

Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule

Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer Shepherd

Zusammenfassung Mit Praxiszentren erprobt die Pädagogische Hochschule Zürich neue Wege der Zusammenarbeit mit dem Schulfeld in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschule. In diesem Beitrag werden die Ausgangslage, theoretische und empirische Grundlagen und das Konzept der Praxiszentren mit den Funktionen der Ausbildungsbeteiligten beschrieben. Es wird ausgeführt, wie Praxiszentren als kooperative Räume der Lehrpersonenbildung ausgestaltet werden. Am Ende der vierjährigen Projektlaufzeit sind 16 Praxiszentren operativ und beteiligen sich voraussichtlich am Nachfolgemodell. Erfahrungen aus der Projektphase zeigen, dass die intensivere und verbindlichere Zusammenarbeit an den Schulen auf grosse Zustimmung stösst. Auch ist den Beteiligten deutlich bewusst geworden, dass berufspraktische Lehrpersonenbildung als Element der Vorbereitung auf einen erfolgreichen Berufseinstieg nur gemeinsam von Hochschule, Schulfeld und Bildungsverwaltung zu bewältigen ist. Projekterfahrungen und Erkenntnisse aus der Begleitforschung ermöglichen eine Weiterentwicklung der Konzeption der berufspraktischen Ausbildung in Kooperation mit allen relevanten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren.

Schlagwörter Laufbahn – Praktikum – professionelle Entwicklung – Professionsentwicklung – Kooperation – Interaktion

Practice centers – School-based teacher education in a collaborative space between schools and university

Abstract With practice centers, the Zurich University of Teacher Education was testing new ways of collaboration with schools for the practice-based education of teachers for elementary school. This article presents the background, the theoretical and the empirical foundations, the concept of practice centers, and the roles and functions of the educators involved. We explain how practice centers are designed as individual collaborative spaces for teacher training within clusters of schools. At the end of the four-year project period, 16 practice centers are operational and will participate in a successor model. Experience from the project phase shows that the more intensive and binding continuous collaboration at the schools meets with great approval from all participants. The stakeholders have also become clearly aware that practical teacher training as an element of the preparation for successful career entry can only be provided jointly by the university, the schools, and the education administration. Project experiences and findings from accompanying research form the basis for the further development of the concept in collaboration with relevant stakeholder groups.

Keywords school-based teacher education – professional development – career – collaboration – interaction

1 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Mit dem Projekt «Praxiszentren» wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich eine neue Organisationsform der berufspraktischen Ausbildung von Lehrstudierenden entwickelt und erprobt. Auslöser für das Projekt sind drei zentrale Herausforderungen, die sich bei der Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz in der berufspraktischen Lehrpersonenbildung finden lassen (Criblez, 2021; Reusser & Fraefel, 2017):

1. *Ausbildungsqualität*: Mit einem hohen Anteil der Studienzeit – an der Pädagogischen Hochschule Zürich sind es 25–30% – und bedeutsamen Effekten auf den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020) kommt der berufspraktischen Ausbildung und ihren Akteurinnen und Akteuren eine hohe Relevanz zu. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der *Sicherung der Qualität der Lernbegleitung* während Praktika (Beckmann & Ehmke, 2021; Futter, 2017; Kreis & Staub, 2011; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013). Eingeschränkt wird dies durch die knappen Zeitressourcen, welche für die Qualifizierung der ausbildenden Praxislehrpersonen und Mentorierenden zur Verfügung stehen. Ein viel diskutiertes Problem besteht zudem in der Herausforderung einer *produktiven Verknüpfung beruflicher Anforderungen und Erfahrungen mit Wissensbeständen, die in der akademischen Ausbildung vermittelt werden* (Leonhard, 2018; Neuweg, 2022; Schneider & Cramer, 2020).
2. *Organisierbarkeit*: Die Platzierung von Studierenden erfolgt traditionell in einem lose organisierten – bei grossen Pädagogischen Hochschulen umfangreichen und tendenziell anonymen – Netzwerk individueller Praxislehrpersonen. Die Sicherung einer *ausreichenden Anzahl von Ausbildungsplätzen* gestaltet sich als anhaltend schwierig und ist zudem von einer hohen Personalfluktuation geprägt. Die Ebene der Schule wird dabei kaum adressiert, Schulleitungen sind lediglich peripher eingebunden.
3. *Fehlende evidenzbasierte Informationen zum hochrelevanten und kostenintensiven Ausbildungselement*: Es liegt derzeit wenig empirisch fundiertes Wissen über kooperative Ausbildungsformate vor, in denen Ausbildende der Hochschule und des Schulfelds in Partnerschaft berufspraktische Lerngelegenheiten schaffen und gestalten. Erfahrungsberichte aus dem seit 2003 etablierten Kooperationsschulmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (Zumsteg, Meier, Huber & Brandenberg, 2006) weisen auf positive Wirkungen hin, die darin bestehen, dass die Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen erleichtert und die Beteiligung von schulbasierten Ausbildnerinnen und Ausbildnern in Lehrveranstaltungen geschätzt wird. Das Projekt «Partnerschuljahr» (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; McCombie & Guldimann, 2022)

könnte erste bedeutsame Erkenntnisse für das Schweizer Bildungssystem liefern, wobei hier grössere quantitative Befragungen fehlen.

Diese Herausforderungen waren für das Projekt «Praxiszentren» der Pädagogischen Hochschule Zürich ausschlaggebend (Kreis, Galle & Hürlimann, 2021). Ein Praxiszentrum besteht aus einer oder mehreren Schuleinheiten, die mit der Pädagogischen Hochschule Zürich hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung einer Studierendengruppe kooperieren. Den Kern bildet ein *Tandem* bestehend aus je einer oder einem hochschulbasierten Ausbildenden (*Mentorierende*) sowie einer oder einem schulbasierten Ausbildenden in der neu eingeführten Funktion der *Praxisdozierenden*. Letztere wurde im Rahmen des PgB11-Projekts «Praxistandems» in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen entwickelt und erprobt (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020). Praxisdozierende sind erfahrene Praxislehrpersonen, die an einer der Schulen des Praxiszentrums unterrichten und gut vernetzt sind. Sie kooperieren an der Schnittstelle zwischen Schulfeld und Hochschule mit Ausbildungsbeteiligten beider Felder.

Das Projekt «Praxiszentren» ist eine Weiterentwicklung der *Kooperationsschulen* der Pädagogischen Hochschule Zürich (Zumsteg et al., 2006). Bereits in diesem Modell wird hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung im ersten Studienjahr eine *engere Kooperation zwischen Schule und Hochschule* angestrebt, als dies in der Zusammenarbeit mit individuellen Praxislehrpersonen möglich ist. Vermittelnd tätig sind schulbasierte *Kooperationsschulleitende*. Das Projekt «Praxiszentren» baut auf diesen Vorerfahrungen auf. Es hat zum Ziel, die Kooperation auf weitere Studienjahre auszubauen und zu intensivieren, indem Praxisdozierende konstant im Tandem mit derselben Mentoratsperson Studierendengruppen ausbilden und ein Team von Praxislehrpersonen führen. Dabei bringen sie sich stärker als die Kooperationsschulleitenden auch inhaltlich mit ihren Kompetenzen ein. Die Organisationsstruktur der Praxiszentren ermöglicht den Ausbildenden die Gestaltung und die Nutzung eines *kooperativen Raums der Lehrpersonenbildung* (vgl. Abschnitt 2.2). Durch gemeinsame Tätigkeit im Tandem mit einer Mentoratsperson soll eine beiderseitige Erweiterung des Wissens über das jeweils andere Bezugssystem (schulische Praxis und wissenschaftsbasierte Hochschullehre) ermöglicht werden. In der Folge wird erwartet, dass praxis- und wissenschaftsbasierte Erfahrungs- und Wissensbestände stärker auf der Ebene der Ausbildenden diskursiv in Beziehung gesetzt werden, als dies bei der Platzierung bei individuellen Praxislehrpersonen der Fall ist, wo sich die Interaktion hauptsächlich auf je eine Praxislehrperson und zwei Studierende konzentriert. In Kombination mit der kontinuierlichen Präsenz an Praxiszentren während zweier Jahre soll dies den Studierenden reichhaltigere Lerngelegenheiten auch über Unterricht hinaus ermöglichen. Hauptziel ist die *Ausbildung von kompetentem und resilientem Nachwuchs für das Lehrpersonal* (Kreis et al., 2021; Kreis & Hürlimann, 2019).

2 Theoretische und empirische Grundlagen des Projekts

Eine Besonderheit der berufspraktischen Ausbildung besteht in ihrer Charakterisierung durch die Überschneidung zwischen hochschul- und praxisbasierten Lernangeboten und der Frage, wie Interaktionen zwischen diesen Systemen zielführend gesteuert werden können. Zur Regulation dieser Prozesse beim Aufeinandertreffen von Kulturen, Überzeugungen, Erfahrungsbeständen und Wissen des Schulfeldes und der Hochschulen werden verschiedene Zugänge zur Steuerung auf den personalen und organisationalen Systemebenen diskutiert und umgesetzt.

2.1 Partnerschaftliche Kooperation im hybriden dritten Raum

Eine theoretische Leitidee zu Beginn des Projekts, und vor allem auch geprägt durch das zeitgleich koordiniert durchgeführte Projekt «Praxistandems» (Kreis et al., 2020), war die Metapher eines sogenannten *hybriden dritten Raums*. Diese wurde von Zeichner (2010) in Anlehnung an Bhabha (1997) in den Diskurs um die berufspraktische Lehrpersonenbildung und die Beziehung zwischen Hochschulen und Schulfeld eingeführt. Als hybrider dritter Raum wird ein sozialer Raum bezeichnet, in dem Personen aus unterschiedlichen Kulturen zusammentreffen und in gleichberechtigter Kooperation – ohne Vorherrschaft einer der Kulturen – Aufgaben bearbeiten. Damit wird eine spezifische Kultur der kooperativen Gestaltung berufspraktischer Lernumgebungen definiert. Dies soll Studierenden reichhaltigere und kontinuierlichere Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten bieten und sie bei der Bearbeitung von Widersprüchen zwischen hochschulischen und praxisorientierten Lernumgebungen (Theorie-Praxis-Gap) unterstützen. Gleichzeitig soll die Weiterentwicklung der beteiligten Ausbildungssysteme «Hochschule» und «Praxis» und der in diesen tätigen Agierenden angeregt werden (Fraefel et al., 2017; Reusser & Fraefel, 2017).

Inspiriert sind entsprechende Überlegungen und Initiativen der Umsetzung durch die eingangs beschriebenen Handlungsfelder sowie Partnerschulkonzepte, die in den USA und den Niederlanden umgesetzt werden (Kohler, 2017). Van Velzen (2012) hält fest, dass *Gleichberechtigung* in unterschiedlichem Ausmass angestrebt und erreicht werden können. Wie gut diese Partnerschaften funktionieren, hängt gemäss Lillejord und Børte (2016) davon ab, wie Partnerschulen strukturiert und organisiert sind, wie Verantwortlichkeiten definiert und wie Arbeiten aufgeteilt werden. Entscheidend sind auch Überzeugungen der Beteiligten bezüglich der Berechtigung und der Relevanz wissenschafts- und praxisbasierter Erfahrungs- und Wissensbestände. In der Schweiz leistete eine Gruppe um Urban Fraefel an der Pädagogischen Hochschule FHNW Pionierarbeit mit dem Aufbau von Partnerschulen. Es konnte gezeigt werden, «dass dieser kooperationsbasierte Ansatz von Langzeitpraktika ... zu intensiverer Kooperation von Studierenden und Lehrpersonen führt, dass er mit einer verstärkten Integration von Wissensbeständen einhergeht und dass bei mehr problemorientierter Kooperation [zwischen Studierenden und Praxislehrperson] ein größeres Engagement der Studierenden für das Lernen der Schülerinnen und Schüler feststellbar ist» (Fraefel et al., 2017, S. 72). An

der Leuphana Universität Lüneburg werden ebenfalls Tandems von Ausbildenden aus dem Schulfeld und der Hochschule gebildet. Regressionsanalysen können aufzeigen, dass gemeinsam durchgeführte Veranstaltungen zur Vorbereitung eines Praktikums sowie gemeinsam durchgeführte Unterrichtsreflexionen von den Studierenden als Lerngewinn eingeschätzt werden (Beckmann, Ehmke, Müller, Brückner, Spöhrer & Witt, 2018).

2.2 Praxiszentrum als kooperativer Raum

Im Projektverlauf zeigte sich früh, dass dem Ideal eines *gleichberechtigten Aushandelns* gemäss Zeichners (2010) Metapher des hybriden dritten Raums Grenzen gesetzt sind. Nach wie vor bestimmend und teilweise auch einschränkend bleiben Rahmenbedingungen der Schulen und der Hochschule wie etwa Reglemente, Gesetze und organisationale Strukturen. Ebenfalls kritisch diskutiert und teilweise auch nicht verstanden wurde der Begriff «Hybridität», der vielen Beteiligten hauptsächlich aus technischen Kontexten bekannt war. Zeichners Metapher war daher für die Konzeption und die Reflexion der Zusammenarbeit an Praxiszentren nur bedingt passend und hilfreich. Als mehrheitsfähig hat sich schliesslich ein neu definiertes Modell eines *kooperativen Raums* gezeigt. Dieses verdeutlicht die soziokonstruktivistische Grundidee einer berufspraktischen Ausbildung als gemeinsame Tätigkeit in Interaktion innerhalb und zwischen sozialen Teilnetzwerken der Schulen und der Hochschule (Kreis & Brunner, 2022).

Ausgehend von einer *soziokonstruktivistischen Perspektive* wird Lernen als individueller Prozess betrachtet, der in aktiver gesellschaftlicher Teilhabe erfolgt (Brown & Palincsar, 1989; Resnick, Levine & Teasley, 1991). Mit Brown, Collins und Duguid (1989) betrachten wir Interaktion mit signifikanten Anderen und Sprache als Medium der Vermittlung als entscheidend für das Lernen von Studierenden in Praktika. Für die *Ebene der direkten Interaktion* besteht Konsens über die Bedeutung der Qualität von Interaktionen zwischen Ausbildungsbeteiligten und insbesondere von Mentoring (Futter, 2017; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; König et al., 2018; Staub, 2004; Tillema, van der Westhuizen & van der Merwe, 2015). Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry und Rahm (2011) sowie Korthagen und Vasalos (2005) betonen zudem die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees und von Empowerment der Studierenden. Obwohl Wirkungen im komplexen und situativ geprägten Feld der berufspraktischen Ausbildung schwierig nachzuweisen sind, gibt es empirische Evidenz für die Bedeutung der *Qualität der Interaktion* im Mentoring für die Kompetenzentwicklung von Studierenden in Praktika (z.B. König et al., 2018; Kreis & Staub, 2011; Mena, Hennissen & Loughran, 2017; Richter et al., 2013). Mok und Staub (2021) zeigen in einer Metaanalyse von Interventionsstudien zu Charakteristika von Mentoring-Dialogen auf, dass sich die kognitive Modellierung in der Planung und die Reflexion von Unterricht förderlich auf die Planungskompetenz und die Qualität des Unterrichts von Studierenden auswirken. Zunehmend als bedeutsam betrachtet wird auch die *Interaktion zwischen Peers* (Mitstudierenden), die häufig

gemeinsam Praktika absolvieren. Diverse Studien zeigen, dass spontanen, aber auch mittels Ansätzen von Peer-Coaching angeregten Interaktionen zwischen Lehramtsstudierenden Potenzial in praxissituierter Lernanlässen zukommt (Desimone, 2009; Kreis, 2019; Kreis & Galle, 2021; Lu, 2014).

Um Interaktionen¹ zwischen schulischen und hochschulischen *Organisationen* zu analysieren, eignen sich soziale Netzwerktheorien (z.B. Scott, 2017). Mit ihnen ist es möglich, Strukturen mit mehr als zwei Personen zu beschreiben. Ein zentrales Konstrukt sind dabei *Brokerinnen und Broker* (Burt, 2005). Diese sind Schlüsselpersonen in sozialen Netzwerken, die mindestens zwei Teilnetzwerke miteinander verbinden. Sie regulieren kommunikativ den Ressourcenfluss (z.B. Informationen, Wissen, Erfahrungen, Artefakte, Geld) zwischen Netzwerken und stellen diesen sicher. Fallen sie weg oder werden sie erst gar nicht eingesetzt, fließen Ressourcen zwischen Netzwerken höchstens eingeschränkt. An Praxiszentren kommt den Praxisdozierenden und Mentorierenden die Funktion von Brokerinnen und Brokern zu. In beiden Systemen gibt es über diese Personen hinaus weitere zentrale Mitwirkende wie zum Beispiel Praxislehrpersonen und Studierende, wobei Letztere wie auch die Mentorierenden zwischen den Systemen pendeln. Die empirische Befundlage zu Netzwerken in der Lehrpersonenbildung ist dünn. Cornelissen, Liou, Daly, van Swet, Beijaard, Bergen und Canrinus (2015) sowie Cornelissen, van Swet, Beijaard und Bergen (2011) gehen der Frage nach, wie Forschungswissen von Studierenden genutzt und in das Schulfeld transportiert wird. Ein dem Projekt «Praxiszentren» ähnliches Vorhaben ist das ZZL-Netzwerk der Leuphana Universität Lüneburg. Hier werden transdisziplinäre Entwicklungsteams geschaffen, die zum Beispiel gemeinsam Unterrichtsmaterialien entwickeln (Straub & Dollereder, 2019). Bei beiden diesen Projekten fehlt jedoch der Fokus auf Mentoring und Coaching von Lehramtsstudierenden, den wir in der Begleitforschung zu Praxiszentren eingenommen haben.

Auf den dargelegten Grundlagen modellieren wir die Kooperationsbeziehungen in Praxiszentren als kooperativen Raum. Abbildung 1 verdeutlicht, dass durch die neue Funktion der Praxisdozierenden und die Zusammenarbeit im Tandem verglichen mit Kooperationsschulen und vor allem im Vergleich zur freien Platzierung erweiterte personelle Ressourcen für die berufspraktische Ausbildung von Studierenden zugänglich werden. Dies ist zwar bereits an Kooperationsschulen der Fall, indem Kooperationschulleitende teilweise in den Mentoratsgruppen mitwirken. Allerdings beschränkt sich diese Mitwirkung auf das erste Studienjahr und ist weniger intensiv realisierbar, weil Kooperationsschulleitende üblicherweise in mehreren Mentoratsgruppen mitwirken. Die Pyramide in Abbildung 1 ist an das unter anderem von Reusser (2008) beschriebene didaktische Dreieck angelehnt, mit dem die Beziehungen zwischen *Lernenden, Lehrenden und Lerngegenstand* dargestellt werden. Die Lerngegenstände sind die von

¹ Wir verwenden «Interaktion» als Überbegriff für soziale Aktivitäten zwischen mindestens zwei Personen, während wir von «Kooperation» sprechen, sofern die Interaktion zweckgerichtet, das heißt mit gemeinsamen Zielen oder Aufgaben, erfolgt.

den Studierenden zu bearbeitenden *Kompetenzdimensionen* berufspraktischer Professionalisierung. Die Erweiterung in eine vierseitige Pyramide soll versinnbildlichen, dass den Studierenden neu *drei Lehrende* strukturell verankert zur Verfügung stehen.

Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum

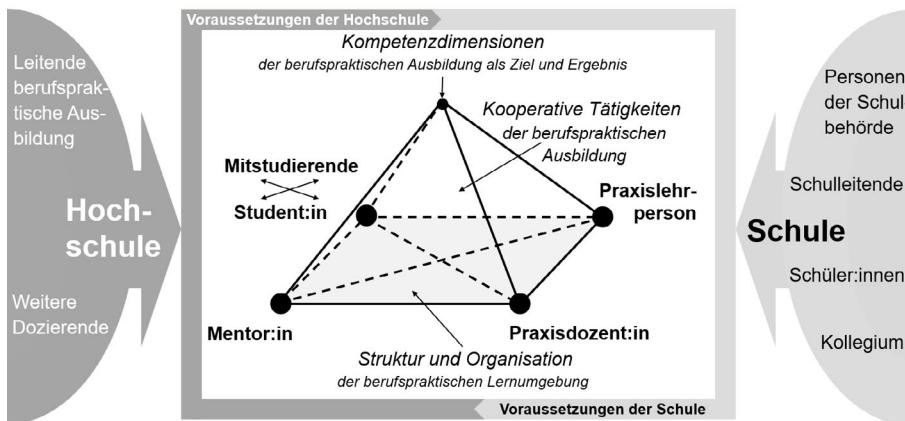


Abbildung 1: Individuelle und kollektive Akteurinnen und Akteure im kooperativen Raum der Lehrpersonenbildung in Praxiszentren (eigene Darstellung).

Ein kooperativer Raum entsteht in den Tätigkeiten der Beteiligten rund um die berufspraktische Ausbildung am Praxiszentrum. Die Pyramide bildet die ausbildungsbezogenen Kooperationen zwischen Ausbildenden und Studierenden ab. Das Fundament der Pyramide und damit der Lernmöglichkeiten für Studierende bilden erstens curriculare Vorgaben der berufspraktischen Ausbildung wie beispielsweise die Dauer des Praktikums sowie zweitens organisationale Strukturen am Praxiszentrum wie Zeit und ein ruhiger Ort für Unterrichtsbesprechungen oder die Möglichkeit, alle Profilfächer unterrichten zu können (vgl. Abschnitt 4). Ausbildende stehen in einer Lehr- und Lernbeziehung mit den Studierenden hinsichtlich der für die berufspraktische Professionalisierung bedeutsamen *Kompetenzdimensionen*, welche gleichzeitig die Ziele und die Ergebnisse der Ausbildung definieren. Auch die Ausbildenden kooperieren, indem sie sich zum Beispiel hinsichtlich von Qualitätsdimensionen etwa von Unterrichtsbesprechungen verständigen oder sich über die Kompetenzentwicklung von Studierenden austauschen. Es wird angenommen, dass im kooperativen Raum auch Ausbildende profitieren und Professionalisierungsprozesse erfolgen. Dabei sind die Flächen der Pyramide durchlässig zu den umgebenden Teilnetzwerken «Schule» und «Hochschule»; auch mit Akteurinnen und Akteuren dieser umliegenden Teilnetzwerke wird interagiert. Für die Vermittlung zwischen der Hochschule und den Schulen sind Praxisdozierende und Mentorierende zentral. Über ihre Ausbildungsfunktion hinaus

unterstützen sie als Brokerinnen und Broker den Ressourcenfluss zwischen dem sozialen Netzwerk der Praxiszentren und jenem der Hochschule. Durch die Vermittlung der Praxisdozierenden und deren Vernetzung in der Schule ist es gegenüber dem System der freien Platzierung einfacher, Personen aus dem erweiterten Schulfeld in die Ausbildung der Studierenden zu involvieren. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Gruppen von Akteurinnen und Akteuren näher beschrieben.

3 Beteiligte an Praxiszentren

3.1 Praxisdozierende

Als Weiterentwicklung der bisherigen Kooperationsschulleitenden wird die neue Funktion der Praxisdozierenden eingeführt (Kreis et al., 2020; Wyss, Kreis, Krattenmacher, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2021). Praxisdozierende sind für ihre Funktion an der Pädagogischen Hochschule Zürich angestellt. Parallel dazu sind sie verbindlich als Lehr- oder Schulleitungsperson im Praxiszentrum tätig. Dies soll ihre breite Vernetzung in den beteiligten Schulen, gründliche Kenntnisse und Erfahrungen schulischer Anforderungen und die Einbindung in den Schulalltag gewährleisten. Aufgrund ihrer mehrjährigen Erfahrung als Praxislehrperson kennen sie darüber hinaus auch die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. So sind ihnen etwa die Praxisanlässe und die eingesetzten Instrumente wie Lehrmittel, Planungsunterlagen, Kompetenzmodell und Prozesse zur Eignungsüberprüfung und Beurteilung der Studierenden aus eigener Anwendung bekannt.

Die *Aufgaben der Praxisdozierenden* wurden zu Beginn des Projekts von den Projektleitenden in einem Stellenbeschrieb festgehalten.² Dieser wurde im Projektverlauf leicht angepasst. Praxisdozierende übernehmen Aufgaben in der Ausbildung der Studierenden und in der lateralen Führung der Praxislehrpersonen in vier Hauptfeldern:

- *Vermittlung*: Praxisdozierende nehmen eine Brückenfunktion zwischen ihrem Praxiszentrum und der Pädagogischen Hochschule Zürich wahr. Neben der Koordination mit ihren Schulleitenden und Praxislehrpersonen stehen insbesondere die enge Zusammenarbeit und die Abstimmung mit Dozierenden und Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich im Fokus.
- *Leitung des Teams von Praxislehrpersonen im Praxiszentrum*: Praxisdozierende akquirieren neue Praxislehrpersonen, führen ihr Team lateral (fachlich, nicht jedoch personell), lassen ihm die notwendigen Informationen zukommen und setzen sich – koordiniert mit entsprechenden Aktivitäten der Pädagogischen Hochschule – für dessen Qualifizierung ein.
- *Ausbildung von Studierenden*: Dazu gehören zum Beispiel die kooperative Planung, die Durchführung und die Evaluation von Begleitveranstaltungen zu Tagespraktika

² Der projektspezifische Stellenbeschrieb für die Praxisdozierenden wie auch derjenige für die Mentorierenden (vgl. Abschnitt 3.2) können bei der Erstautorin angefordert werden.

im ersten Studienjahr und zum Quartalspraktikum (siebenwöchiges Praktikum im vierten Semester), auf der Primarstufe auch Mentoring individueller Studierender inklusive Beurteilung der Berufseignung.

- *Koordination und Administration:* Praxisdozierende organisieren die Platzierung von Studierenden und administrieren die Entschädigung der Praxislehrpersonen ihres Teams mit Budgetverantwortung.

Mit den Praxisdozierenden gewinnen Studierende eine zusätzliche Ansprechperson zur Unterstützung ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung. Dies gilt auch für die Praxislehrpersonen und die Mentorierenden, wobei hier die gemeinsame Gestaltung von berufspraktischen Lerngelegenheiten für Studierende im Vordergrund steht. Den Schulleitungspersonen bietet die Funktion vermehrte Gelegenheiten zur Einbettung der berufspraktischen Ausbildung an ihren Schulen, bei Interesse auch zur Mitwirkung.

Die *Anzahl der Praxisdozierenden* pro Praxiszentrum und ihr *Pensum* sind abhängig von der *Anzahl der Studierenden*, die aufgenommen werden können. In der Regel wird für eine Mentoratsgruppe mit zwanzig Studierenden ein Pensum von 25% gesprochen (Primarstufe), für eine Gruppe mit sieben bis zwölf Studierenden 15–20% (Primarstufe und Sekundarstufe I).³ Praxisdozierende durchlaufen den regulären Bewerbungsprozess. Ihr Lohn entspricht personalreglementarisch bedingt demjenigen einer Volksschullehrperson und unterscheidet sich daher je nach Zielstufe, auf der sie im Schulfeld tätig sind (Kindergarten, Primarstufe oder Sekundarstufe I). Die *obligatorische Qualifizierung* durch den im Projekt «Praxistandem» konzipierten und durchgeführten *CAS-Studiengang* (Certificate of Advanced Studies; vgl. Scheidegger, Hug, Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2017) sollte gewährleisten, dass Praxisdozierende über die notwendigen Kompetenzen für ihre vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben verfügen. Des Weiteren qualifizieren sich Praxisdozierende durch ihre Zusammenarbeit im Tandem mit der bzw. dem Mentorierenden (vgl. Abschnitt 3.3) und die Mitwirkung an projektspezifischen Entwicklungstreffen.

3.2 Mentorierende

Mentorierende sind Dozierende der Pädagogischen Hochschule Zürich, die parallel zu einer anderen Tätigkeit an der Hochschule (Lehre in Bildung und Erziehung, Fachdidaktik; Weiterbildung; Beratung) Studierende während berufspraktischer Ausbildungsanlässe begleiten. Im ersten Studienjahr umfasst dies zudem die Vermittlung allgemeindidaktischer Grundlagen. Voraussetzung für diese Tätigkeit sind nebst einem

³ Ein Pensum von mindestens 20% auf der Primarstufe ermöglicht es, die Praxisdozierenden für einen Wochentag von ihrer Unterrichtsverpflichtung zu entlasten, damit sie an diesem Tag während Praktika Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchführen und in Begleitseminaren mitwirken können. An Sekundarschulen ist die diesbezügliche Flexibilität von Lehrpersonen aufgrund der Organisation der Pensen in Fachunterricht grösser.

promotionsberechtigenden Masterabschluss ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe. Ihre Aufgaben umfassen

- gemeinsame und individuelle Vor- und Nachbereitung von praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen**,
- Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen zu Praktika mit Studierenden und teilweise auch Praxislehrpersonen**,
- Unterrichtsbesuche mit Vor- bzw. Nachbesprechungen*,
- individuelle Studiengespräche mit Studierenden, Beurteilung der beruflichen Eignung der Studierenden sowie deren Kompetenzentwicklung während Praktika*.

Am Praxiszentrum nehmen Mentorierende einen Teil der Aufgaben (mit * markiert für Primarstufe, mit ** markiert für Sekundarstufe I und Primarstufe) neu in Kooperation mit einer bzw. einem Praxisdozierenden wahr. Auch die Aufgaben der *Mentorierenden* sind in einem Stellenbeschrieb festgehalten. Mentorierende sind je nach Studienjahr und Anzahl der Studierenden ihrer Gruppe mit einem Pensem von 20–25% gemäss Personalreglement der Pädagogischen Hochschule Zürich angestellt und entlohnt.

3.3 Tandem als sozialer Kern des Praxiszentrums

Den sozialen Kern eines Praxiszentrums bildet jeweils ein *Tandem*, bestehend aus *einer bzw. einem Praxisdozierenden* und *einer Mentoratsperson*, wobei in einigen Fällen auch Triaden mit zwei Mentorierenden (Primarstufe) oder zwei Praxisdozierenden (Sekundarstufe I) möglich sind. Das Tandem nimmt eine Brückenfunktion zwischen Hochschule und Schulfeld ein und verantwortet *in gemeinsamer Tätigkeit die Ausbildung der Studierenden und die Qualität der Lernumgebung an seinem Praxiszentrum*. Es arbeitet über eine möglichst lange Zeit kontinuierlich zusammen; das heisst, es gibt keine organisatorisch bedingten Personalwechsel, sondern diese bleiben auf Fluktuationen aufgrund von Urlauben, Stellenwechseln und Pensionierungen beschränkt. Im Vergleich zum herkömmlichen System, in dem immer wieder neue Mentorierende mit unterschiedlichen Erwartungen an den Schulen und bei den Praxislehrpersonen in Erscheinung treten, wird diese kontinuierliche Zusammenarbeit allerseits als entscheidender Vorteil wahrgenommen. Im Lauf der Zusammenarbeit wird ein geteiltes Verständnis über die Ausbildung von Studierenden im Praxiszentrum entwickelt. Auch für die Kooperation zwischen Praxislehrpersonen und Mentorierenden verspricht diese Kontinuität Gewinne, zum Beispiel eine vertieftere Verständigung über Konzepte zu Mentoring und Coaching sowie geklärte Erwartungen.

3.4 Weitere Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Schulfeld und an der Pädagogischen Hochschule Zürich

An Praxiszentren sind nebst den Studierenden weitgehend dieselben Akteurinnen und Akteure tätig wie an Kooperationsschulen. Der Hauptunterschied besteht in der Funktion der *Praxisdozierenden*, in welcher diejenige der Kooperationsschulleitenden weiterentwickelt wird. Seitens des *Schulfelds* sind folgende Gruppen von Akteurinnen und Akteuren besonders relevant:

- *Schülerinnen und Schüler* und deren Lernen, die im Fokus sämtlicher unterrichtsbezogener Aktivitäten von Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung stehen.
- *Praxislehrpersonen*, an welche dieselben Anforderungen gestellt werden wie an jene der Pädagogischen Hochschule Zürich generell. Sie durchlaufen den regulären Bewerbungsprozess für Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich, wobei dieser durch ihre Praxisdozentin bzw. ihren Praxisdozenten koordiniert und verantwortet wird.
- *Schulleitende*, welche die Personalverantwortung für die Mitwirkenden im Praxiszentrum haben, deren Beteiligung gewährleisten, die Eltern über die Mitwirkung ihrer Schule an der berufspraktischen Ausbildung informieren und sich (in unterschiedlichem Mass) in die Ausbildung der Studierenden einbringen.
- *Schulpflegepräsidien*, die das Commitment der Schulgemeinde und ihres Personals für die Mitwirkung an der berufspraktischen Lehrpersonenbildung zusichern und mit denen Vereinbarungen über die Zusammenarbeit als Praxiszentrum abgeschlossen werden.

Seitens der *Pädagogischen Hochschule Zürich* arbeiten nebst den Mentorierenden die *Projektleitenden*, das *administrative Personal* und die *Bereichsleitenden der berufspraktischen Ausbildung* der Abteilungen Primarstufe und Sekundarstufe I sowie teilweise auch *Dozierende der Fachdidaktiken* mit den Beteiligten der Praxiszentren zusammen. Dozierende der Fachdidaktiken sind vor allem in die Vor- und Nachbereitungen sowie in die Begleitung der Studierenden rund um ein siebenwöchiges Praktikum im zweiten (Primarstufe) bzw. dritten (Sekundarstufe I) Studienjahr involviert. Für die Praxiszentren der Primarstufe gab es ausserdem zu Beginn des Projekts einen *Pool von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern*, die den Teams für freiwillige Weiterbildungen und Beratungen zur Verfügung standen. Dieses Angebot wurde jedoch bereits im zweiten Projektjahr in einer Sparrunde gestrichen. In der Folge tragen insbesondere Studierende durch ihren Unterricht fachdidaktische Inhalte in die Schulen. Dies wird von Praxislehrpersonen oftmals geschätzt. Es ist aber auch ein Aufeinandertreffen diskrepanter Auffassungen bezüglich fachdidaktischer Praktiken (und auch Klassenführung) zu beobachten, wenn Studierende dasjenige umzusetzen versuchen, was sie sich in den Lehrveranstaltungen erarbeiten.

4 Weitere strukturelle und curriculare Parameter

Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich sind *stufenspezifisch* organisiert, da zwischen den Curricula der unterschiedlichen Studiengänge für die Primar- bzw. die Sekundarstufe I Unterschiede bestehen (vor allem in Bezug auf Studiendauer und Fächerprofile), die für die Organisation der Praxiszentren relevant sind. Die Kooperationsschulen hingegen sind abteilungsübergreifend konzipiert. *Studierende der Primarstufe* absolvieren alle *Praxisanlässe* ausser einem Lernvikariat

(Praktikum im sechsten Semester, in Abwesenheit der Klassenlehrperson, begleitet durch Mentorierende) an Praxiszentren. Sie verbleiben im ersten Studienjahr in einem Praxiszentrum und wechseln für das zweite Studienjahr in ein anderes, um Erfahrungen an zwei unterschiedlichen Praxiszentren und damit Schulnetzwerken zu gewinnen. *Studierende der Sekundarstufe I* sind im ersten und im dritten Studienjahr im gleichen Praxiszentrum. Ihre übrigen Praktika absolvieren sie bei individuell für die Pädagogische Hochschule Zürich tätigen Praxislehrpersonen. Während der Projektphase (07/2017–06/2021) wurden insgesamt 16 Praxiszentren aufgebaut (9 Primarstufe, 7 Sekundarstufe I). Die Zusammenarbeit wurde vorerst jeweils für eine vierjährige Dauer vertraglich vereinbart; beabsichtigt war jedoch eine unbefristete Zusammenarbeit. In den beiden letzten Studienjahren der Projektlaufzeit durchliefen rund 20% der Studierenden der Primar- und der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich ihre Praktika an einem Praxiszentrum.

5 Voraussetzungen seitens der Schulen

An Schulen, die interessiert waren, Praxiszentrum zu werden, wurden folgende Erwartungen gestellt:

- Bereitschaft, Studierende mindestens während der Projektlaufzeit in der berufspraktischen Ausbildung zu begleiten und zu fördern, sich auf eine kontinuierliche Partnerschaft einzulassen und verbindlich Mitverantwortung in der Nachwuchsförderung zu übernehmen;
- Potenzial für ein vereinbartes Kontingent an Praxisplätzen auf der Primar- oder Sekundarstufe I während mindestens der Projektlaufzeit;
- Bereitschaft, mindestens einer geeigneten Praxislehrperson (bzw. einer oder eines Kooperationsschulleitenden bei der Umstellung einer Kooperationsschule zum Praxiszentrum), sich als Praxisdozentin oder Praxisdozent zu engagieren und zu qualifizieren;
- Offenheit für neue Formen der berufspraktischen Ausbildung und Interesse, an Forschung und forschendem Lernen zur Weiterentwicklung der Berufspraxis mitzuwirken.

Mit allen Schulen wurde vereinbart, dass die Ausbildungskooperation bei gegenseitigem Einverständnis unbefristet auch über die vierjährige Projektlaufzeit hinaus andauern soll.

6 Erfahrungen aus der Projektdurchführung

Zur Gewinnung von Erkenntnissen über die berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und formativen Rückmeldungen für den Entwicklungsprozess sowie zur Überprüfung der Erreichung der Projektziele wurde

das Projekt forschend begleitet. Dies erfolgte partiell koordiniert mit dem Projekt «Praxistandems» (Kreis et al., 2020; Wyss et al., 2021) in einem mixed-methodischen, längsschnittlichen Design. Untersucht wurden die Rekontextualisierung des Konzepts «Praxistandem» mit der neuen Funktion der Praxisdozierenden, die Kooperationsbeziehungen in den sozialen Netzwerken an Praxiszentren im Vergleich zu jenen in Kooperationsschulen bzw. zur Platzierung bei individuellen Praxislehrpersonen, die Qualität des Mentorings von Studierenden in den verschiedenen Organisationsformen, die Kooperationsqualität zwischen Studierenden (Peers) und die Selbsteinschätzung der Bedeutsamkeit der Beteiligten für deren jeweilige Kompetenzentwicklung. Publikationen zu diesen Teilstudien sind in Vorbereitung. Nachfolgend berichten wir zusammenfassend Erkenntnisse und Erfahrungen, die wir während der Projektbearbeitung über die Begleitforschung hinaus sammeln konnten.

- Dem Start jedes Praxiszentrums ging ein *Vorlauf von ca. 1.5 Jahren* voraus. Schulen wurden über die regulären Kommunikationswege des Volksschulamts zur Mitwirkung eingeladen. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte meist durch eine Schulleitungsperson, manchmal auch durch Praxislehrpersonen. Nach einer ersten Klärung offener Fragen erfolgte eine Präsentation durch die Projektleitenden in der Schulleitungssitzung, bei anhaltendem Interesse anschliessend auch in den Schulkonventen. Wenn sich eine deutliche Mehrheit der Beteiligten einig war, dass die notwendigen Ausbildungsplätze an der Schule geschaffen werden können und die Zusammenarbeit leistbar und im Interesse der Schule ist, wurde eine schriftliche Vereinbarung getroffen. Dieser Entscheidungsprozess ist kommunikativ aufwendig, aber eine wichtige Voraussetzung für eine verbindliche Kooperation.
- Für die Umsetzung des Konzepts als bedeutsam schätzen wir *regelmässig stattfindende Entwicklungs- und Feedbacktreffen* der Projektleitung mit den Schulleitenden und den Tandems ein. Die ersten Treffen dienten hauptsächlich der Klärung der gegenseitigen Erwartungen und Möglichkeiten (zum Beispiel: Wie willkommen sind Studierendengruppen an der Schule? Wie viel Raum nehmen sie ein?). Im Projektverlauf entwickelte sich zunehmend auch ein Diskurs über zentrale Fragen der Ausbildung (zum Beispiel: Was fliesst in die Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Studierenden ein?). Außerdem wurde in diesen Treffen das Engagement der Beteiligten sichtbar und gewürdigt. Demselben Ziel dienten ein jährlich im August durchgeführter Abendanlass («Sommerapéro») sowie eine Tagung im November 2019. Dabei wurde über den aktuellen Projektstand informiert und die Entwicklungen mit Beteiligten wie auch mit weiteren Stakeholdern wurden diskutiert.
- *Praxiszentren erleichtern die Gewinnung von Praxisplätzen*, da zum Beispiel Praxisdozierende direkt potenzielle Praxislehrpersonen ansprechen können und diese Anfragen nicht über Massenmails erfolgen müssen. Die Vorteile dieser dezentralen Kommunikation wurden insbesondere auch während der Covid-Pandemie spürbar, in der die Gewinnung von Praxisplätzen zusätzlich erschwert war. Gegenüber dem bisherigen System der Kooperationsschulen, an denen Studierende im ersten

Studienjahr ausgebildet werden, erfolgt eine diesbezügliche Optimierung für weitere Studienjahre.

- In Aussagen an Sitzungen, in persönlichen Begegnungen und in Interviews der Begleitforschung kommt zum Ausdruck, dass *die Qualität der Lernumgebung an Praxiszentren* verglichen mit jener an Kooperationsschulen und der freien Platzierung vor allem durch die *personelle Konstanz der kooperierenden Beteiligten* an den Praxiszentren (vor allem der Mentoratspersonen) steigt. Es entsteht eine grössere Verbindlichkeit insbesondere zu Erwartungen bezüglich Mentoring.
- Studierende kennen immer nur das System der berufspraktischen Ausbildung, welches sie während ihrer Ausbildung erleben. Sie können deshalb nicht zwischen den Modellen «Praxiszentrum» und «Kooperationsschule» vergleichen. Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung der Ausbildenden und der Studierenden nach dem ersten Studienjahr zeigen jedoch, dass Praxisdozierende sowohl von den Studierenden als auch den Praxislehrpersonen als bedeutsamer für die *berufliche Entwicklung* eingeschätzt werden als die Kooperationsschulleitenden (Kreis et al., 2021). Mit einer gewissen Ernüchterung mussten wir feststellen, dass für Studierende die *Distanz zum Praxisort das dominante Kriterium für die Zufriedenheit* mit ihrer Platzierung ist.
- Die Studierenden der Primarstufe absolvieren ihre Praktika im ersten und im zweiten Studienjahr je an einem anderen Praxiszentrum, um vielfältige Einblick ins Schulfeld zu erhalten. Die Kehrseite dieser Praxis in Kombination mit den am Praxiszentrum verbleibenden Mentorierenden ist ein *Wechsel der Mentorierenden für die Studierenden*. Dies zieht einen Zusatzaufwand bei der Übergabe der Studierendengruppe nach sich. Rückmeldungen in Entwicklungstreffen und Koordinations-sitzungen zeigten uns, dass vor allem Mentorierende und teilweise auch Studierende nur ungern die bisherige Praxis der konstanten Begleitung einer Studierendengruppe über drei Studienjahre aufgeben.
- Ein zentrales Thema in Kooperationsbeziehungen generell und auch in jenen der Tandems ist die *Klärung von Zuständigkeiten und diesbezüglichen Erwartungen der Führungspersonen und der Mitarbeitenden*. Die Funktionsbeschreibung mit definierten Aufgaben sowie die Setzungen über Anstellungsprozesse und Pensen der Praxisdozierenden, Kooperationsschulleitenden und Mentorierenden beeinflussen die Ausgestaltung des kooperativen Raums und in der Folge auch, inwiefern die eingesetzten Personalressourcen wirksam werden können. Klare Zielsetzungen und regelmässige Klärungsgespräche zwischen den Beteiligten im Rahmen der regulären Zusammenarbeit wie auch während Entwicklungstreffen haben sich hierzu bewährt.
- Zeichners Metapher eines hybriden dritten Raums verspricht eine *gleichberechtigte Aushandlung von Ausbildung zwischen den Kooperierenden*. In der Durchführung zeigten sich allerdings Grenzen. Die Strukturen der Pädagogischen Hochschule Zürich (z.B. Organisation der Studiengänge), die Curricula sowie die Regelungen betreffend summative Entscheide in der Ausbildung und bezüglich der EDK-Aner-

kennung lassen erstens aus rechtlichen Gründen und zweitens aufgrund des Gebots der Fairness gegenüber allen Studierenden wenig Spielraum.

- Eine zentrale Herausforderung besteht im *Umfang und in der Intensität des Mitwirkens von Praxisdozierenden in den Begleitseminaren*. Gerade im ersten Jahr des Praxiszentrums sind Praxisdozierende mit dem Aufbau ihres Teams von Praxislehrpersonen, der Etablierung des Praxiszentrums an ihren Schulen und der Administration und der Organisation der Platzierung von Studierenden stark ausgelastet. Es bleibt kaum Zeit, sich intensiv mit den allgemeindidaktischen Lerninhalten des ersten Studienjahrs auseinanderzusetzen und gehaltvolle Inputs vorzubereiten.
- Störend sind die *ungleichen Saläre der Praxisdozierenden*. Weil Kindergarten- und Primarlehrpersonen basierend auf der Einreihung als Volksschullehrperson weniger verdienen als Sekundarlehrpersonen, erhalten sie für die gleiche Arbeit weniger Lohn. Dieser Aspekt wurde in Personalgesprächen, Austauschsitzungen an den Praxiszentren und in Sitzungen mit den Entscheidungstragenden der Pädagogischen Hochschule diskutiert. Aufgrund der personalrechtlichen Vorgaben konnte dieser Missstand jedoch nicht bereinigt werden.
- Der Erfolg des Entwicklungsprojekts war von der *Expertise und vom Engagement individueller Beteiligter* abhängig. Dass im kooperativen Raum des Praxiszentrums trotz Grenzen vieles ausgehandelt werden kann sowie die Tatsache, dass die an den Praxiszentren beteiligten Schulen und deren Kontexte sich unterscheiden, führte dazu, dass *kein Praxiszentrum ist wie das andere*.

7 Diskussion und Ausblick

Während der vierjährigen Projektlaufzeit konnten 16 Praxiszentren aufgebaut werden, an denen sich Studierende der Primar- und der Sekundarstufe weitgehend in einem kooperativen Raum ausbilden lassen. Es hat sich gezeigt, dass für Schulen eine verbindliche Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich attraktiv ist. Während der Projektdauer wurde vielen Beteiligten bewusster, dass die *berufspraktische Lehrpersonenbildung eine von Pädagogischen Hochschulen, dem Berufsfeld und der Bildungsverwaltung nur gemeinsam bewältigbare Aufgabe* ist. Auch der Mehrwert einer intensiven und verbindlich geregelten Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Pädagogischen Hochschule wurde sichtbar. Schulleitende, Praxisdozierende und Praxislehrpersonen schätzen es, ihre Expertise in die Ausbildung des Nachwuchses einfließen lassen zu können und gleichzeitig Anregungen für Unterrichtsentwicklung zu erhalten. Mit Blick auf die derzeitige Personalknappheit des Lehrpersonals ist es für Schulleitende attraktiv, ehemalige und geeignete Studierende nach Abschluss ihrer Ausbildung anstellen zu können. Auch die *Laufbahnperspektive für Lehrpersonen* durch die Funktionen als Praxislehrperson und Praxisdozierende wird als Gewinn betrachtet.

Die neu geschaffene Funktion der *Praxisdozierenden* – ein Versuch zur *Professionsentwicklung von Lehrpersonen* – bietet erfahrenen und engagierten Praxislehrpersonen eine professionelle Entwicklungsperspektive. Dies ist ein Gewinn für die Ausbildung und das Schulfeld. Die Begleitforschung zeigt, dass die Praxisdozierenden im Vergleich zu Kooperationsschulleitenden stärker inhaltlich an der Ausbildung angehender Lehrpersonen beteiligt sind. Viele Aussagen von Beteiligten deuten darauf hin, dass sie aufgrund ihrer Qualifizierung im CAS-Studiengang über wichtige Grundlagen zu Mentoring und Coaching verfügen, die ihnen eine kompetente Lernbegleitung von Studierenden und die diesbezügliche Beratung von Praxislehrpersonen ermöglichen. Legitimiert durch ihre Funktion können *Praxisdozierende* des Weiteren als *Brokerinnen und Broker und Wissensvermittelnde* wirken. Ihre Expertise fliesst auf eine Weise in den kooperativen Raum ein, die aufgrund der Grösse des Netzwerks «Pädagogische Hochschule Zürich – Schulfeld» und der Distanz zu den Praxislehrpersonen auf den bisherigen Wegen nicht leistbar war. Dies generiert Lernangebote nicht nur für Praxislehrpersonen, sondern auch für Mentorierende, die nicht alle über die erforderlichen vertieften Qualifikationen zur individuellen Lernbegleitung von Studierenden verfügen. Das *Commitment der Beteiligten der Schulen und der Pädagogischen Hochschule Zürich* für eine intensive Zusammenarbeit hat an den Praxiszentren zugenommen. Daraus abgeleitet erwarten wir eine stärker die Perspektiven und die Anforderungen der Pädagogischen Hochschule und der Praxis integrierende Ausbildung. Differenziertere Ergebnisse zur Integration von wissenschafts- und praxisbasiertem Wissen und Erfahrungen können hier aus Platzgründen nicht dargelegt werden.

Kritisch eingeschätzt werden müssen die *Grenzen der Aushandelbarkeit von Inhalten und Strukturen der Ausbildung*. Im Projekt wurde deutlich, dass sich eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung und Gleichberechtigung der unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbestände schaffen lässt. Möglich, und wie sich gezeigt hat, veränderungswirksam ist eine kontinuierliche gemeinsame Aufgabenbearbeitung in sozialen Teilnetzwerken der berufspraktischen Ausbildung, in denen die Erfahrungen und das Wissen aus dem Schulfeld an Präsenz und Bedeutung gewinnen. Für schweizweit anerkannte Ausbildungsabschlüsse sind jedoch rechtlich die ausbildenden Hochschulen verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Gleichberechtigung besteht daher nur bedingt. So ist es beispielsweise nicht möglich, die Verweildauer von Studierenden am Praxiszentrum über die dafür vorgesehenen Praxismodule hinaus zu erweitern. Dennoch schätzen die am Projekt beteiligten Praxisdozierenden und Mentorierenden die Einführung und die Umsetzung des Konzepts der Praxiszentren sowohl nach dem ersten Studienjahr als auch nach dem Quartalspraktikum als Erfolg ein (Kreis et al., 2021).

Ein wesentliches Element des Konzepts ist die *längerfristige Kooperation zwischen Ausbildenden*. Dies wird erreicht, indem die Mentorierenden am Praxiszentrum bleiben und kontinuierlich (mindestens während der Projektdauer) mit der Praxisdozentin oder dem Praxisdozenten und den Praxislehrpersonen an einem Praxiszentrum kooperieren. Die Studierenden der Primarstufe, die das Praxiszentrum nach einem Jahr wech-

seln, werden in der Folge nicht mehr während des gesamten Studiums von derselben Mentoratsperson begleitet. So fällt die in den Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule Zürich derzeit einzige formalisierte Beziehung mit einer Ausbildungs person während des gesamten Studiums weg. Auch zieht ein Wechsel teilweise Mehraufwand nach sich (z.B. Übergabe von Studierenden). Vor allem Mentorierende betrachten dies teilweise kritisch. Ein Wechsel der Mentoratsperson eröffnet den Studierenden allerdings auch neue Perspektiven und Lernmöglichkeiten. Es bleibt offen, ob die Begleitung durch eine Mentoratsperson während der gesamten Studiendauer tatsächlich zusammenzuhalten vermag, was in der grossen Pädagogischen Hochschule Zürich ansonsten in Module fragmentiert ist.

Die Erfahrungen haben deutlich gezeigt, dass sich das *Mengenproblem* mit der neuen Organisationsform von Praxiszentren auch über das erste Studienjahr hinaus für die Pädagogische Hochschule entschärfen lässt, da es an die Schulen delegiert ist. Die *Zeitressourcen der Lehrpersonen* bleiben allerdings auch an Praxiszentren Thema. Die berufspraktische Ausbildung steht in Konkurrenz mit zahlreichen anderen schulischen Aufgaben (Berufsauftrag). Das Problem der knappen Personalressourcen im Schulfeld erfordert strukturelle Veränderungen, die über das Konzept «Praxiszentrum» hinausgehen. Zur Diskussion stehen hier etwa alternative Finanzierungsmodelle, in denen Praxislehrpersonen für diese Tätigkeit im Rahmen ihrer Anstellung als Lehrperson und ihres Berufsauftrags bezahlt würden.

Für eine breite Umsetzung von Praxiszentren kritisch sind *finanzielle Aspekte*. Es stellt sich die Frage, ob die notwendigen zusätzlichen Personalressourcen für eine Ausdehnung des Kooperationsschulmodells auf weitere Studienjahre über die Projektdauer hinaus gesprochen werden. Auch die Qualifizierung (CAS) erzeugt Mehrkosten. Störend sind des Weiteren die ungleichen Saläre der Praxisdozierenden für gleiche Arbeit aufgrund der Einreihung als Volksschullehrperson. Eine diesbezügliche Änderung würde eine Anpassung des Personalreglements der Hochschule erfordern.

Für die Interpretation der Ergebnisse der Begleitforschung, die wir separat publizieren werden, ist aus forschungsmethodischer Perspektive einschränkend, dass die Einschätzungen der Ausbildenden in Praxiszentren in einer frühen Projektphase erhoben wurden. Aus den Interviews und den Erfahrungsberichten wissen wir, dass die Kooperation im Tandem eine langjährige Entwicklungsaufgabe darstellt. Nach zwei Jahren befinden sich Praxiszentren am Anfang dieses Prozesses. Mit einer Folgestudie sollen deshalb weitere Erkenntnisse in einer späteren Entwicklungsphase gewonnen werden. Mit der SNF-Studie «Lerngelegenheiten für Lehrstudierende im sozialen Netzwerk Praxisfeld aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive – DiaMaNt» werden auf der Primarstufe die Organisationsformen der Platzierung von Studierenden bei individuellen Praxislehrpersonen und an Praxiszentren weiterführend und unter Berücksichtigung der Bedeutung allgemein- und mathematikdidaktischer Expertise untersucht (Kreis & Brunner, 2022). Erkenntnisse aus der Erprobung von Praxiszentren fliessen zudem in

die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule Zürich mit dem Schulfeld hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung ein.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T. & Ehmke, T.** (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S.** (2018). Lernegelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum: Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25–34). Münster: Waxmann.
- Bhabha, H. K.** (1997). *The location of culture*. London: Routledge.
- Brown, A. & Palincsar, A. L.** (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (S. 391–551). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Burt, R. S.** (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. New York: Oxford University Press.
- Cornelissen, F., Liou, Y.-H., Daly, A. J., van Swet, J., Beijaard, D., Bergen, T. & Canrinus, E. T.** (2015). Teacher education's challenge of changing research relationships with schools. *AERA Open*, 1 (4), 1–24.
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D. & Bergen, T.** (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 147–156.
- Criblez, L.** (2021). *Die berufspraktische Ausbildung – historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Referat anlässlich der Online-Tagung «Praxisnetzwerke Lehrer:innenbildung», 26. Januar, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- 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.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186.
- Kohler, R.** (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligvoet, R., Lünnemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S.** (2018). Das Praxissemester als Lernegelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer.
- Korthagen, F. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.

- Kreis, A.** (2019). Content-Focused Peer Coaching – facilitating student learning in a collaborative way. In T. Janík, I. M. Dalehete & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Supporting teachers: Improving instruction. Examples of research-based in-service teacher education* (S. 37–55). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Brunner, E.** (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 179–201). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Galle, M.** (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 76–83.
- Kreis, A., Galle, M. & Hürlimann, M.** (2021). *Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung in Praxiszentren*. Unveröffentlichter Projektabschlussbericht zuhanden der Prorektoratsleitung Ausbildung. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kreis, A. & Hürlimann, M.** (2019). *Projekt «Praxiszentren» der PHZH – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- 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 Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- Kreis, A. & Staub, F.C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lillejord, S. & Børte, K.** (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 550–563.
- Lu, H.-L.** (2014). Collaborative effects of cooperating teachers, university supervisors, and peer coaches in preservice teachers' field experiences. *Journal of Educational Research and Development*, 10 (1), 1–22.
- McCombie, G. & Guldinmann, T.** (2022). Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 111–127.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J.** (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Mok, S. Y. & Staub, F.C.** (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, Article 103484, 1–14.
- Neuweg, G. H.** (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S.** (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Hyattsville, MD: American Psychological Association.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband 9) (S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J.** (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36 (1), 166–177.
- Scheidegger, B., Hug, M., Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S.** (2017). *Konzept Certificate of Advanced Studies Praxisdozent:in*. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW.

- Schneider, J. & Cramer, C.** (2020). Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scott, J.** (2017). *Social network analysis* (4. Auflage). London: Sage.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3, 113–141.
- Straub, R. & Dollereder, L.** (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Opladen: Barbara Budrich.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G.J. & van der Merwe, M.P.** (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G.J. van der Westhuizen & K. Smith (Hrsg.), *Mentoring for learning* (S. 1–19). Rotterdam: Sense.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A.** (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.
- Wyss, C., Kreis, A., Krattenmacher, S., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2021). *Tandems von PH- und Praxisdozierenden: ein Pilot-Projekt zur Stärkung einer berufspraktischen Ausbildung im dritten Raum*. Referat anlässlich der Online-Tagung «Praxisnetzwerke Lehrer*innenbildung», 26. Januar, Pädagogische Hochschule Zürich.
- 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.
- Zumsteg, B., Meier, A., Huber, E. & Brandenberg, M.** (2006). Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung. Von der Kooperationsschule zum Praxiszentrum. *ph akzente*, 13 (2), 25–31.

Dank

Ein grosser Dank gilt allen Personen aus dem Schulfeld, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Bildungsverwaltung, welche das Projekt «Praxiszentren» ermöglicht und zum Blühen gebracht haben. Ebenfalls herzlich danken wir unseren Partnerinnen und Partnern im PgB11-Projekt «Praxistandems» für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sowie swissuniversities für die finanzielle Förderung.

Autorinnen und Autoren

- Annelies Kreis**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, annelies.kreis@phlu.ch
Marco Galle, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, marco.galle@phlu.ch
Michael Hürlimann, dipl. geogr., Pädagogische Hochschule Zürich, michael.huerlimann@phzh.ch
Liana Pirovino, MA, Pädagogische Hochschule Zürich, liana.pirovino@phzh.ch
Jennifer Shepherd, BA, Universität Zürich, sheperd.j@hotmail.com

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Promotionen an Pädagogischen Hochschulen

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Nicole Berger, Wildeggstrasse 23, 9000 St.Gallen, nic.berger@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.-; Institutionen: CHF 100.-. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.-.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.-/EUR 28.- (exkl. Versandspesen) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Sennimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern,
Tel. 031 684 47 09, sandra.moroni@unibe.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen,
Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86,
matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

- Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,
Afra Sturm und Markus Weil 3

- Gutachterinnen und Gutachter des 40. BzL-Jahrgangs (2022) 6

Schwerpunkt**Promotionen an Pädagogischen Hochschulen**

- Horst Biedermann, Heinz Rhyn und Olivia Rütti-Joy** Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen 7

- Noëmi Eglin und Martina Weiss** Zur Position von swissuniversities zum Doktorat 22

- Beat A. Schwendimann** Überfälliges Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen aus Sicht des Berufsverbands LCH 26

- Kai Niebert, Susanne Metzger und Elena Makarova** Promovieren oder promoviert werden – Chancen und Herausforderungen kooperativer Doktorate für die Fachdidaktiken in der Schweiz 30

- Markus Wilhelm, Esther Brunner, Markus Rehm und Dorothee Brovelli** Fachdidaktische Dissertationen in Kooperation mit dem Ausland 48

- Catherine Ferris-Diederich und Andrea Maria Schmid** Institutionelle Strukturen für Doktorierende an Schweizer Pädagogischen Hochschulen 61

- Martin Fix** Von «eigenständiger Prägung» zum «universitären Profil»: Zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und ihres Promotionsrechts in Baden-Württemberg 75

- Perttu Männistö, Aleksi Fornaciari und Matti Rautiainen** Doctoral-Level Teacher Educators in Finland 92

Forum

- Annelies Kreis, Marco Galle, Michael Hürlimann, Liana Pirovino und Jennifer Shepherd** Praxiszentren – Berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule 104

- Richard Kohler und Silke Hauri** «Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammen arbeitet, multipliziert.» 124

Annelies Kreis und Marco Galle Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk: Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren 132

Karen Johannmeyer und Colin Cramer Fortbildung von Schulleitungen in der Berufsbiografie. Programmanalyse zur Qualifizierung schulischer Führungs- personen 136

Regula Fuchs und Kristel Ross «I would definitely do it again»: Das Potenzial von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen 151

Rubriken

Buchbesprechungen

Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.). (2019). Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: Metzler (Gisela Unterweger) 165

Schweitzer, F. (2020). Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Ulrich Riegel) 167

Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv (Steffi Badel und Jürgen van Buer) 170

Bader, N. (2019). Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr- Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht. München: kopaed (Edith Glaser-Henzer) 172

Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbelstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann (Michael Fuchs) 174

Wartenweiler, H. (2021). Tools. Das Lehren vom Lernen her denken. Eine Instrumentelle Didaktik mit empirisch fundierten Werkzeugen für wirksamen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Kathrin Futter) 176

Neuerscheinungen 178

Zeitschriftenspiegel 180