wird zunehmend mit Konzepten der berufspraktischen Ausbildung in partnerschaftlicher Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen begegnet (van Velzen, 2012). Hochschulische und schulische AkteurInnen sollen ihr Wissen und ihre Erfahrungen an Partnerschulen oder Praxiszentren in einem neuen «dritten Raum» gleichberechtigt in die Ausbildung von Lehrstudierenden einfließen lassen (Zeichner, 2010). Wie die AkteurInnen ihr diesbezügliches Interdependenzmanagement (Heinrich, 2007) gestalten und inwiefern dieses theoretisch begründete Ideal sich in der Umsetzung findet, wurde bisher noch kaum empirisch untersucht.

Im Projekt «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug» wird u.a. erprobt, inwiefern Tandems von PH- und Praxisdozierenden (im Schulfeld tätige Lehrpersonen mit Auftrag und Qualifizierung zur berufspraktischen Ausbildung) einen solch gleichberechtigten kooperativen dritten Raum schaffen. An einer der drei beteiligten Hochschulen besteht eine Aufgabe der Tandems in der gemeinsam verantworteten Konzeption, Planung und Durchführung allgemeindidaktischer Begleitseminare zu Tagespraktika im ersten Ausbildungsjahr (Primar, Sekundarstufe 1). In einer Teilstudie wird untersucht, inwiefern die TandempartnerInnen bezüglich dieser Lehrveranstaltungen partnerschaftlich und gleichberechtigt kooperieren und Handlungsräume für die Integration von Erfahrungen und Wissensbeständen aus beiden Kulturen schaffen.

Im Beitrag werden Ergebnisse einer typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) leitfadengestützter Einzelinterviews präsentiert, die mit Beteiligten beider Akteursgruppen (1. von 2 Kohorten) nach dem ersten Semester (HS18) der Zusammenarbeit geführt wurden (6 Tandems von PH- und Praxisdozierenden).

Es lassen sich drei Typen identifizieren, deren Bezeichnungen an Baeten und Simons (2014) orientiert gewählt wurden:

Typ1 – Einseitige Verantwortung mit situativer Mitwirkung: Drei Tandems lassen sich so charakterisieren, dass die Verantwortung für die Lehrveranstaltung mehrheitlich bei der/dem PH-

DozentIn (PHD) liegt und der/die PraxisdozentIn (PDZ) situativ mitwirkt und Wissen und Erfahrungen einbringt (Bsp.-Zitat: «So ist die Chefrolle doch wieder eher [bei mir]» (PHD).).

Typ 2 – Gemeinsame Verantwortung mit Arbeitsteilung: Ein Tandem berichtet von grundsätzlich gemeinsamer Verantwortung mit gelegentlich arbeitsteilig verantworteten Sequenzen (z.B. «Wir sitzen zusammen und schauen was jetzt gelaufen ist. Was kommt jetzt als Nächstes» (PHD)?).

Typ 3 – Gemeinsame Verantwortung mit Teaming: zwei Tandems berichten über intensive gemeinsame Aushandlung in der Konzeption und Planung der Lehrveranstaltungen sowie gemeinsamen Durchführung (z.B. «Also am Anfang haben wir [alle Vorbereitungen] miteinander besprochen.» (PDZ).).

Als Begründungen für die geringer gleichberechtigt ausgeprägte Zusammenarbeit der Typen 1 und teilweise auch 2 werden vor allem fehlende zeitliche Ressourcen für die Bearbeitung der für die Praxisdozierenden neuen Anforderungen der Begleitseminare parallel zu zahlreichen weiteren Aufgaben in dieser frühen Phase des Entwicklungsprojekts angeführt.

Die Ergebnisse aus der noch laufenden Studie zeigen erste Trends hinsichtlich der Gestaltung eines kooperativen dritten Raums durch die Tandems zu Beginn ihrer Zusammenarbeit in diesem auf vier Jahre angelegten Entwicklungsprojekt. Daten der zweiten Kohorte sowie der zwei weiteren Hochschulen werden hinsichtlich ihres Potentials zur weiteren Sättigung der Typologie bis zum Kongress untersucht. Weitere Erkenntnisse werden aus parallel längsschnittlich erhobenen Fragebogendaten erwartet, die aufzeigen, ob sich die Tandems innerhalb eines Jahres einer kooperativen Aufgabenbewältigung annähern, in welche hochschul- und schulbasierte Erfahrungs- und Wissensbestände gleichberechtigt einfließen.

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30*(2), 171-184.

Zeichner, K. M. (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.

Beitrag 4: Der Diskurs als Lernanlass in der LehrerInnenbildung: Wissensvernetzung durch soziale Interaktionen in argumentativen Gruppendiskussionen

Dagmar Widorski

Die Verbindung von Bildungswissenschaft und Bildungspraxis bildet ein grundlegendes Merkmal Pädagogischer Hochschulen (swissuniversities 2017, S.3). Verschiedene hochschuldidaktische Settings zielen auf die Verschränkung professionsrelevanter Wissensformen ab. So bildet beispielsweise die Arbeit an video- oder textbasierten Unterrichtsfällen als Lernanlass zur Vernetzung theoretischen Wissens und den praktischen Erfahrungen Gegenstand gegenwärtiger Kompetenzforschung (Baumgartner 2018; Kramer et al. 2017). Ein dialogisch und ko-konstruktives Lernsetting wird von Kreis & Staub (2011) mit dem «Fachspezifischen Unterrichtscoaching» beschrieben. Es geht um den Bezug fachspezifisch-pädagogischen Wissens auf situationspezifische Unterrichtsplanungen.

In diesem Beitrag soll der Diskurs als argumentatives Gespräch als ein weiterer Lernanlass hinsichtlich seines Potentials für die Vernetzung unterschiedlicher Wissensformen in der Hochschullehre diskutiert werden. Mit Studierenden der PHSG sollen im Modul «Stufenspezifische Didaktik Mittelstufe» in Themenbereichen wie Beurteilung oder Hausaufgaben Problemstellungen diskursiv bearbeitet werden. Die Konzipierung und Durchführung des Lernanlasses wird in Zusammenarbeit mit einer Praxislehrperson realisiert, was den Einbezug von Erkenntnissen aus der Berufspraxis

gewährleistet. Nach einer Erarbeitungsphase zur Formulierung von Argumenten unter Einbezug sowohl wissenschaftsbezogenem als auch praxisorientiertem Wissens werden Diskursgruppen gebildet, in denen die Studierenden ihre vorab formulierten Argumente einbringen. Miller (2006) beschreibt den Diskurs als Ort des kollektiven sozialen Lernens in Gruppen, innerhalb dessen «das einzelne Individuum die strukturellen Restriktionen seines bereits erworbenen Wissens systematisch überschreiten und etwas grundlegend Neues erlernen kann» (S.76). Im geplanten Lernanlass soll erworbenes Wissen in Form von Argumenten sprachlich repräsentiert und im Gesprächsverlauf aufeinander bezogen werden.

Weil praxisorientiertes Wissen auch in die Kategorie des impliziten Wissens fallen kann (vgl. Neuweg, 2018), stellen sich für den vorliegenden Beitrag folgende forschungsleitenden Fragestellungen: Welche Wissensformen werden in den Argumenten repräsentiert? Worin unterscheiden sich Argumente, die sich aus wissenschaftlichem Wissen speisen von jenen, die Erkenntnisse aus der Berufspraxis repräsentieren?

Aus der Pilotierung von Diskursen im Frühjahrssemester 2020 sollen erste Erkenntnisse präsentiert werden. Die videographierten Gruppendiskussionen werden gesprächsanalytisch ausgewertet (Przyborski, 2004). Es wird erwartet, dass sich die von den Studierenden formulierten Argumente hinsichtlich ihrer Aussagekraft und des Geltungsanspruchs unterscheiden und entsprechend kategorisiert werden können.

Baumgartner, M. (2018). Performanzfortschritt in der Lehrerbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), S. 1135-1155.

Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), S. 137-164.

Kreis, A., & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), S. 61-83.

Miller, Max (2006). *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: transcript Verlag.

Neuweg, Georg Hans (2018). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. S.15-54.

Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Swissuniversities. Kammer Pädagogische Hochschulen (2017). *Definition der Merkmale des Hochschultyps PH*. Online unter:
https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf. [Stand: 12. Dezember 2019]