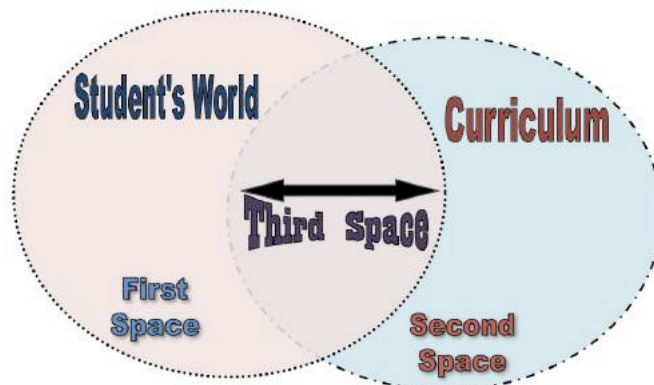


7. Juni 2017, 14:00 – 17:00 Uhr

### Das Praktikum als Hybrider Raum („Third Space“)



student centered <----- learning centered -----> teacher centered

Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K. & Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Libraries Unlimited.

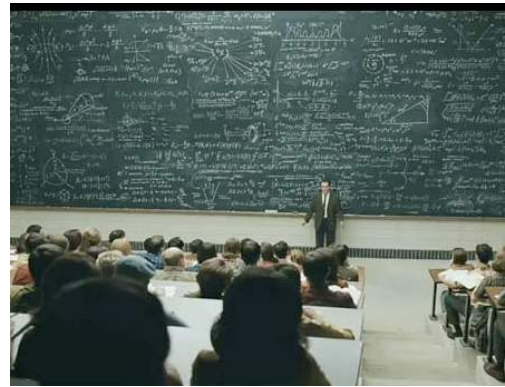
M.Sc. Jean-Luc Düblin  
Institut Spezielle Pädagogik  
und Psychologie ISP

jeanluc.dueblin@fhnw.ch

- **Theorie – Praxisproblem**
- **Wissenschaftliche Positionen**
- **Versuche zur Überwindung**
- **Woran sollen sich Studierende (Co-Lp) orientieren?**
- **Der Hybride Raum (Third Space)**
- **Konsequenzen und Erwartungen**
- **Literatur**

Wesentliche Teile des Inhaltes nehmen Bezug auf einen Beitrag von U. Fraefel im FS 16:

Fraefel, U. (2016, Juni). „Hybrider Raum“ als Leitidee in der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen. Beitrag zur Fort- und Weiterbildung Professionalisierungsprozesse, Workshop III: Moderation und Kooperation in der Partnerschule. Brugg.



„Praxis“

Schule

Wissen, das/was funktioniert

Lehrerin, Lehrer

„haben wenig (keine!) Ahnung von Theorie“

Vollständig voneinander  
abgetrennte Denk- und  
Handlungsräume

„Theorie“

Hochschule

(nur) allgemeines Wissen

Dozent/in

„haben wenig (keine!) Ahnung von Praxis“



### Einige Aussagen zum Theorie-Praxis-Dualismus:

«Die Durchdringung [von Schulpraxis und Theorie] erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der Theorie und die Kontrolle der Theorie durch die Praxis». (Müller, 1975)

...Gegensatz von <Theorie> versus <Praxis>, wenn die technologischen Erwartungen der Studierenden nicht bedient werden können. (Forneck, Messner & Vogt, 2009, S. 170)

«Alles, was den Aufwand steigert, ohne den Ertrag zu verbessern», wird in der Praxis keine Verwendung finden. (Oelkers, 2005, S. 7)

«theory-practice divide» ist weltweit ein Problem. (Korthagen, 2010)

Theoretisches Wissen stellt keine unmittelbare Steuerungsgrundlage für unterrichtliches Handeln dar. (Neuweg, 2002, S. 16)

Although the transfer problem in teacher education is well-known and its causes have been thoroughly researched, it is remarkable that many teacher education programs still reflect the traditional application-of-theory model. (Korthagen & Kessels, 1999)

### **Kompetenzen von LP:**

Hier verschmelzen Wissen, Können und Wollen. → *Aber: Beschreibung kompetenter LP gelingt, aber es bleibt unklar, wie der Kompetenzaufbau erfolgt.*

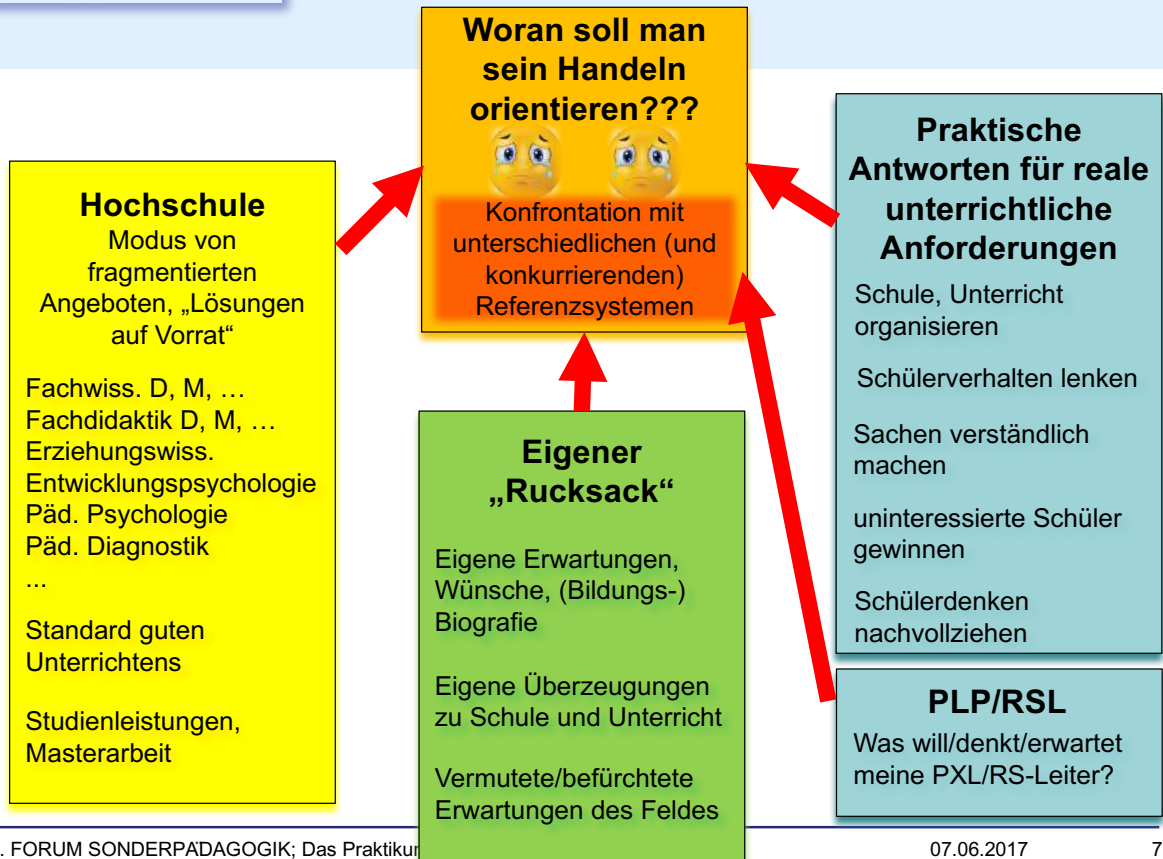
### **Reflexion als Weg zur Selbstprofessionalisierung:**

LP ist nicht Vollzugsbeauftragte, sondern autonome (daher selbstreflexive) Fachperson. → *Aber: Hoher Anspruch (siehe Portfolio ...), unter Handlungsdruck verunsichernd, daher nicht anwendbar → (zu) selten einlösbar.*

### **Communities of Practice**

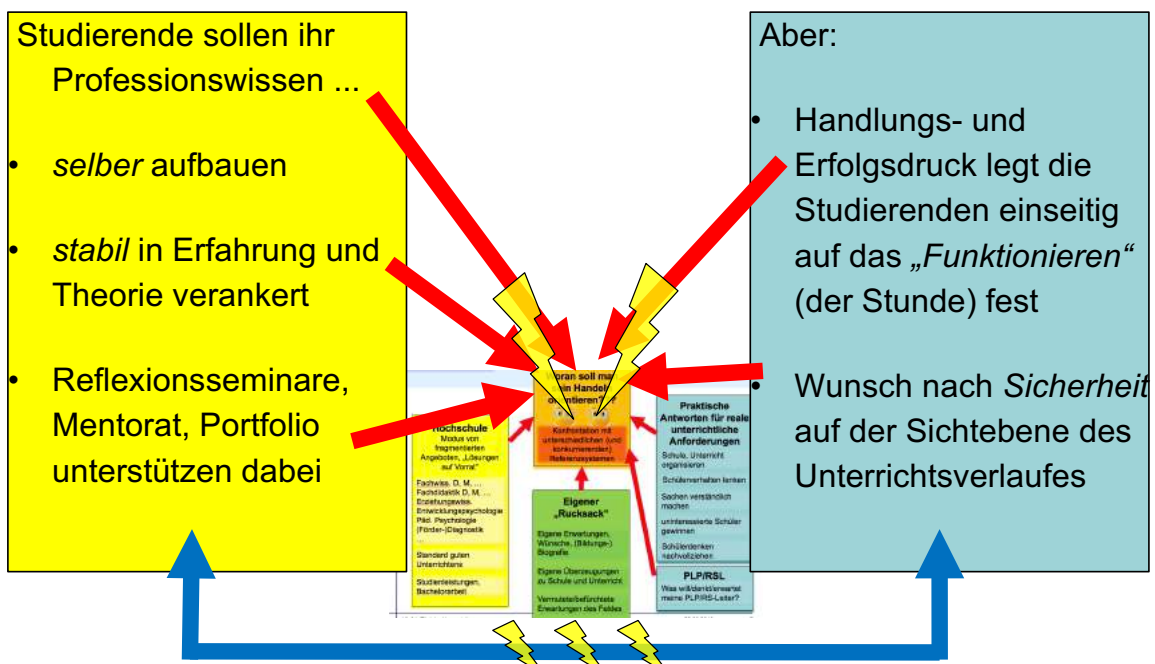
Fragen werden gemeinsam (auf)gelöst. → *Aber: Bisweilen zu pragmatisch, kaum Korrektive für Fehlentwicklungen („Group Think“).*

# Woran sollen sich Studierende orientieren??

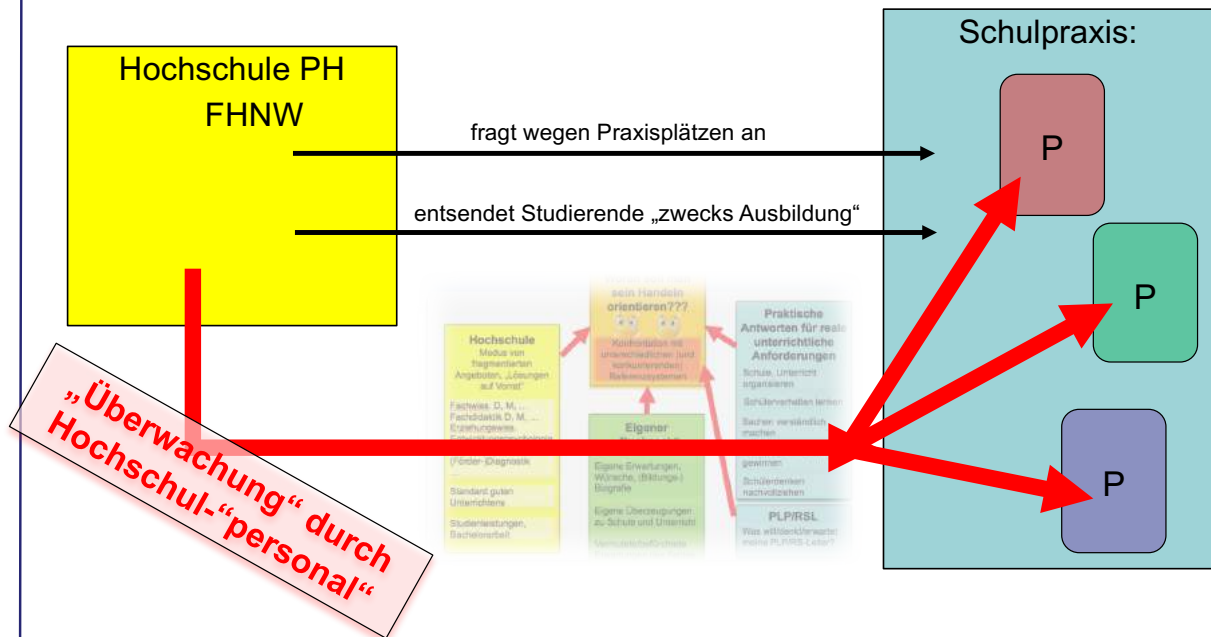


# Die Folgen ...

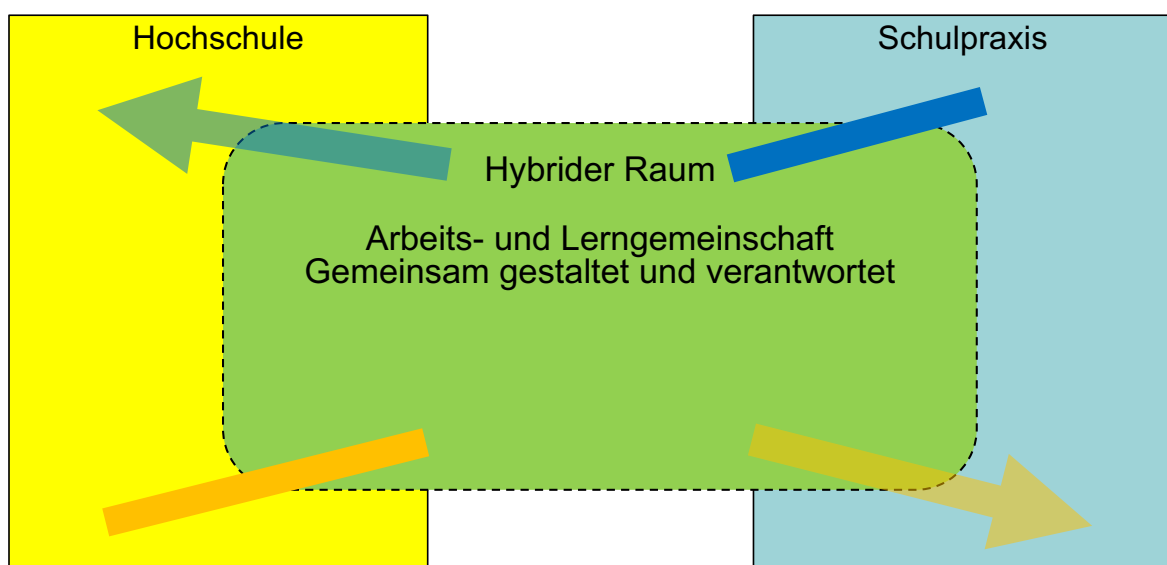
## Konkurrierende Referenzsysteme → Forderung oder Überforderung?



## Konkurrierende Referenzsysteme oder: Wenn sich zwei Planeten treffen

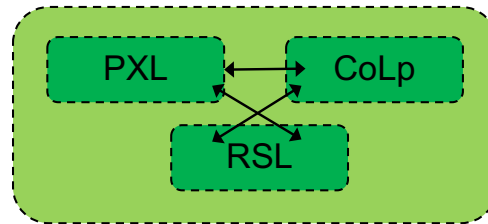


## Gemeinsame Anstrengung zur Professionalisierung: der Hybride Raum



**Kulturelle Hybridität → unterschiedliche Kulturen treffen aufeinander:  
Hochschule – Schule**

**Treten in einen Dialog:**



**Bestehende Hierarchien und Autoritätsverhältnisse sind lokal aufgehoben; die Akteure der unterschiedlichen Kulturen begegnen sich in einer „regelfreien“\* Zone**

**„regelfrei“ im Sinn von:  
„die Karten auf den Tisch legen“**



\*Third Space: Bhaba (1994)

**keine Beliebigkeit →**

ernsthafte, engagierte (und gelegentlich auch schwierige) Diskussionen, braucht Zeit, um zu einem „belastbaren“ Interaktionsgefüge zu werden

**kein „Besserwissen“ →**

es gibt kein *besseres* Wissen, aber *anderes* Wissen

**Das ganze ist mehr als ... usw. →**

Alle bringen ihr Wissen, ihre Vorstellungen, ihre Kompetenzen ein

**Ziel →**

Etwas Neues schaffen, das (allen) weiterhilft



## In der Unterrichtsnachbesprechung:

nicht (nur) evaluative Rückmeldung (mit did. und päd. Tipps und Anregungen), sondern auch ein Raum, wo Praxis und Theorie gleichzeitig zur Sprache kommen: „eigentlich hätte man ..., aber hier ...“

## Im Reflexionsseminar

Hier fehlt die Vertretung der Praxis, „nur“ Studis und „nur“ die PH besprechen „was auch immer“ miteinander. Akteure der Schule bleiben aussen vor.

### Aus der jüngsten Evaluation Sek.I:

Beitrag auf dem Weg zur kompetenten LP: (n=60)

Teilnahme an RS:



Praktische Tipps von PXL/P-Coach:

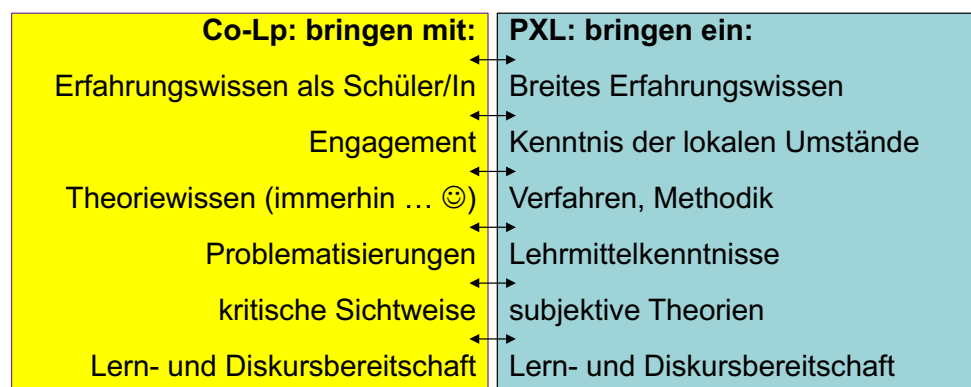


kein    eher klein    eher gross    gross



# Ein neuer (hybrider) Diskursraum: Co-Planning und Co-Teaching

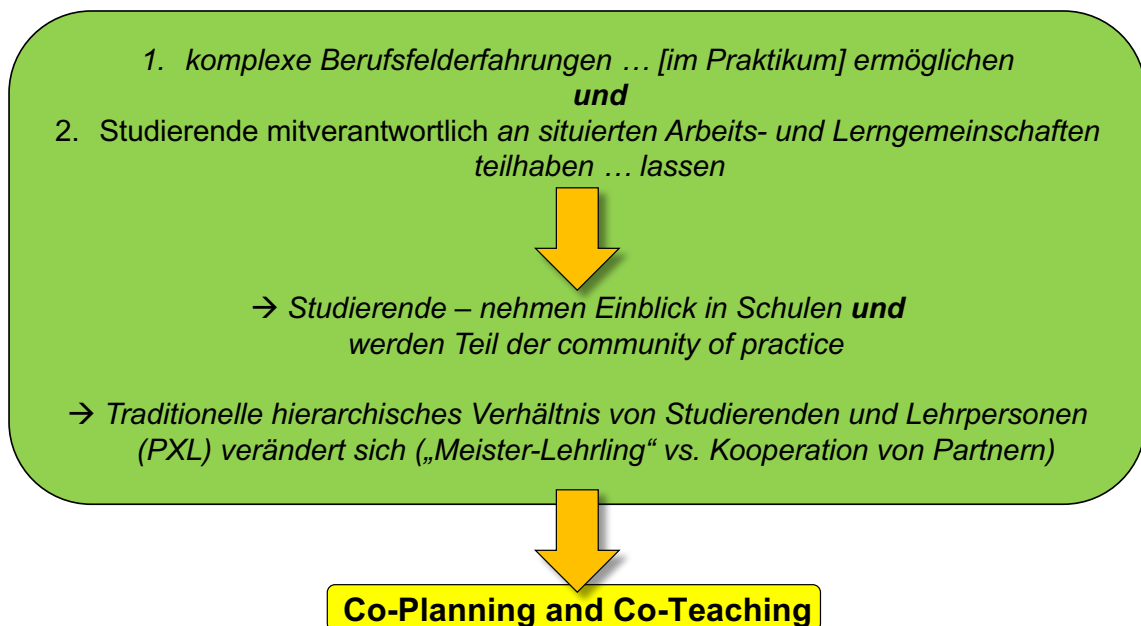
## Im Mikroteam :



**Gemeinsames Ziel:**  
Erfolgreicher Unterricht (im Allein- und Co-Teaching)  
d.h.  
Fortschritte der Schüler/Innen **und** der Co-LP

aber nicht:

**Performanz und „perfekte Show“ der Co-Lp**



Fraefel, Bernhardsson-Laros, & Bäuerlein, 2016

### Typus 1: - Die Schulmeister

Praxislehrpersonen dieses Typus üben offen Kritik an den Erwartungen ... Sie können sich (noch) nicht mit dem Auftrag, Co-Planning und Co-Teaching durchzuführen, identifizieren. Sie neigen zu einem traditionellen Ausbildungsverständnis und orientieren sich primär an den bestehenden organisationalen Abläufen in Schule und Unterricht sowie deren Aufrechterhaltung. Ihren Studierenden weisen sie die Rolle von „Adjutanten“ zu und sehen sich selbst in der Rolle der Vormachenden – eine Lehrperson betitelt sich z. B. als „der grosse Zampano“.

### Typus 2 – Die Adaptierer

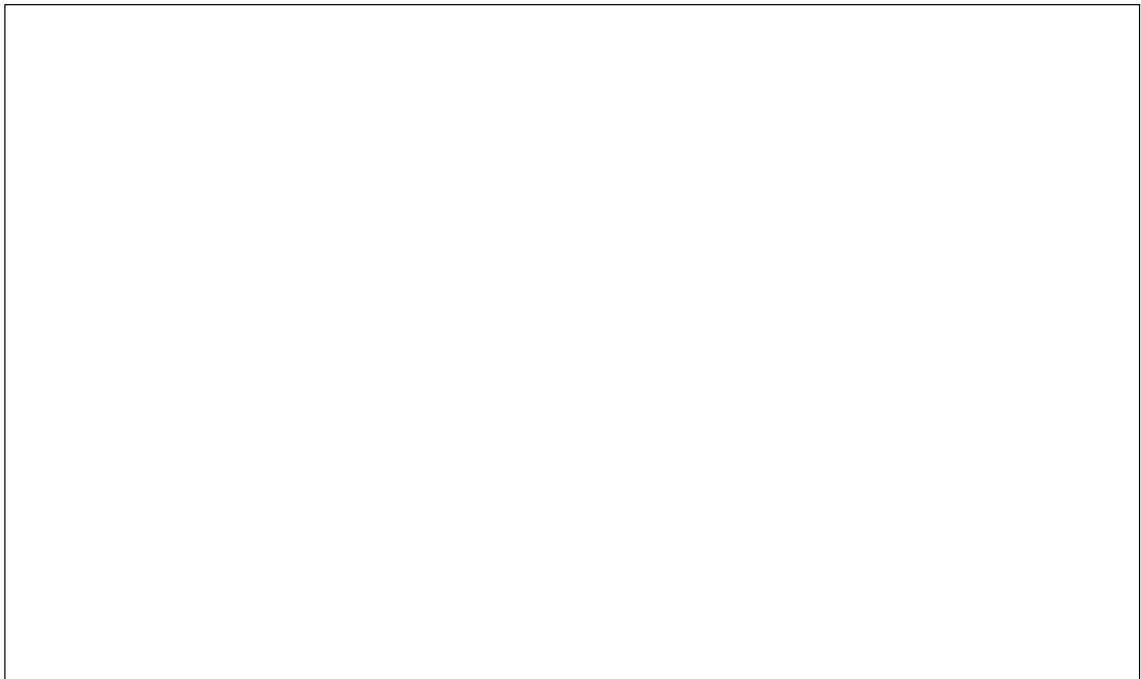
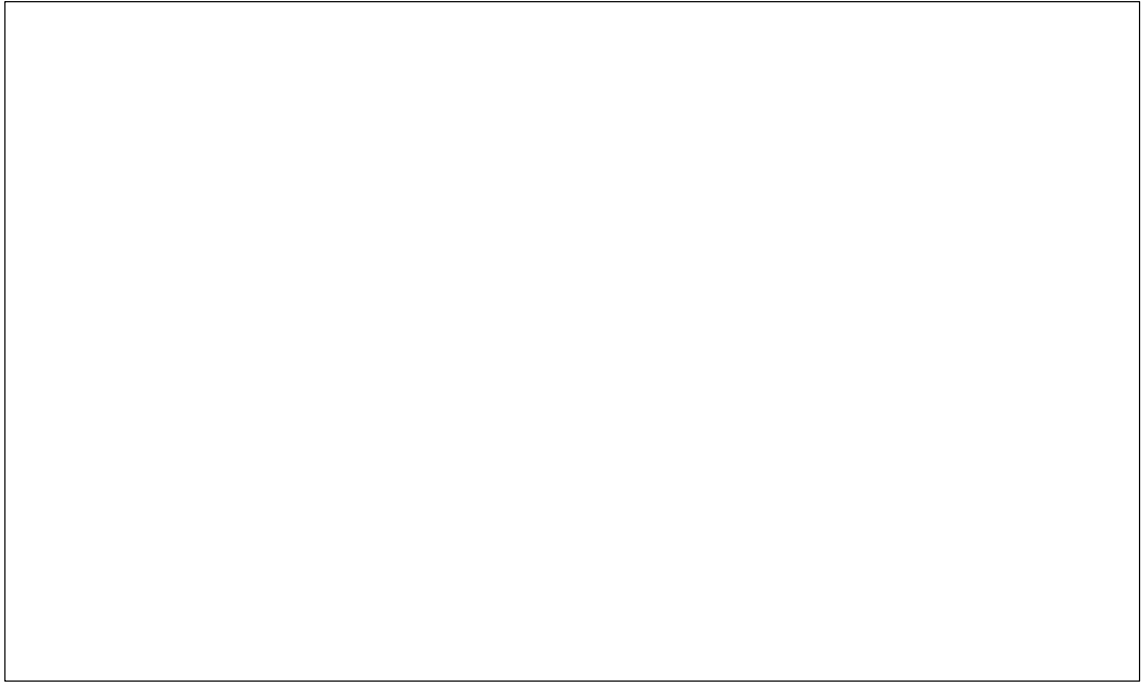
Praxislehrpersonen des zweiten Typus neigen zu einem adaptiven Umgang mit dem Co-Planning-/Co-Teaching-Ansatz. Sie orientieren sich primär an den Studierenden und schaffen ihnen eine Art Schutzraum, in dem diese „sich ausprobieren“ können. In ihrem Selbstverständnis als „Autodidakten“ wollen sie Studierende möglichst optimal dabei unterstützen, selbst Autodidakten zu werden. Für sie ist der kooperative Ansatz einer unter vielen, der helfen kann, das Lernen der Studierenden im Praktikum zu strukturieren. Ihr Handeln kommt dem Modell des klassischen PBL recht nahe; sie agieren in der Rolle von Coaches, die den Lernprozess ihrer Studierenden begleiten.

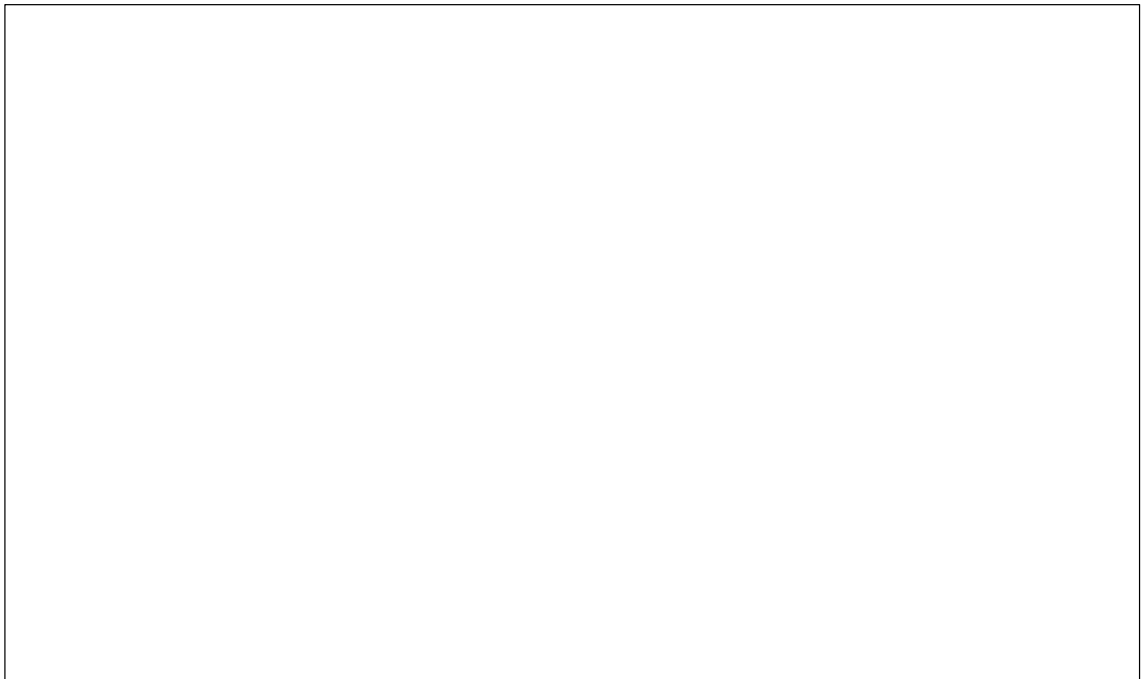
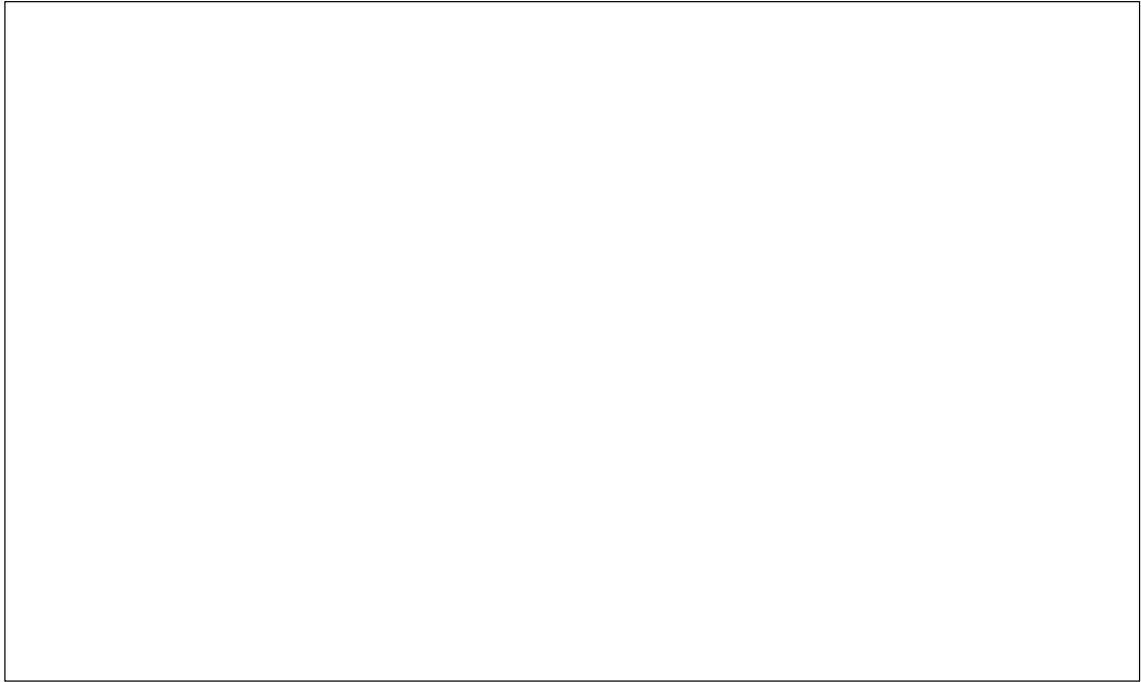
### Typus 3 – Die Engagierten

Praxislehrpersonen dieser dritten Gruppe zeigen sich bestrebt, konform der neuen Rollenerwartung bzw. dem kooperativen Ansatz zu agieren. Sie sind primär an einer offenen und reziproken Zusammenarbeit von Praxislehrpersonen und Studierenden orientiert. Sie tendieren dazu, sich selbst und den Studierenden die Rolle von Co-Lehrpersonen zuzuschreiben, und legen Wert auf ein gemeinsames Lernen an Problemen. In den Interviews reflektieren sie, wie die Umsetzung von Co-Planning und Co-Teaching ihre Perspektive auf das eigene Unterrichten verändert hat.

Fraefel, Bernhardsson-Laros, & Bäuerlein, 2016, p. 202-203







Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Forneck, H. J., Messner, H. & Vogt, F. (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & Metz P. (Ed.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 169-186). Bern: hep.

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

Müller, F. (Ed.) (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der EDK. Hitzkirch: Comenius.

Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zfäd*. 48(1), 10-29.

Oelkers, J. (2005). Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation. Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen am 16. September 2005.

Stadelmann, M. (2006). Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule 1. Bern: Haupt.

### **Bei mir erhältlich:**

Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bäuerlein, K. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld. Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11(3), 189-209.

Hedtke, R. (2010). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug - Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Abgerufen unter <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf>

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.