

# **Differenz oder Vermittlung?**

Eine empirisch-qualitative Studie  
zum Verhältnis von Theorie und Praxis  
in der Ausbildung von Lehrkräften  
für die Primar- und Sekundarstufe I

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Zürich

vorgelegt von  
Martin Stadelmann  
von Elgg / ZH

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers und  
Herrn Prof. Dr. Hans Badertscher

Bern, 2004



## **Inhaltsverzeichnis**

### **TEIL I: BESTANDESAUFNAHME**

<b>1</b>	<b>Einleitung und Überblick .....</b>	<b>7</b>
1.1	<i>Ausgangslage .....</i>	7
1.2	<i>Überblick über die Untersuchungsteile.....</i>	9
<b>2</b>	<b>Lehrerbildung in der Krise?.....</b>	<b>11</b>
2.1	<i>Ausgewählte Forschungsbefunde zur Lehrerbildung in Deutschland .....</i>	12
2.2	<i>Schwerpunkte der Lehrerbildungsforschung in der Schweiz.....</i>	17
2.2.1	<i>Ausgewählte Forschungsschwerpunkte und -konglomerate.....</i>	18
2.2.2	<i>NFP-33-Teilprojekt "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" .....</i>	21
2.3	<i>Ausgewählte Befunde aus dem angelsächsischen Sprachraum.....</i>	24
2.4	<i>Krisendiagnostik und Krise der Diagnostik .....</i>	28

### **TEIL II: THEORIE UND PRAXIS**

<b>3</b>	<b>Theorie und Praxis als Spannungsfeld von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug... 33</b>	
3.1	<i>Strukturelle Merkmale gängiger Theorie-Praxis-Konzeptionen .....</i>	33
3.2	<i>Geisteswissenschaftliche Vorstellungen der Praxisaufklärung.....</i>	35
3.3	<i>Bildungstheoretische Transfervorstellungen .....</i>	40
<b>4</b>	<b>Differenz statt Vermittlung: Fazit der Verwendungsforschung .....</b>	<b>44</b>
4.1	<i>Befunde der revidierten Verwendungsforschung.....</i>	44
4.2	<i>„Differenz“ als Konsequenz.....</i>	47
4.3	<i>„Differenz“: Konsequenzen für die Lehrerbildung? .....</i>	49
4.4	<i>Theorie und Praxis: Zwischenbilanz.....</i>	52
<b>5</b>	<b>Integration statt Differenz? Befunde der Wissensforschung .....</b>	<b>54</b>
5.1	<i>Zum Charakter des professionellen Wissens von Lehrkräften .....</i>	54
5.2	<i>Integration als Konstruktion.....</i>	56

5.3	<i>Integration durch Reflexion</i> .....	59
5.4	<i>Integration durch Training</i> .....	62
5.5	<i>Integration durch Standards</i> .....	64

## TEIL III: EMPIRISCH-QUALITATIVE UNTERSUCHUNG

<b>6</b>	<b>Das Forschungsfeld: Grundausbildungen von Lehrkräften in der Schweiz</b> .....	<b>67</b>
6.1	<i>Die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe</i> .....	67
6.2	<i>Die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe I</i> .....	69
6.3	<i>Theorie und Praxis in schweizerischen Lehrerbildungskonzepten</i> .....	71
6.3.1	Der Bericht „Lehrerbildung von morgen“ (1975).....	71
6.3.2	EDK-Bericht über die „Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I“ .....	74
6.3.3	Die „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993).....	76
6.3.4	Zusammenfassung: Entwicklungslinien in schweizerischen Konzeptionen....	78
6.4	<i>Empirische Befunde zu Theorie-Praxis-Bezügen</i> .....	80
6.4.1	Standortbezogene Einzeluntersuchungen .....	81
6.4.2	Befunde aus der NFP-33–Wirksamkeitsuntersuchung .....	85
6.4.3	Bilanz: hohe Erwartungen, wenig Verbindungen .....	87
<b>7</b>	<b>Vorüberlegungen zu den empirisch-qualitativen Untersuchungsteilen</b> .....	<b>90</b>
7.1	<i>Erläuterungen zur Interviewstudie mit Praxislehrkräften</i> .....	90
7.2	<i>Vorbemerkungen zur Expertenbefragung im Rahmen des NFP 33</i> .....	92
7.3	<i>Methodologische Vorüberlegungen</i> .....	93
7.3.1	Zu den Befragungen mittels problemorientierter, halbstandardisierter Interviews .....	93
7.3.2	Auswertung der Interviewdaten mittels der Software atlas/ti <sup>®</sup> .....	94
7.3.3	Erwägungen zu den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	95
<b>8</b>	<b>Durchführung und Auswertung der Praxislehrkräftebefragung</b> .....	<b>97</b>
8.1	<i>Vorannahmen und Forschungsinteresse</i> .....	97
8.1.1	Die Fragenkreise der Praxislehrkräftebefragung.....	97
8.1.2	Der Aufbau des Interviewleitfadens .....	99
8.2	<i>Angaben zur Datenerhebung</i> .....	100
8.2.1	Auswahl der Praxislehrkräfte .....	100
8.2.2	Durchführung der Interviews .....	101
8.3	<i>Datenaufbereitung</i> .....	103

8.4	<i>Datenauswertung</i> .....	104
8.4.1	Entwicklung des Kategoriensystems .....	105
8.4.2	Kategorisierung der Interviewtexte mit atlas/ti <sup>®</sup> .....	105
8.4.3	Paraphrasierung aller Kodierungen .....	105
8.4.4	Verdichtung der Paraphrasierungen zu einer Synopse .....	106
8.4.5	Verdichtung der Paraphrasierungen zu Kernaussagen .....	107
8.4.6	Auswertungsmatrix, Gruppen- und Typenbildung .....	109
8.4.7	Generierung von Auswertungsthesen .....	111
8.4.8	Datenauswertung als Entwicklung und Kombination .....	112
<b>9</b>	<b>Ergebnisse der Praxislehrkräftebefragung</b> .....	<b>113</b>
9.1	<i>Kernaussagen aus den Interviews mit den Praxislehrkräften</i> .....	113
9.1.1	Stärken und Schwächen der Lehrerbildung .....	113
9.1.2	Berufspraktische Ausbildung .....	115
9.1.3	Zusammenarbeit Praxislehrkräfte – Institutionen .....	118
9.1.4	Erwartungen in der Zusammenarbeit mit Studierenden .....	123
9.1.5	Theorie–Praxis–Wirkungsannahmen .....	127
9.1.6	Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung .....	132
9.2	<i>Gruppenbildung aufgrund von ‚Familienmerkmalen‘</i> .....	140
9.2.1	Gruppe A: „Theorie-Praxis-Verbindung“ .....	141
9.2.2	Gruppe B: „Theorie-Praxis-Differenz“ .....	142
9.3	<i>Typenbildung aufgrund von ‚Familienmerkmalen‘</i> .....	143
9.3.1	Typ „Vermittler bzw. Vermittlerin“ .....	143
9.3.2	Typ „Praktiker bzw. Praktikerin“ .....	144
9.4	<i>Übergreifende Auswertungsthesen: zentrale Kategorien</i> .....	145
<b>10</b>	<b>Auswertung und Ergebnisse der Expertenbefragung</b> .....	<b>151</b>
10.1	<i>Datenerhebung und -auswertung</i> .....	151
10.2	<i>Auswertungsthesen der Expertenbefragung</i> .....	154
10.2.1	Stärken und Schwächen der Lehrerausbildungsgänge .....	154
10.2.2	Theorie-Praxis-Vermittlung .....	159
 <b>TEIL IV: ZUSAMMENSCHAU UND SYNTHESE</b>		
<b>11</b>	<b>Vermittlung trotz Differenz</b> .....	<b>161</b>
11.1	<i>Unterschiedliche Zugänge und Perspektiven</i> .....	161
11.2	<i>Synthese der verschiedenen Untersuchungsteile</i> .....	164
11.3	<i>Fazit und Folgerungen für die Lehrerbildung</i> .....	166

11.3.1	Schlüsselrolle <i>und</i> Rollenverständnis der Praxislehrkräfte.....	166
11.3.2	Standards als Verbindung von Ausbildungs- und Berufswissen .....	167
11.3.3	Zusammenarbeit im Rahmen integrierter Praktika.....	168
11.3.4	Wissenschafts- und Berufsfeldbezug als produktiver Gegensatz .....	169

## TEIL V: ANHANG

<b>Anhänge I - IX .....</b>	<b>171</b>
<i>Anhang I: Interviewleitfaden Befragung Praxislehrkräfte .....</i>	<i>172</i>
<i>Anhang II: Übersicht Fragenkreise der Praxislehrkräftebefragung.....</i>	<i>175</i>
<i>Anhang III: Kurzfragebogen zur Datenerhebung Praxislehrkräfte .....</i>	<i>176</i>
<i>Anhang IV: Kategorien zur Auswertung Praxislehrkräfteinterviews .....</i>	<i>177</i>
<i>Anhang V: Paraphrasen-Synopse der Praxislehrkräfteinterviews.....</i>	<i>181</i>
<i>Anhang VI: Auswertungsmatrizen Praxislehrkräfteinterviews .....</i>	<i>198</i>
Matrix I: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Familien“ .....	198
Matrix II: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Gruppen“ .....	201
Matrix III: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Typen“ .....	204
<i>Anhang VII: Kategoriengerüst Auswertung Experteninterviews .....</i>	<i>207</i>
<i>Anhang VIII: Paraphrasierungen Experteninterviews .....</i>	<i>210</i>
Stärken der Lehrerbildung (Kategorie B1).....	210
Schwächen der Lehrerbildung (Kategorie B2).....	213
Verhältnis der Ausbildungsanteile (Kategorie B7).....	222
Theorie-Praxis-Bezüge (Kategorie B8).....	224
<b>Bibliographie.....</b>	<b>231</b>

## **Vorwort**

Die vorliegende Studie widmet sich der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Grundausbildung von Lehrkräften. Zwar ist sie aus der kritisch distanzierten Sichtweise eines analytisch Forschenden heraus entstanden, den Ausgangspunkt aber bildete das Interesse eines direkt Betroffenen: Mit der Theorie-Praxis-Frage sehe ich mich seit Beginn meiner Tätigkeit als Dozent und Mitverantwortlicher für die berufspraktische Ausbildung in einer Institution der Lehrerbildung konfrontiert. Im Rahmen der Lizentiatsarbeit hat sich eine erste Gelegenheit ergeben, mich in vertiefender Weise mit dem Thema auseinanderzusetzen und Klärungen erarbeiten zu können. Gleichzeitig ist das Interesse geweckt worden, die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis vertieft zu bearbeiten und aus neuen Perspektiven zu beleuchten.

Mit dem Dissertationsprojekt hat sich diese Gelegenheit ergeben. Die Untersuchung war von Beginn weg mit dem Anspruch verbunden, für die eigene berufliche Aufgabe Klärungen zur Theorie-Praxis-Frage zu gewinnen. Dieses persönliche Interesse mag am Schluss der Darstellung zum Ausdruck kommen, wo ich die analytische Sichtweise des wissenschaftlich Forschenden durch einige Folgerungen und Empfehlungen für die Lehrerbildung ergänze.

Mein Dank gilt all jenen, die mit Ermutigung und konkreter Hilfestellung zur Entstehung der Arbeit beigetragen haben. Vorab danke ich Herrn Prof. Jürgen Oelkers, Ordinarius für Pädagogik an der Universität Zürich, für die Gelegenheit, das Thema in diesem Rahmen bearbeiten zu können. Mit seinen Ratschlägen und klärenden Hinweisen hat er dazu beigetragen, der Arbeit Richtung zu geben und die Ergebnisse in einen grösseren Zusammenhang zu stellen. Die Möglichkeit, im Rahmen des NFP-33-Projektes zur Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme mich dem Thema zu widmen, verdanke ich ebenfalls der Unterstützung von Herrn Prof. Oelkers. Mein Dank gilt auch Herrn Prof. Hans Badertscher von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, der sich nicht nur als Zweitbegutachter der Arbeit zur Verfügung gestellt hat, sondern als Mitherausgeber der Lizentiatsarbeit wesentlich zum Zustandekommen dieser Arbeit beigetragen hat.

Danken möchte ich im Weiteren all jenen Personen, die am Entstehen dieser Arbeit Anteil genommen und mit ihrer Unterstützung zur Fertigstellung beigetragen haben. Herrn Prof. Ernst Preisig, dem vormaligen Direktor des Pädagogischen Ausbildungszentrums NMS, und Frau Prof. Annette Tettenborn, der Direktorin des Lehrerbildungsinstituts Bern NMS, danke ich für ihre Bereitschaft und Flexibilität, gute Lösungen für die berufliche Entlastung während der Fertigstellung der Arbeit zu suchen. Frau Brigitte Müller sei für die kritische Durchsicht des Manuskripts gedankt.

Mein herzlichster Dank gilt meiner Frau Ruth, unseren Kindern Timon, Annina und Nicola und meinen Freunden, die mit ihrer Unterstützung wesentlich zur Abfassung beigetragen haben und in der Phase der Fertigstellung auf viel Gemeinsames verzichten mussten. Ihnen allen widme ich diese Arbeit.

Kehrsatz, im Dezember 2003

Martin Stadelmann



# TEIL I: BESTANDESAUFNAHME

## 1 Einleitung und Überblick

### 1.1 Ausgangslage

Die schweizerische Lehrerbildung vollzieht – vor allem was die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe betrifft – zu Beginn des 21. Jahrhunderts einen entscheidenden Schritt: Die alten Seminare, deren Wurzeln sich bis auf das Ende des 18. Jahrhunderts verfolgen lassen, verschwinden und die Ausbildung der Primarlehrkräfte wird neu an Pädagogischen Hochschulen oder teils an Universitäten angeboten. Die Gründe für die Reform lassen sich im wesentlichen in der Anpassung an die europäischen Standards finden, verbunden auch mit der Erwartung auf eine Qualitätssteigerung durch die Akademisierung der Ausbildung. Der damit einhergehende Prestigegewinn mag die Verlegung der Ausbildung in den Hochschulbereich auch für den Berufsstand attraktiv machen.

Angesichts dieses Reformschrittes taucht die Frage auf, inwieweit die schweizerische Lehrerbildung den Entwicklungen der deutschen Lehrerbildung folgt, die nicht nur die Phase der Seminarien, sondern auch jene der Pädagogischen Hochschulen hinter sich hat. Seit rund dreissig Jahren ist in Deutschland auch die Ausbildung der Grundschullehrkräfte fast durchwegs in die Universitäten integriert.<sup>1</sup> Diese Entwicklung der deutschen Lehrerbildung, die als „Erfolgsgeschichte“ (NEUMANN & OELKERS 1982) gilt, ist auch der schweizerischen Lehrerbildung bereits in Aussicht gestellt worden.<sup>2</sup> Interessanterweise werden in der Diskussion um die deutsche Lehrerbildung immer wieder auch gegenläufige Tendenzen sichtbar. So denkt der Deutsche Wissenschaftsrat seit 1993 öffentlich darüber nach, ob es nicht besser wäre, Teile der Lehrerbildung an Fachhochschulen zu verlagern.<sup>3</sup> Die Reformbestrebungen in der Schweiz und in Deutschland könnten, wenn auch angesichts des zu erwartenden Widerstandes gegen die Demontage akademischer Vorrechte mit geringer Wahrscheinlichkeit, zum gleichen Ergebnis führen, nämlich zur Verortung der Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau, was je nach Ausgangslage ein *Aufbau* oder aber *Abbau* der akademischen Lehrerbildung wäre.

---

<sup>1</sup> Einzige Ausnahme bildet derzeit Baden-Württemberg, wo Lehrpersonen für den Volksschulbereich nach wie vor an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden.

<sup>2</sup> Z.B. in CRIBLEZ (2000, S.321ff) oder für die bernische Lehrerbildung auch in der Tageszeitung „Der Bund“: „Und zumindest aus der Sicht von Robert Furrer, dem Generalsekretär der Erziehungsdirektion, soll die Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule nicht für die Ewigkeit angelegt werden. Diese Hochschule muss seines Erachtens so gestaltet werden, dass sie ‚als kompakter, qualitativ guter Körper‘ vielleicht 15 Jahren auch in die Universität integriert werden könnte“ („Der Bund“ vom 31. Mai 2003, S.17).

<sup>3</sup> Vgl. dazu beispielsweise GLUMPLER (1997, S.11) und TERHART (2001, S.549ff)

Diese aktuellen Entwicklungen in der Schweiz und in Deutschland lassen erkennen, dass *Reform der Lehrerbildung* ein permanentes Thema ist, unabhängig davon, wo die Ausbildung der Lehrkräfte strukturell angesiedelt ist. Reformvorschläge haben, wie die grosse Anzahl entsprechender Publikationen und Tagungsbereiche zeigt, im deutschsprachigen Raum derzeit Hochkonjunktur.<sup>4</sup> Durch die „Bologna-Diskussion“ und nicht zuletzt durch die unerwartet ernüchternden Ergebnisse der PISA-Leistungsvergleiche haben die Reformdebatten in den betroffenen Ländern zusätzlichen Auftrieb erhalten. Die Reformen werden – so zeigen es zumindest die aktuellen Beispiele der Lehrbildungsreformen in der Schweiz – eher von aussen an die Systeme herangetragen als von innen her, aus den Systemen heraus entwickelt zu werden. Die Schweizer Beispiele zeigen zudem, dass die Reformen kaum auf empirischen Daten gründen, weil diese als Ausgangs- und Bezugspunkte nicht in umfassender Breite vorhanden sind.

Die vorliegende Untersuchung will zur wissenschaftlichen Erhellung der Grundausbildung von Lehrkräften beitragen, indem sie die Theorie-Praxis-Frage fokussiert. Sie stellt zunächst in allgemeiner Weise die Frage, inwieweit die Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen in der Lehrergrundausbildung als Problem wahrgenommen wird. In einem weiteren Schritt sucht sie nach den normativen Grundlagen aktueller Theorie-Praxis-Konzepte der Lehrerbildung und interessiert sich für deren Schwerpunkte und Zustandekommen. Im Lichte empirischer Ergebnisse unterzieht die Studie die normativen Konzepte einer kritischen Überprüfung. Im empirischen Teil, der sich auf Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe I in der deutschsprachigen Schweiz bezieht, will sie die Theorie-Praxis-Konzepte aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Sie interessiert sich dabei für die Sichtweise direkt Betroffener, nämlich zum einen für jene von Expertinnen und Experten der schweizerischen Lehrerbildung, zum anderen für jene der Praxislehrkräfte, die im Rahmen von Praktika die Studierenden in der Praxisausbildung anleiten und begleiten. Durch die Befragung der Praxislehrkräfte sollen die (subjektiven) Theorie-Praxis-Konzepte jener Akteurinnen und Akteure erhoben werden, die in der Frage der Verbindung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen eine wichtige Rolle einzunehmen scheinen,<sup>5</sup> denen aber in der bisherigen Lehrerbildungsforschung kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Von besonderem Interesse ist die Frage, wie die Praxislehrkräfte ihre eigene Rolle verstehen und welches Theorie-Praxis-Verständnis sie in ihrer Arbeit mit den Studierenden leitet. Durch diesen qualitativ und explorativ ausgerichteten Untersuchungsteil, welcher der eigentliche Mittelpunkt der Studie bildet, sollen typische Zusammenhänge und Merkmale im Theorie-Praxis-Verständnis der Praxislehrkräfte aufgezeigt werden können.

---

<sup>4</sup> Aus der grossen Vielfalt seien hier nur einige Beispiele aufgeführt: Für die deutsche Lehrerbildung KEUFFER & OELKERS (2001), TERHART (2000), aber auch SCHULZ & WOLLERSHEIM (1999), BOHNASACK & LEBER (2000) und HOFMANN & SCHNEIDER (2002), für die österreichische DIEMWILLE & THONHAUSER (1998) und BRUNNER et al. (2002) und für die schweizerische SCHÄRER (2000).

<sup>5</sup> Dies sowohl aus der Sicht der Studierenden (vgl. WILD-NÄF 2001) als auch aus jener der Dozierenden (vgl. STADELMANN & SPIRGI 1997).

## 1.2 Überblick über die Untersuchungsteile

Der erste Teil der Untersuchung bezieht sich zunächst auf empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Im zweiten Kapitel wird anhand einer Übersicht zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland und eines Einblicks in den Forschungsstand zur Schweizer Lehrerbildung nach den gemeinsamen Hauptbefunden gefragt. Auch wenn der verfügbare Umfang oder die Aussagekraft entsprechender Untersuchungen oft beklagt werden, erweist sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als eines der Kernprobleme der Lehrerbildung.

Das dritte Kapitel widmet sich den Wurzeln der aktuellen Theorie-Praxis-Konzeption der deutschen universitären Lehrerbildung. Es wird die Entwicklung vom geisteswissenschaftlichen Theorie-Praxis-Verständnis hin zu jenem der Bildungsreform der letzten dreissig Jahre in einigen Stationen nachgezeichnet und die damit verbundene Konsequenz der Universitätsintegration der Ausbildung der Grundschullehrkräfte aufgezeigt.

Das vierte Kapitel nimmt die Befunde der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung auf und zeigt, dass sich die durch Universitätsintegration und Verwissenschaftlichung geweckten Hoffnungen für die deutsche Lehrerbildung in inhaltlicher Hinsicht kaum erfüllt haben: Trotz wissenschaftlicher Ausbildung hat sich eine „Verwissenschaftlichung“ sozialwissenschaftlicher Berufsfelder nicht ergeben; zu sehr ist das Programm der Verwissenschaftlichung auf Widerstände in der Praxis gestossen. Ein Einblick in die Wissensforschung und die Expertenforschung will im fünften Kapitel zeigen, dass Verbindungen von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen dennoch zustande kommen können, erklärbar sind und sich für die Theorie-Praxis-Frage der Lehrerbildung als fruchtbar erweisen könnten.

Im dritten Teil wird die Frage der Vermittlung von Ausbildungswissen und handlungsleitendem Praxiswissen auf die berufspraktische Ausbildung und im Besonderen auf die Rolle und Bedeutung der Praxislehrkräfte fokussiert. In Kapitel sechs wird zunächst das Forschungsfeld der Untersuchung, d.h. Ausbildungsgänge für die Primar- und Sekundarlehrkräfte in der Schweiz beschrieben. Im Anschluss daran werden massgebliche normative Dokumente für diese Ausbildungen auf ihre Theorie-Praxis-Konzepte hin untersucht und Entwicklungslinien nachgezeichnet. Schliesslich wird danach gefragt, inwieweit diese Konzepte durch empirische Befunde zur Verbindung von Theorie und Praxis in der deutschschweizerischen Lehrerbildung belegt sind.

Im siebten Kapitel werden die Ausgangspunkte und Leitlinien der beiden empirisch-qualitativen Untersuchungsteile dargelegt und mit den methodologischen Regeln und den Maximen qualitativer Sozialforschung in Verbindung gebracht. Daran schliessen die empirisch-qualitativen Untersuchungen an, zunächst die Befragung der Praxislehrkräfte aus Ausbildungsgängen für Primar- und Sekundarlehrkräfte. Im achten Kapitel werden die Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten ausführlich dokumentiert, die entsprechenden Ergebnisse im neunten Kapitel vorgestellt. Im zehnten Kapitel ist die Auswertung der Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung beschrieben und es werden die Ergebnisse dieser Befragung zusammengefasst.

Im vierten Teil der Studie werden die verschiedenen Untersuchungsteile in einer Zusammenschau einander gegenüber gestellt und interpretiert. Die Synthese mündet in eine Reihe von Empfehlungen für die Gestaltung von gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezügen in der Grundausbildung von Lehrkräften.

Durch die Unterlagen in den Anhängen ist ein umfassender Einblick in die systematische Auswertung und in das Zustandekommen der Ergebnisse der beiden empirisch-qualitativen Teilstudien gewährleistet. In einem zweiten Band sind zusätzliche Materialien der Untersuchungen wie die Interviewtexte oder –auszüge zusammengestellt.

Trotz zunehmender Feminisierung innerhalb des untersuchten Berufsfeldes werden in Darstellung beide Geschlechtsformen nebeneinander verwendet. Zugunsten der Lesbarkeit ist an der einen oder anderen Stelle auf den strikten Gebrauch sowohl der männlichen wie der weiblichen Geschlechtsformen verzichtet worden. Als Praxislehrkräfte werden jene Lehrkräfte bezeichnet, die in den Phasen der berufspraktischen Ausbildung die Studierenden anleiten und begleiten. Ausnahmsweise wurde dafür auch der Begriff „Praktikumslehrkräfte“ verwendet.

## 2 Lehrerbildung in der Krise?

„Alle Diskussionen um die Lehrerbildung laufen im Kern auf die Notwendigkeit einer Optimierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis hinaus“ (SANDFUCHS 2002, S.8).

Der aktuelle Forschungsstand zur Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum wird – mit Blick auf die internationale Diskussion – in den Übersichtsarbeiten von BAER et al. (2001) und SCHAEFERS (2002) als unzureichend eingeschätzt. In beiden bilanzierenden Darstellungen wird beklagt, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum bisher nur punktuell und unsystematisch Gegenstand empirischer Forschung gewesen sei. Mit Blick auf den Forschungsstand für die deutsche Lehrerbildung wird bemängelt, dass der Aussagewert etlicher Studien auf einzelne Standorte beschränkt bleibe (ebd., S.65) oder sich oft nur auf die Untersuchung von Rahmenbedingungen, beispielsweise auf Fragen der Organisation oder Konzeption beschränke (BAER et al., S.76). Eine systematische empirische Forschung wie beispielsweise die Wirksamkeitsuntersuchung zur Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz (OSER & OELKERS 2001) suche man im deutschen Raum vergeblich.

Aus einer Reihe von älteren Untersuchungen lassen sich dennoch interessante Befunde erkennen, auf die auch in der gegenwärtigen Reformdiskussion immer wieder Bezug genommen wird. Etliche neuere Studien beziehen sich auf vereinzelte Reformversuche und müssen sich den Vorwurf der bloss regionalen Bedeutung gefallen lassen. Aber auch darunter finden sich Untersuchungen, die sich für die Thematik dieser Arbeit als aufschlussreich erweisen, weil sie neue und differenzierte Zusammenhänge ermitteln.

Die folgende Zusammenschau stellt Untersuchungen aus Deutschland an den Anfang und gibt anschliessend einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Lehrerbildung in der Schweiz. Während sich der Anspruch für die erste Darstellung auf eine bilanzierende Übersicht beschränkt, steht die zweite unter dem Anspruch, einige Schwerpunkte der Forschung zur schweizerischen Lehrerbildung aufzuzeigen. Im dritten Teil wird nach Bezügen zu ausgewählten Befunden aus der internationalen, vor allem der nordamerikanischen Forschung gefragt. Als Ganzes erhebt die Darstellung nicht den Anspruch umfassend zu sein, sondern will, wie einleitend dargestellt, überblicksartig eine Bestandesaufnahme der Kernprobleme der Lehrerbildung vermitteln und damit in die Thematik und das Umfeld der eigenen Untersuchung einführen.

## 2.1 Ausgewählte Forschungsbefunde zur Lehrerbildung in Deutschland

Die Bezugnahme auf Untersuchungen aus Deutschland, insbesondere im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Thematik und der Bedeutung der schulischen Praktika, bedingt vorweg einige Erläuterungen zur Situation der Volksschullehrerausbildung an deutschen Universitäten:

- Die Grundstruktur der Lehrerbildung ist die *Zweiphasigkeit* und damit die Trennung von wissenschaftlicher Ausbildung an den Universitäten und schulpraktischer Ausbildung an den Studienseminarien.<sup>6</sup>
- Die Zweiphasigkeit der Ausbildung impliziert, dass in den schulpraktischen Studien der ersten Phase – oft als Blockpraktika in der veranstaltungsfreien Zeit angelegt – die Praxis vorrangig als *Studienfeld* und nicht als Handlungsfeld betrachtet wird, während die eigentliche unterrichtspraktische Ausbildung Aufgabe der zweiten Phase ist. Infolge dieser Aufgabenteilung haben die Studierenden im Rahmen der ersten Ausbildungsphase oft nur beschränkte Gelegenheiten, selbstständig unterrichtlich tätig zu werden.
- Die kaum mehr zu überblickenden Konzeptvorschläge zur Neugestaltung der Ausbildung beziehen sich mehrheitlich auf die erste, universitäre Phase der Ausbildung, seltener auf die zweite Phase des Referendariats.<sup>7</sup>

Zunächst werden drei ältere Evaluationsstudien vorgestellt, auf die auch in neueren Überblicksdarstellungen<sup>8</sup> oft Bezug genommen wird und die nicht unwesentlich zur Reformdiskussion der letzten Jahre beigetragen haben, weil ihnen Repräsentativität und überregionale Bedeutung attestiert werden kann.

Eine der umfangreicheren Untersuchungen bildete die Befragung von über tausend Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge an bayerischen Universitäten (ROSENBUSCH, SACHER & SCHENK 1988). Sie war als Evaluation der in den späten siebziger Jahren neu konzipierten universitären bayerischen Lehrerbildung angelegt und wurde am Ende der ersten Ausbildungsphase, also vor dem Referendariat durchgeführt. Die Befragung sollte Aufschluss geben, welche Erfahrungen die Absolventen an bayerischen Universitäten in der ersten Ausbildungsphase gemacht hätten und wie sie sich durch das universitäre Studium auf das schulische Handlungsfeld vorbereitet fühlten (ebd., S.6). Als Hauptbefund der Untersuchung wurde die Unzufriedenheit der Studierenden über den mangelnden Praxisbezug der Ausbildung dargestellt, denn die „Klage über zu wenig Praxisorientierung durchgängig in allen

<sup>6</sup> Ausnahmen bilden verschiedene – inzwischen wieder aufgehobenen – Modellversuche einphasiger Ausbildungen, z.B. in Osnabrück oder Oldenburg. Die Lehrerbildung in der ehemaligen DDR war auch einphasig angelegt, wurde aber nach der Wiedervereinigung den zweiphasigen universitären Studiengängen der alten Bundesländer angepasst.

<sup>7</sup> Einige Reformvorschläge beziehen sich allerdings so auf beide Phasen, als dass sie deren Auflösung oder zumindest eine stärkere „Verzahnung“ oder „Verbindung“ postulieren (z.B. TERHART 2000, KEUFFER & OELKERS 2001, WOLLENWEBER 1999).

<sup>8</sup> Z.B. in FLACH, LÜCK & PREUSS (1995) und in ULICH (1996)

Fächern und in allen Lehrämtern“ (S.189) sei unverkennbar, fassten die Autoren zusammen. Die Untersuchung zeigte, dass von den Studierenden die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten zwar geschätzt und die fachlich-wissenschaftliche Ausbildung als wertvoll befunden wurden, die Vermittlung konkreter pädagogischer und didaktischer Kompetenzen hingegen klar unter den Erwartungen blieb:

„Die Vorbereitung auf existentielle Probleme angehender Lehrer ist nur als ausserordentlich lückenhaft zu bezeichnen. Eine Mehrheit der Befragten fühlte sich lediglich auf Unterrichtstechniken theoretisch vorbereitet, jedoch kaum auf schulpraktische Probleme in allgemeiner Sicht“ (S.206).

Die berufswissenschaftliche Ausbildung der ersten Phase vermöge – so das Urteil der Studierenden – nicht zur Herausbildung fachdidaktischer Kompetenzen und existenziell-handlungsrelevanten Wissens beizutragen (S.277). Die Autoren erwarten dies auch nicht von der zweiten Ausbildungsphase, weil es in dieser eher um „Anwendungs- und Übungsprobleme“ gehe. Sie zogen die unangenehme Bilanz, dass dieses Lehrerbildungskonzept den Anforderungen an eine zeitgemässe Lehrerbildung nur teilweise gerecht werde (S.278).

Die Ergebnisse einer etwas älteren, ebenfalls umfangreichen Studie wiesen in eine ähnliche Richtung. STELTSMANN (1986) berichtete über die Befragung von 526 praktizierenden Lehrkräften unterschiedlicher Kategorien, die an Lehrämtern verschiedener Universitäten studiert und über ihre Ausbildung zu befinden hatten. Während das Fachstudium von rund 80% der Befragten positiv eingeschätzt wurde, fiel die Bilanz für die fachdidaktische Ausbildung erheblich negativer aus: Ihr wurde zwar ein sehr hoher Stellenwert zugebilligt, aber wiederum rund 80% erachteten sie in der bisher praktizierten Form als nicht befriedigend (ebd., S.355). Eine ähnlich schlechte Einschätzung erfuhr das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium: „43% der befragten Lehrer stufen es in der von ihnen erlebten Form als nicht nützlich ein, weitere 39% als nur in geringem Masse nützlich“ (S.356). Die Vermittlung der theoretischen (philosophischen, anthropologischen, psychologischen oder sozialen) Grundlagen der Erziehung wurde als unbefriedigend eingestuft. Hauptbefund war jedoch auch in dieser Studie die Klage über einen fehlenden Praxisbezug: Die Befragten waren fast einheitlich der Ansicht, dass durch die Hospitationen und Unterrichtsversuche der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung entweder gar kein (83%) oder nur ein geringer (9%) Praxisbezug erfolgt sei (S.355f). Wesentlich positiver als die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wurde die zweite Ausbildungsphase beurteilt: Zwei Drittel der Befragten glaubten, erst im *Referendariat* eine „gute Vorbereitung auf die Berufspraxis“ erfahren zu haben. Beklagt wurde aber die fehlende Koordination zwischen der Referendariatsausbildung und dem vorangehenden Studium (S.356).

Die Untersuchung von OESTERREICH (1987) berichtete von zwei Befragungen junger Berufsanfänger in West-Berlin, die unmittelbar nach dem Referendariat und nach drei Jahren eigener Berufspraxis durchgeführt worden waren. Die Berufseinsteigenden wurden zu ihren

Erfahrungen und Verbesserungsvorschlägen zum Lehramtsstudium befragt.<sup>9</sup> Die Studie vermittelte einen Einblick in die Stellungnahmen von 167 Befragten. Der Hauptbefund fügte sich in die Reihe der anderen Untersuchungen ein: „Zentraler Tenor dieser Kritik ist die ungenügende Vermittlung von pädagogischer Theorie und Praxis oder auch fachlicher Qualifikation und Unterrichtsalltag“ (ebd., S.783). Entsprechend wurde die Forderung nach *mehr Praxis* im Studium als häufigster Verbesserungsvorschlag (53% der Befragten) eingebracht. Verbreitet war zudem der Wunsch nach einem möglichst frühen Miteinbezug von Praxiserfahrungen ins Studium, nach regelmässigen Hospitationen und eigenen Unterrichtsversuchen bereits ab dem ersten Studiensemester (S.773f). Für das Referendariat forderten die jungen Lehrkräfte mehr selbstverantworteten Unterricht (S.775).

Diese zusammenfassenden Ergebnisse der drei Abgängerbefragungen, die als exemplarisch für die Beurteilung der Lehrerbildung an den deutschen Universitäten in den 1980er- und frühen 1990er Jahren gelten dürften, zeugen übereinstimmend von einer tief greifenden Krise in Form einer *Unverbundenheit* von wissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsteilen. Zu diesem Fazit kommen FLACH, LÜCK & PREUSS (1995), die nebst den genannten eine Auswahl weiterer empirischer Untersuchungen zur ost- und westdeutschen Lehrerbildung zu einer umfassenden Zusammenschau verdichtet haben. Ihr Anliegen war, die Problematik der Lehrerbildung aus der Sichtweise der Studierenden zu verdeutlichen. In ihrem Resümee aus den Abgängerbefragungen gelangen die Autoren zu folgenden Problemfeldern und Defiziten der deutschen universitären Lehrerbildung:

- „Die mangelnde Berufsbezogenheit der Ausbildung, die als ungenügende Berücksichtigung der beruflichen Anforderungen, als mangelhafte Vorbereitung auf deren Bewältigung, als zu geringe Präsenz beruflicher, d.h. praktisch-pädagogischer Tätigkeiten in der ersten Phase und als Mangel an beruflich relevanten und motivierenden Lehrinhalten erlebt wird“ (ebd., S.174).
- „Die unzureichenden Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis als ein Kernproblem der universitären Lehrerbildung“ (ebd., S.174): Auch wenn die Berücksichtigung des Unterschieds, der Eigengesetzlichkeit der beiden Seiten notwendig sei, bedinge eine Ausbildung, die sich als Vorbereitung auf einen Beruf verstehe, eine Vermittlung von Theorie und Praxis. Die Studierenden aber empfänden und bemängelten die Trennung von Theorie und Praxis unter inhaltlichem Aspekt als „eine praxisferne, die Praxis unzureichend oder auch falsch widerspiegelnde Theorie einerseits, als eine theorielose, auf blosse Erfahrungen und auf Einüben gegründete Praxis andererseits“ (ebd., S.174). Sie würden weder die „praxisleitende noch die praxisverändernde Funktion von (geeigneter) Theorie“ erkennen und nur unzureichend die „Möglichkeiten theoretischer Aufklärung und Reflexion von Praxis“ (ebd., S.174) erfahren.
- Damit im Zusammenhang stehend sei der Wunsch nach einer besseren Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufs, d.h. nach dem Erwerb beruflicher Kompetenzen bzw. pädagogischem Können. Im Studium dominiere die Wissensaneignung, aber die Fähigkeit der

---

<sup>9</sup> Es gilt zu präzisieren, dass die Befragten ihr Studium noch vor der Universitätsintegration an der Pädagogischen Hochschule Berlin und nur das Referendariat nach dem neuen Modell absolviert hatten (S.112).

Wissensanwendung in der beruflichen Tätigkeit komme zu kurz. Die Trennung von theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten behindere die kontinuierliche Herausbildung beruflicher Kompetenz im Zusammenwirken von Wissenserwerb und Wissensanwendung (ebd., S.175).

- Diese Trennung führe in inhaltlicher Hinsicht zu einer Unverbindlichkeit der Ausbildungsinhalte der ersten Phase im Hinblick auf die Anforderungen des Berufsfeldes. Von den Studierenden beklagt werde insbesondere die mangelnde Koordination zwischen den vielfältigen Studienanforderungen, die sich aus der Aufspaltung der Ausbildungsfächer in immer neue und unverbunden nebeneinander stehende Lehrgebiete und Einzelthemen ergebe (ebd., S.176).

Diese kritischen Einschätzungen finden ihre Fortsetzung in neueren Überblicksarbeiten zum Stand der universitären Lehrerausbildung in Deutschland<sup>10</sup> oder in spezifischen, meist standortbezogenen Einzelstudien<sup>11</sup>. Die Fachausbildung an den Lehrämtern der deutschen Universitäten wird durchwegs positiv eingeschätzt, weil die Studierenden die Fachstudien im Hinblick auf die Anforderungen des Berufs als wichtig erachten. Sie begrüßen es durch das Studium in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt zu werden, um die eigene Fachkompetenz mit Hilfe wissenschaftlicher Fachliteratur selbstständig weiterentwickeln zu können. Mit Bezug auf die Fachstudien könne keineswegs vom Wunsch nach einer weniger wissenschaftsorientierten Lehrerbildung die Rede sein, stellt FRIED (1998, S.54) fest.

Auch das Referendariat wird, weil es gut auf die Berufspraxis vorbereite, in den Befragungen der Abgängerinnen und Abgänger mehrheitlich positiv beurteilt, jedenfalls deutlich besser als das Studium selber (ULICH 1996). Durch das Referendariat lasse sich ein Kompetenzzuwachs feststellen, v.a. in Bezug auf die Anforderungen des Unterrichts, deutlich weniger aber in Bezug auf die Probleme in sozialen Beziehungen, folgert ULICH mit Blick auf die Daten empirischer Untersuchungen. Die Kritik bezieht sich einzig auf den hohen Leistungs- und den permanenten Prüfungsdruck während des Referendariats. Dass auf den Studierenden im Referendariat ein entsprechend hoher Konformitätsdruck lastet, sei empirisch vielfach nachgewiesen worden: „Die Sozialisation in der zweiten Ausbildungsphase vollzieht sich insofern nach wie vor wesentlich als ein Prozess der Anpassung an die institutionellen Anforderungen von Schule und Unterricht“ (ebd., S.91).

Als zentrale Schwachstelle des Studiums ortet auch ULICH einen „defizitären Praxisbezug“ (ebd., S.87): Die Kernbereiche der Ausbildung, nämlich die fachliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildung seien nicht miteinander verzahnt, sondern ständen *unvermittelt* nebeneinander. Die erwünschte Vermittlung der theoretischen und praktischen Studienanteile komme durch die integrierten Praktika nicht zustande und müsste wohl im Kopf der Studierenden stattfinden, aber diese fühlten sich mit dieser Aufgabe verständlicherweise ziemlich überfordert, lautet seine Analyse (ebd., S.88).

---

<sup>10</sup> Vgl. z.B. bei ULICH (1996) und FRIED (1998)

<sup>11</sup> Vgl. z.B. GEHRMANN, NAGODE & WINTERMANN (1999) für die Integrationspädagogik in der Lehrerbildung.

Alle Untersuchungen zur deutschen universitären Lehrerbildung konstatieren also übereinstimmend ein *Theorie-Praxis-Defizit*. Entsprechend fordert ULICH längst überfällige Reformen für die Ausbildung. Aus der Sichtweise der Studierenden und Berufseinsteigenden liege die zentrale Antwort in der Forderung nach *mehr Praxis* im Studium. Zwei Drittel der jungen Lehrkräfte votierten für eine Ausweitung regelmässiger Unterrichtsbesuche und -versuche:

„Von Beginn des Studiums an muss das Lehren-Lernen kontinuierlich *in der Schule*, im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern erfolgen. [...] Die Studienbereiche Fachwissenschaft und -didaktik sowie Erziehungswissenschaften und Praktika bedürfen einer inhaltlichen Verklammerung und Integration auf die Lehrer/innen-Tätigkeit hin; dies macht eine enge und planmässige Kooperation zwischen Hochschule und Schule notwendig. Nicht nur wissenschaftliche Theorien, Methoden und Ergebnisse soll das Studium vermitteln, sondern vor allem *pädagogisches Können*“ (ebd., S.95, [Hervorhebung durch M.S.]).

Diese wiederholt auftauchende Forderung nach einer stärker berufsorientierten Lehrerbildung, nach gleichzeitiger Verwirklichung von wissenschaftlicher Ausbildung und pädagogischer Kompetenzentwicklung, blieb zwar nicht unwidersprochen,<sup>12</sup> vermochte aber doch im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Reformversuchen an den Lehrämtern deutscher Universitäten in Gang zu setzen. Etliche dieser Reformversuche sind in den vergangenen Jahren punktuellen oder umfassenden Evaluationen unterzogen worden. Diese Untersuchungen liefern die aktuellsten Daten zur Situation der deutschen Lehrerbildung.

Eine zentrale Reformstrategie ist die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten, denen die Aufgabe zukommt, das Zusammenwirken der verschiedenen, an den Lehramtsstudiengängen beteiligten Fachbereiche zu organisieren und zu optimieren, fächerübergreifende Orientierungsveranstaltungen und die Praxisphasen der Ausbildung zu organisieren, zu koordinieren und zu betreuen. Von dieser inneruniversitären Reform wird nicht nur eine Effektivierung des Lehramtsstudiums erwartet, sondern die Auslösung des Gesprächs zwischen den Vertretern der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften. WINKEL (2000) postuliert Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Defizite durch diese Zentren für Lehrerbildung, allerdings nur unter der Bedingung zusätzlicher Anstrengungen:

„Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule in den *Praktikumsphasen*, im *Referendariat* und in der *Lehrerfortbildung* wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis

---

<sup>12</sup> Zum Beispiel BLÖMECKE (1998) mit Blick auf das Münsteraner Reformmodell, das auf eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium zielt: „Dabei scheint es sich um eine sehr enge und funktionale Sichtweise von universitärer Ausbildung (statt Bildung) zu handeln, die die Vermittlung einfacher Instrumente für das Lehrerhandeln in der Praxis als Ziel der Lehrerbildung formuliert. Damit würde jedoch – in Verwechslung bzw. Vermengung mit Aufgaben der zweiten Phase bzw. der Lehrerfortbildung – ein Auftrag von Universität suggeriert, der nicht vorhanden ist. Setzt sich eine solche Auffassung durch, hat dies möglicherweise die fatale Folge, dass Lehrerbildung nicht einmal das leistet, was sie eigentlich könnte – wissenschaftliche Grundlegung einer reflektierten Wahrnehmung der späteren Aufgaben in Schule und Unterricht nämlich“ (S.15f).

nur dann mindern und beide in ein produktives Verhältnis setzen, wenn im Zentrum selbst entsprechende *Kommunikations- und Kooperationsprozesse* in Gang gesetzt werden“ (WINKEL 2000, S.232).

Kleinere, meist standortbezogene Evaluationen verschiedener Reformprojekte zeigen erste Möglichkeiten und Grenzen auf. In HÖLTERSINKEN (1999) wird sichtbar, dass die verschiedenen Teilprojekte des Modellversuchs „Zentrum für Lehrerbildung“ an Universitäten in Nordrhein-Westfalen zwar positiv eingeschätzt werden, die Reformbemühungen aber an die Rahmenbedingungen des universitären Ausbildungssystems stossen und deswegen nicht alle Erwartungen in Erfüllung gehen. Eine vergleichbare Bilanz ziehen auch DICHANZ & WILDT (1998) mit Blick auf dieselbe Reform und beurteilen die Anstrengungen zur Integration von Theorie und Praxis durch Kooperation zwischen Personen und Institutionen als viel versprechend. Beispiele dafür geben BERNTZEN et al. (1998) mit den Modellen integrierter Praktika an den Universitäten Bielefeld, Dortmund und Münster und Kooperationsprojekten zwischen Hochschulvertreterinnen und -vertretern und Praxislehrkräften. Aus den beiden Studierendenbefragungen von BLÖMECKE (1999) und MÜRMAN (1999) zum Paderborner Zentrum für Lehrerbildung wird sichtbar, dass die Studierenden ihr Studium nach wie vor als wenig berufsvorbereitend erachten, weil der Bezug auf das künftige Berufsfeld gering bleibe, die Lehrenden aber die Innovationen bezüglich Zusammenarbeit und Koordination schätzten.

Die meisten dieser Reformprojekte an deutschen Universitäten zielen auf eine bessere *Kooperation* zwischen den verschiedenen Partnern der Lehrerbildung oder auf eine *Integration* zusätzlicher schulpraktischer Studien in die erste Ausbildungsphase. Die Reformbemühungen verfolgen damit zwei Strategien, welche für die Lehrerbildung in der Schweiz seit jeher konstitutiv sind: Ins Studium integrierte Praxisphasen und Zusammenarbeit der Beteiligten. Inwieweit sich dies in der Gesamtbilanz positiv niederschlagen vermag, soll ein Forschungsüberblick zur schweizerischen Lehrerbildung zeigen.

## 2.2 Schwerpunkte der Lehrerbildungsforschung in der Schweiz

Die einzige standortübergreifende und repräsentative Untersuchung zum Stand der deutschschweizerischen Lehrerbildung ist die im Rahmen des NFP-33-Programms durchgeführte Evaluation von OSER & OELKERS (2001). Sie wird im zweiten Teil der nachfolgenden Zusammenstellung viel Raum einnehmen, und etliche für diese Studie bedeutsame Ergebnisse werden aufgegriffen. Zunächst aber sollen in einer überblicksartigen Rundschau einige Forschungsschwerpunkte der letzten rund zehn Jahre und einige Forschungsprojekte vorgestellt werden, die im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Thematik von Bedeutung sind.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Unter dieser Fokussierung werden einige wichtige Untersuchungen, die auch im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften stehen, in der Darstellung nicht berücksichtigt. Verweisen möchte ich auf die

### 2.2.1 Ausgewählte Forschungsschwerpunkte und -konglomerate

Eines der Kennzeichen der schweizerischen Lehrerbildung ist die Vielfalt der Ausbildungsstrukturen, die sich auf der Grundlage des föderalistischen Bildungssystems in den letzten zwei Jahrhunderten entwickelt haben. In Beschreibungen und Analysen dieser Systeme und deren Entwicklung lässt sich ein Forschungsschwerpunkt erkennen. So haben BADERTSCHER et al. (1993) eine umfassende Strukturbeschreibung des schweizerischen Lehrerbildungssystems vorgelegt, in der sämtliche Ausbildungsgänge für Volksschullehrkräfte in der Schweiz erfasst und die grosse Uneinheitlichkeit und immense Vielfalt belegt werden. Analysen der historischen Linien, Entwicklungen und Reformen bilden die Arbeiten von GRUNDER (1993) zur Geschichte und Reform der Seminare und von CRIBELZ (2002) zur historischen Entwicklung und den aktuellen Reformen der Primarlehrerausbildung.<sup>14</sup> Die Arbeiten dokumentieren den Wandel und beleuchten den gesellschaftlichen Kontext in seinen sozialen, wirtschaftlichen, politischen und konfessionellen Facetten, deren Berücksichtigung erst den historischen Verlauf der Lehrerbildung zu erklären vermag.

Auf regionale Verhältnisse bezogen, aber in ihren Aussagen von überregionaler Bedeutung sind die im Hinblick auf die Neukonzeptionen der Lehrerstudiengänge entstandenen Berufsfeldanalysen (ALBISSER, KÜBLER & MEIER 1998, LUDWIG-TAUBER 1999 und ZINGG & GROB 2002). Die gemeinsame Absicht dieser Einzelanalysen besteht darin, aus der Erfassung der Berufsaufgaben von Lehrkräften oder aus der Situation von Berufseinsteigenden die Anforderungen an eine zeitgemässe Lehrerbildung zu definieren. Die Fokusse dieser Arbeiten sind Hinweise auf eine aktuelle Tendenz, die Curricula der Lehrerbildung im Zuge der Reformen wieder stärker am Berufsfeld der Lehrkräfte als an der Systematik der Bezugswissenschaften zu orientieren.<sup>15</sup>

Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bilden die Inhaltsanalysen spezifischer Lehrerausbildungsprogramme für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Zu erwähnen sind hier die ersten Arbeiten von JURT et al. (1993 und 1994) und CRIBLEZ & HOFER (1994), die Analysen von JAGGI (1997), CRIBLEZ & WILD (1998) und CRIBLEZ (2002). Die Befunde lassen sich zu drei Tendenzen zusammenfassen:

- Die Struktur und die Inhalte der berufswissenschaftlichen Fächer in der Ausbildung von Primarlehrkräften in der Schweiz sind uneinheitlich. Die grösste inhaltliche Übereinstimmung lässt sich im Bereich der Allgemeinen Didaktik feststellen, hier verbunden mit einer Präferenz methodischer vor inhaltlichen Fragestellungen.

---

qualitative Studie zum Stellenwert der eigenen Lernbiografie in der Berufsausbildung von BURI (1998) und die Untersuchung zur Professionalisierung im Rahmen der Lehrerweiterbildung von RÜEGG (1999). Auch die bereits etwas älteren Untersuchungen von TANNER (1993) zu Einstellungsveränderungen, HIRSCH et al. (1989) und HUBERMANN (1991) zu Berufsbiografien von Lehrkräften, die thematisch an eine umfassende internationale Forschung anschliessen, seien hier genannt.

<sup>14</sup> Für die Geschichte der Lehrerausbildungsgänge im Kanton Bern auch CROTTI & OELKERS (2002).

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch Kap. 6.3.4

- Eine inhaltliche Ausrichtung der weiteren erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie) lässt sich nicht erkennen. Die Zusammenstellung der Curricula ist *beliebig*, ein minimaler Konsens in der Auswahl ist kaum zu erkennen. Als Gesichtspunkt für die Themenwahl wird auf „Praxisrelevanz“ verwiesen, die sich allerdings weniger durch direkte Verwertbarkeit auszeichnet, sondern eher über Abnehmererwartungen, Modethemen und verfügbare Literatur definiert wird.<sup>16</sup>
- Die Analyse der Ausbildungsinhalte im Studienbereich Pädagogik lässt eine *Psychologisierung* der Inhalte erkennen. CRIBLEZ & HOFER (1994) sprechen von einer Verschiebung in der fachlichen Ausrichtung von der geisteswissenschaftlichen Tradition zur psychologischen Fundierung. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung habe die Psychologie – im Zuge ihrer Etablierung als eigenes Studienfach in der Lehrerbildung – eine dominante Stellung gewonnen, während die Pädagogik seit der „realistischen Wende“ um ihr Selbstverständnis und ihre Funktionsbestimmung in der Lehrerbildung ringe.<sup>17</sup>
- Aufgrund der Inhaltsanalysen wird das Anforderungsniveau der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung als zu tief eingeschätzt.

Der Gesamtbefund dieser Analysen führt zu einer ernüchternden Bilanz: Den Ausbildungsgängen für Lehrpersonen der Primarschule fehlen in den berufswissenschaftlichen Anteilen entweder verbindliche inhaltliche Standards oder aber die Auswahl erfolgt trotz vorhandener Vorgaben mehrheitlich nach beliebigen Gesichtspunkten und unter dem Kriterium der „Praxisrelevanz“. Bei den inhaltlichen Programmen handelt es sich um Konglomerate, die vielfach nicht an den zentralen Aufgaben des Lehrerberufs ausgerichtet sind.<sup>18</sup>

Unter thematischem Gesichtspunkt lassen sich verschiedene weitere Arbeiten zur Lehrerbildung in der Schweiz zusammenfassen, die auch im Hinblick auf diese Studie von Bedeutung sind. Es handelt sich um Arbeiten, die sich im weiteren Sinne mit der Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung befassen, dies aus unterschiedlicher Perspektive und Interessenlage. Dieser Gruppe ist die Untersuchung von DICK (1994) zuzuordnen, der die Bedeutung verschiedener Konzeptionen wissenschaftlichen Regelwissens für Lehrpersonen diskutiert. Er verweist auf den narrativen Charakter des Erfahrungswissens von Expertenlehrkräften und zieht aus der Analyse dieser Differenz Folgerungen für die Aus-

---

<sup>16</sup> OELKERS charakterisiert dieses Auswahlverhalten: „Joseph Schwab hat 1978 gezeigt, dass praktisches Wissen *eklektisch* zusammengestellt wird, also aus vielen Feldern entnommen werden kann und muss, auch solchen, die sich auf der Ebene des Wissensansatzes hochgradig konträr verhalten. Was für praktische Evidenzen natürlich erscheint, wird mit einiger Wahrscheinlichkeit gebraucht, entscheidend ist der Verwendungsnutzen und nicht die Herkunft des Wissens. Das ist nicht immer möglich, etwa wenn Wissen verwendet wird, das ersichtlich *out-of-date* ist, was vermutlich heute mit der allzu selbstverständlichen Verwendung freudscher Theoreme zum Beispiel in schulpädagogischen Kontexten der Fall sein dürfte. Wer dagegen konstruktivistisch argumentiert, dürfte eine hohe Zeitgeistrategie erhalten, falls dieses Mass möglich ist, auch deswegen, weil sich reformpädagogische Modelle damit bestens neu begründen lassen“ (2002, S.23f).

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch REICHENBACH & OSER (2002)

<sup>18</sup> So kommt beispielsweise in der Allgemeinen Didaktik den „Erweiterten Lernformen“ ungleich mehr Gewicht zu als dem Frontalunterricht und in der Pädagogik taucht Maria Montessori permanent unter den drei meistgenannten Themen auf, deutlich häufiger genannt als beispielsweise die interkulturelle Erziehung.

bildung von Lehrkräften: Anhand von Fallstudien und Reflexionen über ethnographisch erhobene Fälle kann dieses berufspraktische und professionsspezifische Expertenwissen vermittelt werden. Im empirischen Teil der Studie werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Junglehrer und -lehrerinnen, die über eine längere Zeit mit Expertenlehrpersonen zusammenarbeiten, dieses Wissen effektiv machen und ihr Verhalten intensiv verändern können. Voraussetzung ist eine Zusammenarbeit auf Diskurs-Basis, die die Veränderungen reflexiv thematisiert.

Im weiteren sind hier die Untersuchungen von MOSER & HASCHER (2000) und NIEDERMANN & LUDER (2002) zu erwähnen, in denen nach Lernprozessen und Lernerfolgen in den Praktika der Ausbildung gefragt wurde. In beiden Studien wurden sowohl die Studierenden als auch Praxislehrkräfte befragt.<sup>19</sup> Schliesslich sei auf die Studie von VON FELTEN (1998) hingewiesen, die das Modell der „reflexiven Praktika“ erprobt und evaluiert hat. VON FELTEN konnte zwar zeigen, dass durch die Reflexion des Handelns angehende Lehrkräfte darin gefördert werden können, ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihr Handeln zu differenzieren, musste aber angesichts kurzer Praktika und beschränkter Schulungsmöglichkeiten der Praxislehrkräfte gleichzeitig auf die Grenzen des Ansatzes der „reflexiven Praktika“ aufmerksam machen.

Evaluationsstudien von überregionaler und systemübergreifender Bedeutung sind nebst der umfangreichen Wirksamkeitsuntersuchung von OSER & OELKERS (2001) für die Schweiz keine bekannt. Hingegen existiert eine Anzahl von Erhebungen zur Berufssituation von Junglehrkräften, die wichtige Hinweise auf die Einschätzung von Ausbildungsgängen und deren Wirksamkeit im Hinblick auf den Beruf geben können.<sup>20</sup> Zudem gibt es einige Evaluationen einzelner Ausbildungsgänge, beispielsweise die Untersuchung von BRÄM (1994), deren Hauptergebnisse hier referiert werden sollen. BRÄM hat Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 1985-1991 der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich zu ihrer Einschätzung der Stärken und Schwächen des Ausbildungsmodells befragt. Die Erhebung wurde in einer Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren als Fragebogenuntersuchung und Interviewstudie durchgeführt. Die ausgewerteten 254 Fragebögen und 20 Interviews führten u.a. zu folgenden Befunden:

- Die in die Universität eingegliederte Fachausbildung wird von den Studierenden zwar als interessant, ihr Nutzen mit Blick auf die künftige Schulpraxis aber mehrheitlich als gering erachtet. Gewünscht wird eine stärker berufsfeld- und weniger wissenschaftsorientierte Fachausbildung.
- Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird als anregend und das Engagement der Dozierenden als sehr hoch befunden. Kritisiert wird eine Tendenz zur pädagogischen Idealisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

<sup>19</sup> Für Ergebnisse aus den beiden Untersuchungen sei hier auf Kapitel 6.4 verwiesen.

<sup>20</sup> So z.B. CLOETTA & HEDINGER (1981) oder KUNZ & THOMET (1987) für den Kanton Bern, RHIS (1994) für den Kanton Luzern und SCHNIDRIG (1993) für Berufseinsteigende im Deutschwallis.

- Die Studierenden beurteilen die Ausbildung in hohem Masse nach dem Kriterium direkter „Verwertbarkeit“: Sämtlichen Ausbildungsbereichen wird eine ungenügende „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ vorgeworfen.
- In der quantitativen Untersuchung erfahren die Praxisausbildung und die Fachdidaktiken das schlechteste Urteil. Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass die schulischen Praktika als ausgesprochen nützlich und wertvoll beurteilt werden, im Urteil der Studierenden aber unbedingt früher angesetzt und ausgebaut werden sollten.
- Eine grosse Bedeutung wird den Auszubildenden in der Praxis, also den Übungs- und Praktikumslehrkräften beigemessen.
- Die Absolventinnen und Absolventen fühlen sich nicht genügend auf ihren Berufseinstieg vorbereitet und wünschen sich von der Ausbildung vermehrt „direkt verwertbare Materialien“ und „anwendbare Techniken“ (ebd., S.119).
- Im Gesamturteil der Studierenden wird eine Verstärkung des Praxisbezuges durch eine Verlängerung und Intensivierung der berufspraktischen Ausbildung verlangt.

BRÄM stellt die in der Befragung der Junglehrkräfte am häufigsten als belastend genannten Anforderungen des Berufseinstiegs in einen Vergleich mit drei anderen Abgängerbefragungen. Aus dieser Gegenüberstellung gelangt er zu fünf thematischen Bereichen, die von Berufseinsteigenden übereinstimmend als hoch belastend erachtet werden: Problemschüler und -schülerinnen, Disziplin, Unterrichtsmethoden, Motivation und Leistungsbewertung (ebd., S.219). Auf dem Hintergrund seiner Ergebnisse fordert BRÄM für die Ausbildung einen stärkeren Akzent in der Persönlichkeitsbildung und einen Ausbau des Praxisbezuges: „Künftige Lehrerinnen und Lehrer sollten während der gesamten Ausbildungszeit genügend Gelegenheit haben, sich selbsttätig in erzieherischen und schulischen Situationen zu erleben“ (ebd., S.209).

### 2.2.2 NFP-33-Teilprojekt "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme"

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit der Bildungssysteme wurde die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz erstmals im umfassenden Sinne evaluiert (OSER & OELKERS 2001). Der Begriff Systeme verweist auf die Heterogenität der schweizerischen Lehrerbildung, die mit Blick auf die Wirksamkeitsstudie einer „quasi-experimentellen Situation“ (CRIBLEZ & WILD-NÄF 1998, S.22) entsprach. Zum Zeitpunkt der Untersuchung existierten in der Schweiz an etwa 70 Institutionen rund 150 verschiedene Ausbildungsgänge für Lehrpersonen, die sich fünf verschiedenen Modellen zuordnen liessen:

- „das traditionelle seminaristische Modell, das in der Regel an die obligatorische Schulzeit anschliesst und die Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II mit der Berufsbildung verknüpft (v.a. Ausbildungen für Primar- und Kindergartenlehrkräfte);
- nicht-universitäre Ausbildungen auf der Tertiärstufe im Anschluss an eine allgemeinbildende Mittelschule, in der Regel im Anschluss an eine Matur (v.a. Lehrkräfte für die Primarschule und die Sekundarstufe I);

- nicht-universitäre Ausbildungen auf der Tertiärstufe im Anschluss an eine Berufslehre (v.a. für Primarlehrkräfte);
- universitäre Ausbildungen (vor allem für die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II) und
- Weiterbildungsmodelle, die auf einer abgeschlossenen Grundausbildung beruhen und dem Erwerb weiterer Unterrichtsberechtigungen dienen (z.B. Lehrkräfte für Sonderklassen)“ (ebd., S.22f).

Die verschiedenen Befragungen und Analysen wurden in den Jahren 1994–2000 durch Forscherteams der Universitäten Bern und Fribourg durchgeführt. Rund 70 Ausbildungsgänge an 42 Institutionen waren in Teilbereiche der Untersuchung miteinbezogen. Befragt wurden Studierende kurz vor oder kurz nach Abschluss ihrer Ausbildung, nach einem Jahr Berufspraxis und eine kleinere Stichprobe nach mehreren Jahren Berufspraxis. Aus der Studierendenbefragung, die in den Jahren 1995 und 1996 durchgeführt wurde, konnten 1276 Fragebogen ausgewertet werden. Dies entspricht mit Blick auf die Gesamtpopulation in der deutschsprachigen Schweiz (d.h. der Anzahl Diplomierten pro Jahr) einem Anteil von rund 45% für die Kategorie der Lehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und einem Anteil von 36% der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II. Die Zahlen für die Nachbefragungen, die sich als äusserst aufwändig erwiesen und teils auf fallstudienartige Erhebungen redimensioniert werden mussten, fielen deutlich geringer aus (508 Fragebogen für die Zweitebefragung). Im zweiten Untersuchungsteil konnten 782 Fragebogen aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder ausgewertet werden. Damit liegen Daten für eine Gruppe von Akteuren der Lehrerbildung vor, die in der Schweiz bislang kaum systematisch befragt worden ist.

In einem weiteren Untersuchungsteil wurden in den Jahren 1996/1997 Leitfadenterviews mit weiteren Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung und Exponenten der Lehrerbildungspolitik durchgeführt.<sup>21</sup> Aus dieser qualitativen Befragung wurden 57 Experteninterviews inhaltsanalytisch ausgewertet. Alle Untersuchungsteile sind im Abschlussbericht der Forschungsgruppe (OSER & OELKERS 2001) ausführlich dargestellt, auf weitere im Rahmen des Projektes durchgeführte Teiluntersuchungen wird darin verwiesen.

Als einen der Hauptbefunde der Studierendenbefragungen fassen die Autoren die Tatsache zusammen, dass

„unter deskriptivem Gesichtspunkt die Kurse an den Lehrerbildungsinstitutionen gesamthaft gesehen als recht gut bis vorzüglich eingeschätzt werden, zugleich aber gesagt wird, dass keine oder wenige Standards erreicht werden, also keine Kompetenzen ausgebildet worden sind“ (ebd., S.585).

Von den Studienabgängerinnen und -abgängern werden das soziale Klima in der Ausbildung, das Engagement der Dozierenden, die vermittelte Allgemeinbildung und die Hinführung zum

---

<sup>21</sup> Eine genauere Beschreibung dieser Gruppe folgt in Kapitel 10.

Beruf positiv eingeschätzt. Kritisiert werden beispielsweise die mangelnde Zielorientierung, Unterforderung bzw. zu geringe Leistungsanforderungen, der Aufbau der Studien und die fehlende Verbindung der Studienteile.

Diesen Einschätzungen der Studierenden stehen die ernüchternden Ergebnisse aus der systematischen Überprüfung professionsrelevanter Kompetenzen<sup>22</sup> gegenüber: Die Verarbeitungstiefe der meisten Standards wird von den Studierenden als gering eingeschätzt. Nach Aussage der Studierenden sind viele der theoretisch, empirisch und praktisch verankerten Standards überhaupt nie oder nur in Form theoretischer Auseinandersetzung, nicht aber in der *Verbindung* mit Übungen und mit der Lehrpraxis ausgebildet worden. Die Bedeutung und die Anwendungswahrscheinlichkeit dieser Standards wird von den Studierenden jedoch als hoch erachtet, was zeigt, dass sie sich über die hohe Relevanz dieser Kompetenzen für ihren Berufseinstieg bewusst sind.

Als ein Kernproblem der Analyse wird festgestellt, dass das inhaltliche Angebot der verschiedenen Lehrerbildungsgänge beliebig, in der Regel eher persönlichkeitsbildend sei („soziale“ Standards schneiden am besten ab), während wissenschaftsorientierte, vor allem „schulbezogene“ Standards kaum ausgebildet würden.<sup>23</sup> Angesichts dieser Ergebnisse und mit Blick auf den Anspruch der Professionalität fragen sich die Autoren des Berichts: „Wie soll man diesen Lehrerberuf zu einer anerkannten Profession emporheben, wenn Standards nicht erreicht und kaum je zu intersubjektiv abgesicherten Kompetenzen geformt werden?“ (ebd., S.27).

Das Inhaltsproblem ist aber nur die eine Seite der Medaille: Die Resultate zeugen nicht nur von inhaltlicher Beliebigkeit, sondern von einer fehlenden Verbindung zwischen dem Ausbildungswissen und den schulischen Praktika – in der Begrifflichkeit der Autoren ausgedrückt: In der Unverbundenheit von propositionellem Wissen und prozeduralem Handeln, von wissenschaftlich gesichertem Wissen und handlungsleitenden Kognitionen liegt ein zweites Kernproblem. Entsprechend gering wird von den Studierenden der Verwendungseffekt der berufsbildenden Fächer eingeschätzt, umso höher aber der Einfluss der Praxislehrkräfte, von denen die Studierenden schliesslich in die „Regeln des unterrichtlichen Handwerks“ (ebd. S.191) eingeführt würden.

Verbindet man die Ergebnisse der Studierendenbefragungen mit jenen der anderen Untersuchungsteile, lassen sich weitere wichtige Ergebnisse formulieren (nach OELKERS 2000):

- Die Qualitätseinschätzung der Studierenden über die berufsbildenden Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) ist bestenfalls durchschnittlich. Das Anspruchsniveau wird als deutlich geringer erachtet als jenes der fachwissenschaftlichen Ausbildung.

---

<sup>22</sup> Vgl. zum Begriff der Standards Kap. 5.5

<sup>23</sup> Für die Erziehungswissenschaften zeigt sich die in Kapitel 2.2.1 erwähnte Gewichtung: „Von den berufsbildenden Fächern haben Methodenkurse und Teile der pädagogischen Psychologie konsistente, vorhersehbare Angebote (das deckt sich wiederum mit Goodlad 1991, S.204), während die Angebote der Pädagogik, Teile der Didaktik und der Psychologie oft beliebig sind, eine hochgradige Streuung haben und auf vage Reflexionsziele verpflichtet sind.“ (OSER & OELKERS 2001, S.582).

- Zwischen dem fachwissenschaftlichen und dem berufspraktischen Bereich ist in der Qualitätseinschätzung ein signifikanter Unterschied festzustellen. Im Allgemeinen wird die berufspraktische Ausbildung besser eingeschätzt als die berufswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Ausbildung.<sup>24</sup>
- Die Ausbildenden bemühen sich ausdrücklich um einen Theorie-Praxis-Bezug, was aber von den Studierenden, die einen Anspruch an direkte Verwendbarkeit haben, nicht so wahrgenommen wird.
- Die Dozentinnen und Dozenten schätzen die Ansprüche der Ausbildung an die Studierenden als hoch ein und glauben auch eher, dass gewisse Standards durch die Ausbildung erreicht werden.
- Im Vergleich verschiedener Ausbildungsstätten schneiden kleinere Institutionen mit hohem Betreuungsaufwand und persönlicher Bindung im Urteil der Studierenden in allen Bereichen besser ab als grosse und anonyme Anbieter.<sup>25</sup>

Die bisher umfangreichste Evaluation zur Lehrerbildung in der Schweiz belegt also, was durch standortbezogene Einzeluntersuchungen oder Analysen von Ausbildungsprogrammen erwartet werden konnte: Wenn auch die Zufriedenheit über die Lehrerbildung von den Studierenden in der Schweiz höher scheint als jene der deutschen Studierenden, zeigt sich auch für die deutschschweizerische Lehrerbildung ein Theorie-Praxis-Problem in Form einer Unverbundenheit von Ausbildungswissen und Praxiswissen. Weder der Ort noch die Strukturen der Ausbildung allein erweisen sich als einfache Lösungsansätze für das Theorie-Praxis-Problem.

### **2.3 Ausgewählte Befunde aus dem angelsächsischen Sprachraum**

Seit dem Erscheinen des Krisenreports „A Nation at Risk“ Mitte der achtziger Jahre ist die nordamerikanische Lehrerbildungsforschung kräftig ausgebaut worden. Aus der unüberschaubar grossen Zahl empirischer Forschungsarbeiten zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den nordamerikanischen Staaten werden hier einige Überblicksarbeiten und grosse Untersuchungen skizziert.

Einen umfassenden Überblick bietet die Darstellung von KAGAN (1992), die aus einer Durchsicht von vierzig in den Jahren 1987-1991 publizierten Studien zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer ernüchternden Bilanz gelangt: Die Lehrerausbildungsgänge ver-

---

<sup>24</sup> Eine Ausnahme bilden die Gymnasiallehrkräfte, welche die Wirksamkeit der Praxisausbildung deutlich geringer einschätzen.

<sup>25</sup> MESSMER (1999) konnte in einer Anschlussuntersuchung an das Projekt hingegen nachweisen, dass die Unterschiede in der Qualitätseinschätzung innerhalb derselben Ausbildungsstrukturen grösser sind als zwischen unterschiedlichen Ausbildungsmodellen. Die Behauptung, wonach an Seminaren „praxisnäher“ und damit besser auf den Beruf hin ausgebildet werde als in den „wissenschaftlichen“ Studiengängen der Universitäten, entlarvt MESSMER damit als Mythos der Lehrerbildung.

möchten in der Regel nicht oder nicht in genügendem Masse auf die Anforderungen des Berufs vorzubereiten. Die Studien zeugten übereinstimmend davon, dass die Programme der Lehrerbildung den Novizinnen und Novizen das für die praktischen Phasen der Ausbildung nötige Wissen nicht zu vermitteln vermöchten, obwohl dies durch die Studiengänge ausdrücklich angestrebt werde. Zu Beginn der Praktika fehle den Studierenden eine kohärente Wissensbasis, insbesondere nötige Kenntnisse über Eigenart und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um den Unterricht adäquat gestalten zu können. Weil das nötige „procedural knowledge“ (ebd., S.150) von den Universitätsprofessorinnen und -professoren nicht vermittelt werde, übernehmen es die Novizen von den *Praxislehrkräften*. Eine Verbindung zwischen den Hochschulkursen und den Praktika fehle weitgehend, weil die theoretische Ausbildung nicht auf die Bedürfnisse der Praxis zugeschnitten sei:

„This may explain the lack of connection between practica and course work: that is, the abstract and theoretical content of most university courses is not needed by novices at this stage in their professional development“ (ebd., S.150).

Angesichts solcher Ergebnisse und aufgrund des Befundes, wonach Lehrpersonen im Laufe der Berufsausübung auf der Basis ihrer Erfahrungen höchst persönliche Theorien aufbauen, fragt KAGAN, inwieweit formale Theorie für die Ausbildung überhaupt relevant sei (ebd., S.163).<sup>26</sup>

Zu ähnlichen Befunden kommt auch GOODLAD (1991) aus der breit angelegten amerikanischen Untersuchung, in der über 3000 Fragebögen und 650 Interviews mit Fakultätsmitgliedern und Lehrerstudierenden verschiedener staatlicher und privater Lehrerausbildungsstätten ausgewertet wurden. Die Untersuchung zeigt, dass die Fakultätsmitglieder sich selbst und ihren Ausbildungsprogrammen eine recht hohe Wirkung zuschreiben, die Studierenden hingegen von den Kursen enttäuscht sind und sie für ihre nachmalige Praxis als wenig nützlich beurteilen. Für Lehrerstudierende gelte, bezogen auf die erziehungswissenschaftlichen Kurse, in erster Linie das Kriterium der Nützlichkeit:

„Prospective teachers want to learn how to teach; they are not aspiring to be educational historians, philosophers, psychologists, or sociologists. Many of the professors of education they encounter early on, however, are precisely such specialists“ (ebd., S.213).

Nicht Reflexion, Einsicht und Erklärung, sondern *Können* und *praktische Orientierung* („what works“) seien für die Studierenden von grösster Wichtigkeit. Trotz dieser Erwartungen seien viele der Dozentinnen und Dozenten nicht bereit, ihre Kurse auf Nützlichkeit und Wirkung für die zukünftige Praxis auszurichten. Das Dilemma bestehe, weil gerade diejenigen Kurse, die von den Studierenden als „praktisch“ und „brauchbar“ beurteilt würden, das ohnehin geringe akademische Image, den „Mickey Mouse status of education courses“ (ebd., S.214), nicht zu verbessern vermöchten.

---

<sup>26</sup> In ihrer Entgegnung auf KAGANs Schlussfolgerung zeigte GROSSMAN (1992) durch ihre Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern ohne formale Ausbildung klar auf, dass Theorien und Begriffe im komplexen und lange dauernden Prozess des Aufbaus von Unterrichtskompetenz einen wichtigen Stellenwert haben.

Entsprechend hoch schätzen die Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung die Bedeutung der Praxislehrkräfte und der Praktika ein. Während die Professorinnen und Professoren ihren eigenen Einfluss auf die pädagogischen Auffassungen und Normen der Studierenden als bedeutend erachten, geben die Absolventen an, vielmehr von den sie begleitenden *Praxislehrkräften* beeinflusst worden zu sein (ebd., S.215). In vielen Fällen hätten die vormaligen Studierenden denn auch grosse Schwierigkeiten, sich an die Inhalte der Kurse erinnern zu können. Am ehesten könne unterrichtstechnisches Wissen rekonstruiert werden; über das aber, was in den Kursen diskutiert worden sei, wüssten die Absolventinnen und Absolventen nur noch wenig, und man habe gar nicht den Eindruck, dass dieses Wissen mit dem eigenen Unterrichten in Verbindung gebracht worden wäre (ebd.). So beklagen die Studierenden, dass zu viele Inhalte der Ausbildung irrelevant seien (ebd., S.246f). Zufrieden sind die Studierenden einzig mit denjenigen Ausbildungsinhalten, die ihnen als praxisnah erscheinen; die grösste Bedeutung aber messen sie den praktischen Ausbildungsphasen zu, die sie in ihren Auffassungen und Normen am meisten beeinflusst hätten (ebd., S.247f).<sup>27</sup>

Eine der umfassendsten neueren Arbeiten zur Lehrerbildung im angelsächsischen Sprachraum ist die Metaanalyse von WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON (1998). Verglichen und ausgewertet wurden 93 empirische Studien zur Frage, wie Lehrerstudierende das Unterrichten erlernen. Bei den analysierten quantitativen und qualitativen Studien handelt es sich weitgehend um Datenerhebungen bei Studierenden und Berufseinsteigenden. Thematische Teilbereiche der Metaanalyse bilden beispielsweise die Frage nach den Überzeugungen und ihrer Veränderbarkeit, die Einschätzung verschiedener Ausbildungsprogramme, die Wirkung von Kurzzeit- und Langzeitinterventionen, Unterrichtserfahrungen der Studierenden und die Situation beim Berufseinstieg. Trotz methodologischer Vielfalt versucht die Analyse Unterschiede erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrerbildungskonzepte zu ergründen.

Die Hauptbefunde belegen einerseits bereits bekannte Effekte, weisen aber auch auf neue und interessante Zusammenhänge hin. So bestätigt die Studie, dass die wichtigsten Überzeugungen der Studierenden bei Studienbeginn bereits vorhanden sind und durch das Studium allenfalls verfestigt, ohne besondere Aufmerksamkeit nicht aber verändert werden können. Bedingt durch die traditionelle Trennung von Wissensvermittlung an der Universität und praktischer unterrichtlicher Arbeit in den Praktika zeigt sich, dass die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen, die sie als Schülerinnen und Schüler gemacht haben, nicht überwinden und verfestigte Vorstellungen über das Lehren nicht einfach verändern. Ausbildungsprogramme, die dennoch Veränderungen bewirken können, zeichnen sich durch konstante Unterstützung, enge Zusammenarbeit mit und unter den Studierenden und systematische Rückmeldungen an die Studierenden aus.

Ein weiterer Befund belegt den höheren Effekt von Ausbildungsprogrammen, die sich an eher konstruktivistischen Lehr-Lernkonzeptionen orientieren, gezielt an das Vorwissen der Studierenden anknüpfen und praktische Erfahrungen in den Seminarien aufnehmen. Die Studie zeigt

---

<sup>27</sup> Dass die Studierenden sich im Spannungsfeld zwischen Hochschule und schulischer Praxis für letztere entscheiden, hatte bereits ZEICHNER (1980) festgestellt: Die Anpassungsfunktion der schulpraktischen Studien vermöge die Effekte der theoretischen Ausbildung weitgehend auszublenden.

ansatzweise, dass die vielbeklagte Trennung von Ausbildungswissen (als propositionelles Wissen gespeichert) und konkretem Handlungswissen (als prozedurales Wissen) aufgefangen werden kann:

„As we summarized in the results, research findings do not support this implicit theoretical approach or the presentation of propositional knowledge as the basis for teacher education. In its place alternatives are being proposed which range from the use of metaphor to reflective practice and action research, and to methods more consistent with constructivist theory. These approaches provide alternatives to the acquisition of propositional knowledge and point to the need to focus more closely on what beginning teachers already know and believe about teaching” (ebd., S.167).

Die Ergebnisse der Studie eröffnen interessante Perspektiven, belegen aber ein weiteres Mal, dass die gängige Vorstellung einer Theorie-Praxis-Vermittlung, wonach die Lehrerbildungsinstitutionen Theorie vermitteln, die Praxisschulen die Übungsgelegenheiten bieten und die Studierenden darin Theorie und Praxis verbinden sollten, als wenig zutreffend beurteilt werden muss.

Der Einblick in empirische Arbeiten aus dem angelsächsischen Raum vermag die Diagnosen zur Lehrerausbildung aus dem deutschsprachigen Raum einerseits tendenziell zu bestätigen: Lehrerbildung gilt – nicht generell, weil ihr ja durch die Praktika und die Praxislehrkräfte Wirkung attestiert wird – insofern als „low impact enterprise“ (ZEICHNER 1980), als sie im Urteil der Absolventinnen und Absolventen nicht im erwarteten Sinne auf den Beruf vorzubereiten vermag, weil das Ausbildungsangebot nicht mit der Wahrnehmung der schulischen Praxis korreliert oder – im Urteil der Studierenden – nicht auf diese abgestimmt ist oder weil die durch die Lehrerbildung vermittelten Wissensbestände nicht gleichsam kompetentes Handeln in der Praxis garantieren.

Zum anderen vermittelt der Einblick in die angelsächsische Forschung einen Eindruck von umfassenderen und weitaus differenzierteren Forschungsprojekten und -vorhaben, als sie im deutschsprachigen Raum zu finden sind. Mit CRIBLEZ (1998) lässt sich aber feststellen, dass die Rezeption englischsprachiger Forschung und Literatur in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft auf einige Disziplinen oder Themen beschränkt bleibt. Im Bereich der Lehrerbildungsforschung werde der englischsprachige Diskurs kaum wahrgenommen. Einer breiten Rezeption des Konzepts des „reflective practitioner“ von SCHOEN stehe zum Beispiel die Nicht-Rezeption der umfangreichen Arbeiten GOODLADs gegenüber.

Eine der wenigen Ausnahme bildet TERHARTs (1991) Sammelband mit verschiedenen Ansätzen und Befunden aus der Erforschung berufsbiografischer Verläufe von Lehrpersonen. Die Arbeiten werfen ein neues Licht auf die Phase der Grundausbildung von Lehrkräften, auch wenn sie nicht unmittelbar darauf bezogen sind. Sie fokussieren unter dem Gesichtspunkt der Professionalität statt der Grundausbildung den gesamten beruflichen Werdegang und verorten die Grundausbildung neu im gesamten Prozess der beruflichen *Entwicklung*: Ausbildung erscheint als mehrstufiger Prozess, in dem die Grundausbildung vorwiegend als Initiation in den Beruf verstanden wird, nicht aber mit dem Anspruch auf professionelle *Kompetenz* verbunden werden kann. Diese Sichtweise mag die Krisenrhetorik erheblich zu rela-

tivieren, weil Lehrerbildung immer nur als Entwicklung gedacht werden kann, entbindet sie aber nicht zugleich von sämtlichen Abnehmererwartungen.

## 2.4 Krisendiagnostik und Krise der Diagnostik

Der Überblick ausgewählter Evaluationsstudien dokumentiert, dass die Frage der Vermittlung von Ausbildungswissen und Praxis – unabhängig von Systemfragen – als ein *Kernproblem* der Lehrerbildung gilt. Dies belegen sowohl die bilanzierenden Übersichten zur Lehrerbildungsforschung in Deutschland, die Lehrerbildungsforschung mit Blick auf die Ausbildungsgänge in der deutschen Schweiz und schliesslich einige ausgewählte Studien aus der angloamerikanischen Forschung. Die Zusammenschau der referierten Überblickstudien diagnostiziert das Problem der Unverbundenheit von Theorie und Praxis als eigentliche *Krise der Lehrerbildung*. Die Analyse zeigt, dass für die Ausbildungssysteme die Präferenz des Wissenschaftsbezuges vor dem Praxisbezug mit dem Vorwurf der fehlenden Verwendbarkeit des Ausbildungswissens in den Praxissituationen einhergeht.

Das Theorie-Praxis-Problem als fehlender Berufsfeldbezug der Studiengänge wird unabhängig von Ausbildungsort und -struktur allen Ausbildungsgängen vorgeworfen, wobei schwache Differenzierungen mehrfach nachgewiesen sind: Der berufswissenschaftlichen Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte wird in der Regel der geringste Bezug mit dem künftigen Berufsfeld vorgeworfen. Die These des „Unternehmens mit schwacher Wirkung“ wird durch die Untersuchungen insofern differenziert, dass sich die schwache Wirkung nicht generell, sondern vor allem als Unverbundenheit äussert.

Obwohl der Vorwurf der fehlenden Vermittlung zwischen Theorie und Praxis der Lehrerbildung vielfach belegt ist, soll diese Krisendiagnostik in mehrfacher Hinsicht kritisch hinterfragt werden. Als Ansatzpunkte dieser Kritik werden die Betrachtungsweise und der Interpretationshintergrund der zusammenfassend dargestellten Studierendenbefragungen herangezogen:

- Die Krisendiagnostik basiert nahezu ausschliesslich auf empirischen Befragungen von Studierenden oder Junglehrkräften, so dass die Ergebnisse hauptsächlich deren Perspektive widerspiegeln. Jene der Verantwortlichen, Akteure und Ausbildenden ist in und durch die Untersuchungen kaum vertreten, was bedeutet, dass oft ganze Teile des Systems von der Evaluation ausgespart bleiben.<sup>28</sup> Die Krise der Lehrerbildung kann – zumindest für den deutschen Sprachraum – auch als *Krise der mangelnden Daten* bezeichnet werden.
- Die mehrheitlich quantitativen Erhebungen mittels Fragebögen müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, dass sie die Einschätzung der Absolventinnen und Absolventen und weiterer

---

<sup>28</sup> Die NFP-33-Wirksamkeitsanalyse (OSER & OELKERS 2001) bildet hier eine der wenigen Ausnahmen, weil auch Ausbilderinnen und Ausbilder, Leitungspersonen und Expertinnen und Experten in die Befragung miteinbezogen waren.

Akteure immer nur aspekthaft zu erfassen vermögen. Auf Ergänzungen oder Interpretation der Ergebnisse durch zusätzliche Erhebungen *qualitativer* Daten wird aus forschungsökonomischen Gründen meist verzichtet.<sup>29</sup>

- Die Einschätzung der Studierenden basiert meist auf dem Hintergrund des unmittelbar abgeschlossenen Studiums bzw. des Berufseinstiegs und der damit verbundenen *Verwendungserwartungen*. Studien, welche die Grundausbildung aus einem grösseren Zusammenhang, z.B. einer berufsbioграфischen Gesamtperspektive oder unter dem Aspekt der *professionellen Entwicklung* (neu) bewerten, sind kaum vorhanden.<sup>30</sup>

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Bezugspunkten, die von den Studierenden in den jeweiligen Einschätzungen ihrer Ausbildungsgänge herangezogen werden. Es ist nicht nur möglich, sondern naheliegend, dass die Urteile der Abgängerinnen und Abgänger auf einem *Professionalisierungskonzept* beruhen, das zu jenem der Verantwortlichen und Akteure different ist.<sup>31</sup> In Anlehnung an HEIL & FAUST-SIEHL (2000) werden hier zwei Theorieströmungen pädagogischer Professionalität skizziert, um mögliche Bezugspunkte und Interpretationshintergründe zu klären:<sup>32</sup>

Der „aufgabenbezogene Ansatz“ pädagogischer Professionalität bezieht sich auf die Arbeitsaufgaben und Kompetenzen von pädagogisch Professionellen. Er gründet in der handlungstheoretischen Expertenforschung von BROMME und angloamerikanischen Professionalisierungstheorien und entwirft eine Theorie der Lehrerprofessionalität, die „von den tatsächlichen Arbeitsaufgaben und beruflichen Handlungsmustern ausgeht“ (BAUER, KOPKA & BRINDT 1996, S.29). Im Zentrum der Theorie steht der Begriff des „professionellen Selbst“<sup>33</sup> als Instanz der Professionalität. Um dieses gruppieren sich verschiedene Merkmale des „pädagogischen Handlungsrepertoires“ wie Berufssprache, Fachwissen, Techniken, Werte und Ziele, Berufswissen und Handlungsrepertoire:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden *pädagogischen Handlungsrepertoires* zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen

---

<sup>29</sup> Als eine der wenigen Ausnahmen aus dem deutschsprachigen Raum sei hier – aber auch in Bezug auf den vorangehenden Kritikpunkt – die qualitative Studie von HEIL & FAUST-SIEHL (2000) genannt. Zudem gilt diese Einschätzung nicht für die Erforschung der berufspraktischen Ausbildung im angelsächsischen Sprachraum (vgl. dazu MCINTYRE, BYRD & FOXX 1996).

<sup>30</sup> Eine Ausnahme bildet der Sammelband von TERHART (1991), dessen Beiträge die Bedeutung der Grundausbildung erkennen lassen.

<sup>31</sup> Die Diskussion um Begriffe und Konzepte der Professionalisierung hier aufzunehmen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es ist aber auf die in diesem Zusammenhang prägnante und zusammenfassende Darstellung von CRIBLEZ (2000) zu verweisen.

<sup>32</sup> Die Darstellung beschränkt sich hier auf eine Beschreibung jener Charakteristika, die den Unterschied der beiden Positionen definieren und verzichtet auf eine Ausführung der gemeinsamen Merkmale wie Autonomie, Ethos, Klientenbezug, wissenschaftlich fundierte Ausbildung, Sozialisation in die Profession etc. (vgl. dazu HEIL & FAUST-SIEHL 2000, S.14ff).

<sup>33</sup> Mit diesem Konzept lösen BAUER, KOPKA & BRINDT (1996) den Begriff der „Persönlichkeit“ ab.

Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (HEIL & FAUST-SIEHL 2000, S.15, [Hervorhebung durch M.S.]).

Der „strukturtheoretische Ansatz“ professionellen pädagogischen Handelns wurde von OEVERMANN im Rahmen der Objektiven Hermeneutik erarbeitet und in der Wissensverwendungsforschung rezipiert.<sup>34</sup> Der spezifische Habitus des Professionellen besteht demnach in der „kontextuellen Anwendung universellen Theoriewissens und dem Erkennen objektiver Regelstrukturen in der Praxis“ (ebd., S.18). Für eine wissenschaftliche Lehrerbildung ergeben sich laut HEIL & FAUST-SIEHL daraus folgende Forderungen:

„Strukturtheoretisch besteht pädagogisch professionelles Handeln darin, die fallbezogene, stellvertretende *Deutung* des objektiven latenten Sinns einer Situation im Gegensatz zum subjektiv Geäußerten zu rekonstruieren und unter Theoriewissen einzuordnen. Die Termini dieser Mäeutik sind Rekonstruktion und Subsumption. Zur auf Professionalität zielenden Lehrerausbildung zählen daher nach OEVERMANN die situationsunabhängige Kenntnis von wissenschaftlichen Theorien sowie ihre situationsangemessene fallspezifische Anwendung“ (ebd., S.22, [Hervorhebung durch M.S.]).

Eine solche Unterscheidung vermag die Deutungsmuster von Abgängerinnenbefragungen in einen grösseren Zusammenhang zu bringen. Es ist aufgrund von Hinweisen aus qualitativen Daten davon auszugehen, dass die Studierenden und Berufseinsteigenden eher im Sinne des aufgabenbezogenen Ansatzes Erwartungen an die Ausbildung herantragen und eine Herausbildung spezifischer Handlungskompetenzen erwarten. Die Bilanz fällt dann verständlicherweise ernüchternd aus, wenn umgekehrt die Ausbildung ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung folgend sich an einem strukturtheoretischen Ansatz orientiert und Wert auf Theoriebildung und die Fähigkeit zur Fallrekonstruktion legt.<sup>35</sup> Würde dies zutreffen, wäre zumindest ein Teil der Krisendiagnostik der Lehrerbildung in diesen gegensätzlichen Bezugspunkten pädagogischer Professionalität bzw. in der fehlenden Kommunikation der unterschiedlichen Ansätze zu suchen.<sup>36</sup>

Die vorliegende Untersuchung knüpft an diesen Kritikpunkten und Fragen an und verfolgt sie in zwei Linien:

Die erste Linie nimmt die Krisendiagnostik der fehlenden Vermittlung zwischen *Theorie* und *Praxis* auf und fragt sowohl nach konzeptueller Klärung als auch nach empirischer Wirksamkeit. In den folgenden Kapiteln des zweiten Teils werden das Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung in einigen Stationen nachgezeichnet und mit der Wissensverwendungs-

<sup>34</sup> Beiden Ansätzen gemein ist die Hypothese der „strukturellen Differenz“ zwischen Theorie und Lebenspraxis.

<sup>35</sup> Dass die Professionalisierungskonzepte und entsprechende „Leitbilder“ von Dozierenden aber durchaus differenzieren sein können, belegen HEIL & FAUST-SIEHL (2000) in ihrer qualitativen Studie.

<sup>36</sup> Die jüngsten Entwicklungen zeugen davon, dass Professionalisierungskonzepte, dass sich an einer stärkeren Kompetenzorientierung ausrichten, zunehmend an Bedeutung gewinnen und konkrete Reformbemühungen ausgelöst haben, z.B. in England und den USA, wo zunehmend mehr Verantwortung und Aufgaben der Lehrerausbildung an die Praxisschulen, die Professional Development Schools delegiert werden.

forschung und der Expertenforschung je ein konzeptueller Ansatz referiert, der mit Differenz bzw. Integration argumentiert.

Die zweite Linie knüpft an die Kritik der *mangelnden Daten* an: Im dritten Teil wird die eigene qualitative empirische Untersuchung vorgestellt, in deren Rahmen Praxislehrkräfte und Expertinnen und Experten als Akteure der Lehrerbildung zu ihrem Theorie-Praxis-Verständnis und ihrer entsprechenden Einschätzung zu Wort kommen. Diese Linie mündet in einem datenbasierten *Theorieansatz*, der mit Blick auf die schulischen Praktika sowohl Faktoren der Differenz als auch der Vermittlung von Theorie und Praxis benennen kann.



## TEIL II: THEORIE UND PRAXIS

### 3 Theorie und Praxis als Spannungsfeld von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

„Wer von Theorie und von Praxis in der Lehrerausbildung spricht, wäre – nach allem – gut beraten, wenn er hinzufügte, welche Theoriegruppe und welches Praxissegment er meint“ (BECK 1983, S.158).

#### 3.1 Strukturelle Merkmale gängiger Theorie-Praxis-Konzeptionen

Mit Blick auf die unzähligen Debatten, die zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung geführt werden, erscheint die Forderung von BECK als gerechtfertigt. Eine Sichtung der einschlägigen Literatur zeigt, dass die beiden Begriffe dermassen unspezifisch verwendet werden, dass unter „Theorie“ und „Praxis“ und ihrer „Beziehung“ höchst Verschiedenes gemeint wird: In einem sehr weiten Verständnis bezeichnen die einen als „Theorie“ schlichtweg alles nomothetische Wissen über praktisch erzieherisches Handeln und als „Praxis“ den konkreten Handlungsvollzug, andere grenzen „Theorie“ ein auf wissenschaftliche Wissensbestände und „Praxis“ auf dessen technologische Anwendung. Einige orientieren die Begriffe an den Strukturunterschieden der Wissensbasis und sprechen von regelgeleitetem Denken und situativer Wirksamkeit, wieder andere beziehen sich auf den Ort der Erzeugung und unterscheiden zwischen Disziplin und Profession. Und schliesslich wird gar eine „Theorie der Praxis“ gefordert, um erst dann das Theorie-Praxis-Verhältnis genauer bestimmen zu können.<sup>37</sup>

Bevor in den beiden folgenden Kapiteln das geisteswissenschaftliche und das bildungstheoretische Verständnis von Theorie und als jene grundlegenden Verhältnisbestimmungen vorgestellt werden, auf die sich die meisten Konzepte der Lehrerbildung zurückführen lassen,<sup>38</sup> sollen zunächst einige strukturelle Merkmale und Besonderheiten gängiger Konzeptionen skizziert werden:

---

<sup>37</sup> So z.B. HERZOG (1986, S.329)

<sup>38</sup> Dazu ausführlich BECKMANN (1968)

Theorie und Praxis werden meist in ein *duales Verhältnis* gebracht, quasi als zwei Pole derselben Dimension. Diese Sichtweise impliziert die Annahme einer Trennung, fehlenden Verbindung, oft als Bruch oder Kluft beklagt, die einer Vermittlung bedarf. Zur Rhetorik gehört, die beiden Seiten in ein produktives Verhältnis zu bringen, beispielsweise durch ein „Mittelglied“, bei HERBART durch den „pädagogischem Takt“, andernorts durch „Transfer“, „Vermittlung“ oder „Reflexion“, wobei die genauere Beschreibung nicht selten ausbleibt.

Eine alternative Sichtweise schlägt BECK (1983) mit dem Bild der „perspektivischen“ Betrachtung vor: Bei „Theorie“ und „Praxis“ handle es sich nicht um zwei verschiedene Realitäten, sondern um zwei verschiedene theoriesprachliche Beschreibungen ein und desselben Realitätsbereiches. So beschreibe der Forscher beispielsweise die Realität des Unterrichts unter anderen Merkmalen als der Lehrer. Es handle sich also nicht um eine „nebulöse Theorie-Praxis-,Diskrepanz“, sondern um eine „präzise identifizierbare Gehalts- bzw. Auflösungs-differenz zwischen zwei verbalisierten Realitätskonstruktionen“ (ebd., S.155).

Dieser Sichtweise folgen auch DEWE et al. (1991), wenn sie von „unterschiedlichen Problemperspektiven“ (ebd., S.79) sprechen und auf die Metapher des „kubistischen Bildes“ verweisen, das „ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven“ (ebd.) zeige. So gebe es die wissenschaftliche Perspektive, die darauf ziele, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden habe, und die praktische Perspektive, in welcher nach der Regel gehandelt wurde. Diese beiden „ergänzen sich in dieser Anordnung nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen. Wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handlungswissen beobachten sich gegenseitig und können die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive aufdecken“ (ebd., S.79).

Auf dieses Konzept differenter Wissensformen hatte schon WENIGER ([1929] 1975) aufmerksam gemacht, indem er durch die Unterscheidung verschiedener Wissensebenen die Mehrdeutigkeit des Theoriebegriffs zu klären versuchte. Bei WENIGER heben sich die Wissensebenen durch unterschiedliche Abstraktheitsgrade voneinander ab, wobei die Theorie ersten Grades unmittelbar an die Handlung, an die „Praxis“ anschliesst. WENIGER hat so bewusst gemacht, dass auch der vorgeblich theorielose „Nur“-Praktiker nach einer (vielleicht) unbewussten, unreflektierten Theorie verfährt. Diese Sichtweise der Koexistenz verschiedener Theorieebenen wird in den meisten Konzepten vernachlässigt oder unterschlagen.

Eine weitere Differenzierung für Theorie-Praxis-Konzepte schlägt TERHART (1990) unter dem Gesichtspunkt der Intention vor, indem er zwischen Erkenntnis- und Gestaltungsabsicht der Theorie unterscheidet.<sup>39</sup> Während Theorie in Erkenntnisabsicht um die Aufklärung oder das Verständnis einer vorgefundenen Praxis bemüht sei, richte sich Theorie in Gestaltungs-

---

<sup>39</sup> BECK (1983, S.152f) schlägt *drei* Haupttypen der Anwendung von Theorien vor: Erklärung, Prognose, Technologie. Die Technologie unterscheidet sich von Erklärung und Prognose insofern, als sie neben deskriptiven auch normative Aussagen enthalten kann. Mit der Unterscheidung von *Erkenntnis* und *Gestaltung* ist die Dreiteilung von BECK miteingeschlossen.

absicht auf eine Verbesserung oder allenfalls Neugestaltung einer als defizitär vorgefundenen Praxis.

Der Unterscheidung von *Erkenntnis* und *Gestaltung* entsprechend lassen sich ausbildungsstrukturelle Konsequenzen für die berufliche Ausbildung definieren. Ist die Rezeption von Theorie mit Gestaltungsabsicht verbunden, wird die Theorieaneignung (und allenfalls auch die Theorieeinübung) dem eigenen Handeln in der erzieherischen Praxis vorangestellt. Die Bewältigung der in der Zukunft liegenden erzieherischen Situationen soll durch vorgängige Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen vorbereitet werden. Die Anwendung oder Umsetzung dieses Wissens soll dann in den Handlungssituationen selber geschehen. Die Person der oder des Erziehenden wird quasi zur Vermittlungsinstanz zwischen (wissenschaftlicher) Theorie und der Gestaltung der konkreten Situation.

## 3.2 Geisteswissenschaftliche Vorstellungen der Praxisaufklärung

Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik und das Verständnis von Theorie und Praxis zeichnet sich im deutschsprachigen Raum über lange Zeit durch eine starke Orientierung an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus.<sup>40</sup> Darin stellt sich die pädagogische Wirklichkeit durch ihren symbolischen Charakter dar und kann entsprechend nur in Form von Interpretationen und Diskursen erkannt und gedeutet werden. Die Erkenntnisform der pädagogischen Wissenschaft ist als *Reflexion* bestimmt und hat in der hermeneutischen Pädagogik ihre Ausgestaltung gefunden.

Bei SCHLEIERMACHER ist dieser Grundgedanke über den Zusammenhang von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis exemplarisch ausgeführt. In der Einleitung zu den Vorlesungen aus dem Jahr 1826 wird die Eigenständigkeit pädagogischer Praxis vor aller Theorie festgestellt. Nach SCHLEIERMACHER ist es die Aufgabe der Theorie, eine vorfindbare Praxis zu reflektieren: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere“ (SCHLEIERMACHER [1826] 1966, S.11). Er spricht von einer Vorrangstellung der Praxis und bestimmt damit auch den Ort der Theorie: „Die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muss sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist“ (ebd., S.131).

In den Erläuterungen SCHLEIERMACHERs wird aber auch ersichtlich, dass der Praxis ein Vorwissen oder Vorverständnis, eine „unabgeklärte Theorie“ (HOMFELD 1978, S.47) vorangehe. Die eigentliche Theorie habe aber weder Regelcharakter noch eine handlungsleitende Funktion, sondern diene der Klärung des Vorwissens und der nachträglichen Reflexion. SCHLEIERMACHER beschreibt, wie das „leitende Gefühl“ als Mittelglied zwischen Theorie und Entscheidung im Einzelfall zu vermitteln vermöge. Er bestimmt Theorie als eine

---

<sup>40</sup> Im Rahmen dieser Darstellung wird der Begriff „Geisteswissenschaftlich Pädagogik“ als zusammenfassende Charakterisierung verwendet, obwohl innerhalb dieser Linie konsistente und deutlich abgrenzbare Theorie-traditionen zu unterscheiden sind.

„Umklammerung der Praxis“, so dass Theorie auch Gestaltungscharakter beanspruchen und auf Praxis einwirken könne:

„Verschafft sie (die Theorie) sich diesen Raum durch ihre eigenen Kräfte, und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung, so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern. Das ist die einzig richtige Form“ (HOMFELD 1978, S.47)

Das Verhältnis von Theorie und Praxis definiert SCHLEIERMACHER als ein *dialektisches*: Die Praxis werde durch Reflexion eine bewusstere und die Theorie könne zur Veränderung der Praxis beitragen, wobei die Praxis aber durch die Theorie weder dominiert noch konstituiert werde. Das *Primat der Praxis* bleibt zentraler Gedanke.

Im 19. Jahrhundert finden sich Lehrerbildungskonzepte, die sich auf das dialektische Verhältnis SCHLEIERMACHERs beziehen. Ein Beispiel stammt von DIESTERWEG, einer der bedeutenden Förderer der Lehrerseminare des 19. Jahrhunderts in Deutschland.<sup>41</sup> DIESTERWEG fordert eine gründliche Ausbildung in den Inhalten des Unterrichts als Grundlage und „das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen“ (DIESTERWEG 1958, S.54), nicht aber dem Anfänger. Leitend ist für DIESTERWEG die Vorstellung vom Lehrer, der sich durch „Wissen“ und „Können“ auszeichne (ebd., S.117). Seine Vorbehalte gegenüber den reinen Theoretikern sind unüberhörbar: „Deshalb hoffe ja auch keiner, durch das Studium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben“ (ebd., S.55). Entscheidend ist für DIESTERWEG die gegenseitige Integration von Theorie und Praxis; dazu soll die Praxis vorausgehen und die Theorie vorbereiten, die dann zur Aufklärung, zum „klaren Bewusstsein“ (ebd.) der Praxis diene. Dieser Vorstellung entsprechend fordert DIESTERWEG Übungs- und Musterschulen als Institutionen der Verklammerung und Integration von Theorie und Praxis. In der Praxis der Übungsschulen soll die Anschauung und Grundlage für die Erarbeitung der Theorie des Unterrichts gewonnen werden.

In dieselbe Richtung argumentiert HARNISCH, ein weiterer bedeutender Lehrerbildner des 19. Jahrhunderts, der in Deutschland grossen Einfluss auf die Volksschullehrerausbildung ausübte.<sup>42</sup> Mit seiner scharfen Kritik an der wissenschaftlichen Theorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht er eine Gegenposition zu denjenigen Bemühungen, die bereits im 19. Jahrhundert die Verwissenschaftlichung der deutschen Lehrerbildung forderten. Er kritisiert eine Praxisdistanz akademischer Ausbildungen und erachtet es als Missverständnis, dass es für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer ausreiche, auf dem Stand der Wissenschaften zu sein:

---

<sup>41</sup> Friedrich Adolph DIESTERWEG leitete von 1820 bis 1832 das neu gegründete Lehrerseminar in Möhrs und anschliessend bis 1847 das Lehrerseminar in Berlin.

<sup>42</sup> Wilhelm HARNISCH erhielt 1812 die Aufgabe, ein evangelisches Lehrerseminar in Breslau einzurichten, das er bis 1822 leitete. Im Anschluss daran war er 19 Jahre Direktor des Lehrerseminars in Weissenfels, bevor er 1842 wieder ein Pfarramt übernahm.

„Man glaubt an den Höheren Schulen noch immer viel zu sehr, dass, wer das Mass der Erkenntnis hat, welches nötig ist, um auf einem gewissen Standpunkte ein Lehrer sein zu können, auch schon durch diese Erkenntnis ein Lehrer selbst sei“ (HARNISCH 1836, S.68, zitiert nach HOMFELD 1978, S.51).

Dem Modell der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung stellt HARNISCH seine Vorstellungen einer „Schulmeisterkunst“ und einer „Schulmeisterwissenschaft“ (HOMFELD 1978, S.51) gegenüber. Zum Erlernen der Schulmeisterkunst fordert HARNISCH Lehrerbildungsinstitutionen, die im Schulbereich angesiedelt sind und eine Verbindung zur Berufspraxis herzustellen vermögen. HARNISCH unterscheidet dazu so genannte „Musterschulen“ mit Vorbildfunktion für die Seminaristen. In den „Übungsschulen“ sollen die Seminaristinnen und Seminaristen Gelegenheit zur praktischen Einübung von Unterrichtsfertigkeiten haben. Über eine Zeit von drei Jahren sollen Erfahrungen in allen Fächern und mit verschiedenen Lehrformen gemacht werden können, zuerst mit einzelnen Schülern, später mit Abteilungen und ganzen Klassen.<sup>43</sup> In Anlehnung an das Modell der klassisch handwerklichen Meisterlehre sollen die Absolventen des Lehrerseminars „an der Seite eines erfahrenen Meisters“ (ebd.) in den Beruf eingeführt werden.

Massive Vorbehalte gegenüber der Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung formuliert auch SPRANGER in den 1920er-Jahren im Disput mit Verfechtern einer Universitätsausbildung für deutsche Volksschullehrerinnen und -lehrer.<sup>44</sup> Aus SPRANGERS Stellungnahmen wird eine Skepsis gegenüber dem Bildungswert der pädagogischen Theorie erkennbar. Sein Argument liegt in der Unterscheidung von *Bildung* und *Wissenschaft*. Bildung falle weder mit Wissenschaft noch mit Technik zusammen, denn Wissenschaft folge theoretischen, Technik und Bildung aber praktischen Werten:

„Wissenschaft ist eine der Voraussetzungen und einer der Inhalte der Bildung. Sie ist ferner ein zum pädagogischen Tun nachträglich Hinzukommendes und auf dieses Tun Gerichtetes. [...] Der Erzieher muss Wissen haben; er muss auch theoretische Pädagogik teils als Kunstlehre (Ästhetik), teils als Lehre von der Technik der Erziehung (vergleichbar der technischen Seite in der Kunst) besitzen. Er ist aber deshalb nicht im Hauptamt Gelehrter, es sei denn, dass er sich ganz besonders der Aufgabe der gelehrten Erziehung zuwenden wolle“ (SPRANGER [1920] 1968, S.47f).

Bezogen auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf liegt die Akzentuierung bei SPRANGER nicht beim Wissen, sondern in der Bildung des Menschen, wozu es einer „Hochschule für Menschenbildner“ bedürfe. Mit der These der Trennung von Wissenschaft und Bildung und der Verweigerung universitärer Ausbildung für Volksschullehrer habe SPRANGER quer zur Wissenschaftsorientierung in der Argumentationsgeschichte der Lehrerbildung gelegen und den Zorn und die Entrüstung der Lehrerverbände auf sich gezogen, befinden NEUMANN & OELKERS (1984, S.240). KÜHNEL habe SPRANGER denn auch in einer Gegenschrift

---

<sup>43</sup> HARNISCH bezeichnete die wöchentlich zwei- bis dreimal angesetzten Übungslektionen als „Lehrübungen“.

<sup>44</sup> Vgl. dazu NEUMANN & OELKERS (1984, S.239ff)

darüber belehrt, dass theoretische Pädagogik (in Verbindung mit der Praxis) nötig sei, um den Erzieher zu bilden: „Die Wissenschaft ist unbedingt Voraussetzung, und nicht ‚ein zum pädagogischen Tun nachträglich Hinzukommendes‘“ (KÜHNEL 1920, S.21).

Diese Kontroverse um SPRANGER deutet auf zwei für die ganze Theorie-Praxis-Debatte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung grundlegende Probleme hin, nämlich auf (1) bestehende Zweifel an Nutzen und Effekt theoretischer Studien für die individuelle Handlungspraxis und (2) auf eine zunehmende Differenzierung des Theoriesystems der Pädagogik hin zu einer schwierigen und voraussetzungsreichen *Erziehungswissenschaft*, die einfache Theorie-Praxis-Entwürfe überfordert, weil sie für Spezialistinnen und Spezialisten, nicht aber für die Praxis arbeitet.

Angesichts dieser Probleme erweist sich die Vorstellung unterschiedlicher Wissens- bzw. Theorieformen von WENIGER als ein attraktiver Ansatz, um das Theorie-Praxis-Verhältnis auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eindeutiger bestimmen zu können. In seinem 1929 veröffentlichten Aufsatz „Theorie und Praxis in der Erziehung“ stellt WENIGER fest, dass gerade die Universitätsausbildung der Volksschullehrer „die Spannung zwischen Theorie und Praxis“ erheblich verschärft habe (WENIGER [1929] 1975, S.29). Die wechselseitige Skepsis und „Gereiztheit“ der Praktiker und Theoretiker über die Haltung des anderen Teils sei durch „falsche Entgegensetzung“ (ebd., S.30) von wissenschaftlicher Theorie und praktischer Erfahrung bedingt.

„Jede Praxis, in unserem Falle also die erzieherische Einwirkung im ‚pädagogischen Akt‘, ist geladen mit Theorie, fließt heraus aus Theorie, wird gerechtfertigt durch Theorie – aber nun durch die *Theorie des Praktikers*, über die er verfügt, die er gewonnen und sich erarbeitet hat, die ihm aus seiner Umgebung zufließt, aus der Überlieferung seines Standes, der Schule, seines Volkes usw. Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorien, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in der Ordnung“ (ebd., S.33f, [Hervorhebung im Original]).

WENIGER beschreibt, dass dem Handeln des Praktikers auch Theorie zugrunde liege und sich die so genannte „Praxis“ in ein sehr kompliziertes Gefüge auflöse, in dem Theorie und Praxis immer schon verbunden seien und „alle nur denkbaren Beziehungen“ (ebd., S.38) eingehen könnten. Eine Beziehung aber, die duale Entgegensetzung von Theorie und Praxis, werde selten so vorgefunden. „In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedenen Gemengelagen von Theorie und Praxis“ (ebd., S.38).

WENIGER unterscheidet drei Grade von Theorien, wobei sich die Theorien ersten und zweiten Grades auf die „Theorie in der Praxis“ beziehen: (1) Als „Theorie ersten Grades“ beschreibt WENIGER die „unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird“ (ebd., S.38). Anders gesagt: Es handle sich um die unreflektierte, unmittelbare Wahrnehmung der Wirklichkeit durch den Praktiker. (2) Die „Theorie zweiten Grades“ bestehe aus Alltagstheorien, Erfahrungen, Lebensregeln, „Schlagworten“ oder „Sprichworten“, die „im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt“ (ebd., S.39) würden. Diese seien nicht immer bewusst ausformuliert, nicht immer

sprachlich verfügbar, aber doch der Reflexion zugänglich: „Es bedarf oft der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühens, um sie hinter einem Tun wirkend nachzuweisen“ (ebd.). (3) Als „Theorien dritten Grades“ bezeichnet WENIGER die „Theorie des Theoretikers“, die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik, deren Kennzeichen die „strenge systematische Besinnung“ der Erziehung sei. Ihr komme die „analytische Funktion der Aufklärung des Sachverhaltes“ (ebd., S.41) zu und sie diene der „Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewusste Vorbesinnung und bewusste nachträgliche Klärung“ (ebd., S.42) der Praxis. Indem sich die wissenschaftliche Theorie auf die in der Praxis gehandelten Alltagstheorien beziehe, diese erhelle und kläre, handle es sich um eine praxisbezogene Theorie, die nur in Bezug auf eine vorgefundene pädagogische Praxis möglich sei. WENIGERs Konzept betont also das Primat der Praxis: „Die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie (der pädagogischen Wissenschaft) ist immer später. Die Theorie muss sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist“ (ebd., S.41).

WENIGERs Relationierung von Theorie und Praxis ist dem geisteswissenschaftlichen Verständnis von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis verpflichtet: In dieser Anordnung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen kann die Theorie stets nur die gegebene Praxis auslegen, aufklären und kritisieren. Allfällig daraus entwickelte Praxishilfen und Gestaltungsvorschläge sind letztlich immer an die bereits bestehende Praxis gebunden. Der Wissenschaft kommt so eine Orientierungs- und Aufklärungsfunktion für die Praxis zu, aus welcher sie Fragestellungen und Probleme, aber auch Massstäbe und Ansprüche ihrer Reflexion entnimmt. Mit diesem hermeneutischen Bezug bleibt die geisteswissenschaftliche Pädagogik der *Perspektive des Praktikers* verhaftet. Als pädagogische Theorie ist sie dem „pädagogischen Ethos“ und dem „wissenden Wollen des Guten“ verpflichtet, ohne diese Vorannahmen zu reflektieren oder wissenschaftlich zu klären, was ihr die Kritik einträgt, eine „unkritische und unzulässige Vermengung deskriptiver mit präskriptiven Aussagen vorzunehmen“ (HERZOG 1986, S.313).<sup>45</sup> Das Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bleibt auf eine geschlossene Vergangenheit bezogen ohne zu begründen, weshalb die damit verbundenen und lieb gewordenen Traditionen ein Anrecht hätten weitergeführt zu werden. Nach HERZOG (2002, S.37) hat sich die Theoriegestalt der hermeneutischen Tradition erschöpft, weil sie mit einer überholten Formation von Gesellschaft verbunden bleibt. Die ideologiekritische Infragestellung und die sich ständig ausweitende Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodologie führen schliesslich zum Brüchigwerden der geisteswissenschaftlichen Wissensordnung.

Der Paradigmenwechsel, der in Deutschland Ende der 1960er Jahre einsetzte, nähert die pädagogische Reflexion dem empirischen Denken und ebnet der Pädagogik den Weg zu einer modernen Sozialwissenschaft. Es kommt zu einer Neubestimmung der Pädagogik als sozialwissenschaftlich orientierter *Erziehungswissenschaft*. Mit einher gehen die Überwindung des geisteswissenschaftlichen Theorie-Praxis-Verständnisses und eine veränderte Sichtweise des Theorie-Praxis-Bezuges für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

---

<sup>45</sup> Zu dieser Kritik am geisteswissenschaftlichen Verständnis von Theorie und Praxis vgl. auch BRINKMANN (1983) und OELKERS (1984).

### 3.3 Bildungstheoretische Transfervorstellungen

Mit den Schriften von ROTH wird die „realistische Wende“<sup>46</sup> in den 1960er Jahren eingeleitet. ROTH knüpft zwar am Erbe der geisteswissenschaftlichen Tradition an, aber es geht ihm um die Möglichkeit der Erzeugung einer neuen, besseren Praxis aufgrund wissenschaftlicher Forschung. Die Erziehungswissenschaft soll die Verantwortung für die Durchsetzung von Rationalität in der pädagogischen Praxis übernehmen, unter Umständen auch *gegen* die herrschende Praxis. Der Unterschied zur Wissensordnung des geisteswissenschaftlichen Verständnisses ist deutlich: Erziehungswissenschaft wird zum „Anleiter und zum Produktionsfaktor der pädagogischen Praxis“ (LÜDERS 1989, S.57). Während im geisteswissenschaftlichen Verständnis die Masstäbe als im praktischen Wissen und im „pädagogischen Ethos“ der Erziehenden angesetzt gelten, soll durch die „realistische Wende“ die Rationalität wissenschaftlicher Verfahren zum alleinigen Masstab für Wissenschaft *und* Praxis werden. Postuliert werden die Überlegenheit wissenschaftlicher Verfahrensrationalität und theoretischen Wissens und ein neues Verständnis von Praxis: Vorgefundene Realität erscheint vornehmlich als eine zu verändernde Größe. RATDKE analysiert rückblickend die Aufbruchstimmung der Bildungsreform:

„Die Reform war getragen von einem tiefen Glauben an die praktische Brauchbarkeit wissenschaftlichen Wissens, das mehr oder weniger umstandslos in ‘die Praxis’ transferiert oder in Ausbildungsprozessen in praktisches Handlungswissen verwandelt werden sollte, um auch dort der instrumentellen oder kritischen Vernunft zum Durchbruch zu verhelfen, wo bislang Tradition, Erfahrung und Routine, bestenfalls Ethos, Klugheit und Kunst regierten“ (RATDKE 1996, S.13).

Dem von den Wissenschaften erzeugten Wissen wird eine höhere Dignität unterstellt als dem praktischen Wissen und es soll möglichst reibungslos und ohne Substanzverlust in eine zu verbessernde Praxis umgesetzt werden. Der Kern dieses veränderten Theorie-Praxis-Paradigmas ist also Vorstellung einer *direkten Nutzung* im Sinne eines kausalen Wirkungsverhältnisses zwischen Theorie und Veränderungen in der Praxis.

Diese Wandlung der Pädagogik zu einer forschungsorientierten Sozialwissenschaft und die Neurelationierung von praktischem und theoretischem Wissen in der Erziehungswissenschaft sind mit Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden. ROTH gilt in diesem Prozess als Wegbereiter für die Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung. Nur an der Universität, argumentiert ROTH, könnten jene Wissensbestände erworben und kritisch überprüft werden, die für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der künftigen Generation grundlegend seien. BECKMANN (1968) argumentiert in seiner Analyse zum Umbruch der Lehrerbildung in Deutschland mit Bezugnahme auf ROTH für die Einführung einer *Vorbereitung* der Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage:

---

<sup>46</sup> So lautete der Titel eines 1962 erschienenen Aufsatzes von Heinrich ROTH, bei dem es sich um seine Antrittsvorlesung vom 21.7.1962 an der Universität Göttingen handelt: „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (ROTH 1962).

„Deshalb ist eine wissenschaftliche Einführung in die Schulpraxis dringend erforderlich, da für den Unterricht wegen der hohen Anforderungen ein höherer Grad an Bewusstheit erreicht werden muss; das erfordert im Studium Differenzierung und nicht nur das Erleben der Erziehungswirklichkeit als Ganzes. Die Studenten sollen davor bewahrt werden, in einem komplexen Wirkungsfeld handeln zu müssen, ehe sie ein Mindestmass geklärter Orientierung gewonnen haben“ (ebd., S.190).

Diese Argumentation wird von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aufgenommen und kommt beispielsweise in ihrer Stellungnahme von 1981 zum Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung deutlich zum Ausdruck:

„Wissenschaftlichkeit ist die unverzichtbare Grundlage aller Lehrerausbildung. Nur wenn alle Lehrer eine solide wissenschaftliche und wissenschaftskritische Ausbildung erfahren, können sie fähig werden, an der Weiterentwicklung der Wissenschaft zu partizipieren, wissenschaftliche Einsichten für die Praxis fruchtbar zu machen sowie die Wissenschaften in ihren Möglichkeiten und Grenzen vom Standpunkt praktischer Verantwortung aus zu beurteilen und zu vermitteln“ (DGFE 1981, S.268).

Der Anspruch der Verwissenschaftlichung führt in Deutschland mehrheitlich zur Auflösung der pädagogischen Hochschulen und zur Integration der Volksschullehrerausbildung in die Universitäten.<sup>47</sup> Als strukturelle Konsequenz der Universitätsintegration und des Vorrangs der Wissenschaften wird die Zweiphasigkeit der Ausbildung eingeführt. Die Praxis, der Bereich des beruflichen Könnens, wird von der vorgängigen theoretischen Ausbildung nahezu ausnahmslos abgetrennt, das Referendariat weitgehend verselbständigt. Mit der Verlegung an die Universität und der Einführung einer Zweiphasigkeit wird die Volksschullehrerausbildung fast vollständig dem traditionellen Modell der Gymnasiallehrerausbildung angeglichen.

Das Postulat der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung mit dem Anspruch der wissenschaftlichen Vorbereitung lässt sich bereits auf HERBART zurückführen und in den „Zwei Vorlesungen über Pädagogik“ aus dem Jahr 1802 nachweisen. Darin entwickelt HERBART den zentralen Gedanken, dass das Handeln in der pädagogischen Praxis durch Wissenschaft vorbereitet werden müsse: Blosser theorielose Praxis erzeuge „Schlendrian“ (HERBART [1802] 1979, S.107) und münde in eine „höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung“ (ebd.). Die pädagogische Praxis sei deshalb unter einer Fragehaltung anzugehen, die *zuvor* durch Theorie angeeignet werden müsse.

„Es gibt also – das ist mein Schluss – es gibt *eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in der Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst [...]; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die

---

<sup>47</sup> Der Anspruch der wissenschaftlichen Fundierung der Volksschullehrerausbildung und die damit verbundene Verlegung an die Universität hatte immer schon den Wünschen und Bemühungen der Standesvertreter entsprochen (vgl. dazu NEUMANN & OELKERS 1984 und OELKERS & NEUMANN 1985).

künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (ebd., S.110, [Hervorhebungen im Original]).

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis geschieht laut HERBART durch das Mittelglied des „pädagogischen Taktes“: In der Ausübung der Theorie schiebe sich ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, „ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung“, beschreibt HERBART (ebd., S.108, [Hervorhebungen im Original]). Der pädagogische Takt verfare nicht wie der „Schlendrian“ ewig gleichförmig, aber auch nicht als eine „vollkommen durchgeführte Theorie“ in strenger Konsequenz und Regelgeleitetheit, sondern auf „die wahre Forderung des individuellen Falles“ abgestimmt (ebd.).

In den im gleichen Jahr erschienenen „Diktaten zur Pädagogik“ präzisiert HERBART im Hinblick auf den pädagogischen Takt:

„Dieser Takt richtet sich nach der Gemütsstimmung und den Vorbegriffen des Erziehers, womit er die Eindrücke, die ihm während der Betreibung seines Geschäftes von aussen kommen, aufnimmt und in sich verarbeitet. Damit nun der Erzieher mit der rechten Gemütsstimmung an sein Werk gehe und damit er mit den rechten Vorbegriffen die ihm begegnende Erfahrung empfangt, dazu hauptsächlich soll ihm die Wissenschaft, Pädagogik, dienen“ (ebd., S.114).

Zwei folgenreiche Grundannahmen der deutschen Lehrerbildungsreform des 20. Jahrhunderts lassen sich also bereits in der HERBART'schen Theorie-Praxis-Konzeption erkennen, nämlich dass (a) der Erzieher die Vermittlungsinstanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis darstellt und (b) es zu einem zeitlichen Nacheinander von Theorieaneignung und Einübung einerseits, erzieherischer Praxis andererseits kommen muss.<sup>48</sup>

Mit der nahezu ausnahmslosen Integration der Volksschullehrerausbildung in die Universitäten und der Einrichtung der zweiphasigen Ausbildung mit der zunächst wissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten und dem anschliessenden Referendariat als praktische Phase unter der Leitung der Studienseminare haben sich für die deutsche Lehrerbildung in der Periode der Bildungsreform diese beiden Postulate erfüllt. So gilt die Entwicklung der Ausbildung der Lehrkräfte für den Primarschulbereich in Deutschland als „Erfolgsgeschichte“, weil mit der Akademisierung und Verwissenschaftlichung auch eine Statusanhebung verbunden war.

Eine solche Entwicklung, hier für die deutschen Primarschullehrkräfte exemplarisch skizziert, lässt sich mit Blick auf den internationalen Raum bestätigen. CRIBLEZ (2000) zeigt in einem internationalen Vergleich, dass die Akademisierung der Lehrerbildung im Sinne der traditionellen Professionalisierungsdebatte in der Regel im Verlaufe der letzten vierzig Jahre für die meisten Länder Europas und den angloamerikanischen Raum erreicht worden ist: „Der Akademisierungsprozess verläuft also – dies zeigen die internationalen Vergleiche – nicht überall gleich schnell und in gleicher Art und Weise – aber in die gleiche Richtung“ (ebd., S.230).

---

<sup>48</sup> Vgl. dazu ADL-AMINI et al. (1979, S.105).und OELKERS (1993, S.3).

Verwissenschaftlichung war also die zentrale Strategie zur Professionalisierung, damit einher gingen der damit verbundene Prestigegewinn und zugleich die Sicherheiten durch den Bezug auf die wissenschaftlichen Disziplinen. Allerdings war, wie NEUMANN & OELKERS (1984) hinweisen, diese Strategie als „brüchig“ zu erachten, weil im Zuge der Verwissenschaftlichung das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht geklärt wurde. Die Verwendungsforschung sollte zu dessen Aufklärung beitragen, dies allerdings als Eingeständnis überhöhter Erwartungen der Bildungsreform.

## 4 Differenz statt Vermittlung: Fazit der Verwendungsforschung

„Vom Wissen aber führt kein direkter Weg zum Handeln, von Theorie keine gerade Linie zur Praxis“ (HERZOG 1995, S.263).

Die Verwendungsforschung der 1980er und frühen 1990er Jahre führte die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis weiter, allerdings nicht wie in den grossen Kontroversen vorwiegend normativ, sondern mit Bezug auf konkrete Praxisstrukturen. Gegenstand waren real existierende Verwendungsfelder professioneller und nicht-professioneller Art. Das Ziel des Programms war, „anhand ausgewählter Fallstudien einiges über die praktische Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen zu erfahren, von denen man zwar weiss, dass sie produziert werden, aber nicht weiss, was aus ihnen wird“ (BECK & BONNS 1989, S.7). Mit diesem Anspruch stellte sich die Verwendungsforschung der Frage, wie die durch die Wissenschaftseuphorie der sechziger und siebziger Jahre eingeleiteten Verwissenschaftlichungsprozesse zur Aufklärung und Rationalisierung in den verschiedenen Handlungsfeldern von der Politik über den Betrieb bis hin zur Alltagswelt einzuschätzen seien. Die Befunde und Thesen wichtiger Vertreterinnen und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung enttäuschten die überhöhten Transfererwartungen der Bildungsreformer.

### 4.1 Befunde der revidierten Verwendungsforschung

Die Analysen aus der zweiten Phase des DFG-Schwerpunktprogramms, der „revidierten Verwendungsforschung“, beziehen sich auf sehr heterogene Verwendungsfelder. Die im Folgenden skizzierten Hauptergebnisse (BECK & BONNS 1984, 1985 und 1989) lassen erkennen, dass die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungsfeldern nicht in der von der Wissenschaft erwarteten Weise erfolgt:<sup>49</sup>

- Die Praxis nutzt das sozialwissenschaftliche Wissen autonom, d.h. der Umgang mit den Wissensangeboten folgt der Eigenlogik der Praxis und kann nicht von Seiten des Wissenschaftssystems gelenkt werden.

---

<sup>49</sup> Vgl. als Zusammenstellung der Ergebnisse auch LÜDERS (1989, S.215)

- Der praktische Umgang mit systematischem sozialwissenschaftlichem Wissen erfolgt so, dass es nicht als solches verwendet wird, sondern den je eigenen Bedürfnissen und Interessen der Praxis entsprechend in andere Kontexte eingebaut, verfremdet und reduziert wird. Sozialwissenschaftliche Forschung wird in Einzelergebnissen und bruchstückhaft rezipiert, um bereits eingeschliffene Praktiken zu bestätigen.<sup>50</sup>
- Sozialwissenschaftliches Wissen verändert sich im Prozess der Verwendung, indem es auf die alltäglichen oder institutionellen Handlungszwänge bezogen wird und verschwindet im Prozess der Nutzung, indem es in andere Wissensbestände eingeschmolzen wird.
- Die Vorstellung von der „Überlegenheit“ wissenschaftlichen Wissens gegenüber tradiertem Berufswissen zerfällt in der Analyse, weil Wissenschaft nicht notwendig ein besseres, sondern ein *anderes* Wissen liefert.
- Professionswissen konstituiert sich nicht als ein vom Wissenschaftssystem abgeleitetes Wissen, sondern muss als Bestandteil praktischen Handlungswissens verstanden werden.

Die *erziehungswissenschaftliche Verwendungsforschung* widmet sich der Frage nach der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in praktischen Feldern.<sup>51</sup> KÖNIG & ZEDLER (1989) kommen in ihrer Zusammenschau von Analysen aus verschiedenen Verwendungsfeldern pädagogischen Wissens zum gleichen Befund: Pädagogisches Wissen wird von möglichen Abnehmenden nur dann rezipiert, wenn es in deren begrifflichen und normativen Rahmen einfügbar ist und als „brauchbar“ erachtet wird, also eine Lösung konkreter praktischer Fragen erwarten lässt. Was aus dem objektiven Wissensangebot herausselektiert und wie es in die subjektive Sicht und das Bezugssystem der Anwenderinnen und Anwender transformiert wird, ist nicht von der Wissenschaft, sondern letztlich durch Interessen, Erwartungen und Nützlichkeitsabwägungen der Anwender bestimmt (ebd., S.15). Die Rezeption pädagogischen Wissens in der Praxis sei, so die Autoren, nicht bloße Übernahme, sondern stets „Transformation“:

„Transformation als Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die eigene subjektive Theorie, und Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet, abgewehrt oder rezipiert werden“ (ebd., S.14).

Für LÜDERS (1990) entpuppen sich die Thesen und Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung als „empirisch gesättigter Stachel“ (ebd., S.149) gegen das bisherige Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Der traditionelle Anspruch der Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin ist für ihn in Frage gestellt. Die Erziehungswissenschaft habe sich zwar einer verantwortungsvollen Bezugnahme auf die Praxis verpflichtet, aber es sei eine Fiktion zu glauben, dass sie per se praxisrelevantes Wissen erzeugen würde (ebd.,

---

<sup>50</sup> BECK & BONSS sprechen in diesem Zusammenhang vom „Ergebnispflücken“ (1989, S.10).

<sup>51</sup> Vgl. dazu vor allem KÖNIG & ZEDLER (1989), DRERUP & TERHART (1990) und LÜDERS (1993)

S.161). Als Wissenschaft produziere sie in erster Linie disziplinäres Wissen und dieses als praxisrelevant ausgeben zu wollen, sei irreführend.<sup>52</sup>

Mit dem „Stachel der Verwendungsforschung“ (ebd., S.150), argumentiert LÜDERS, werde „den Theorie-Praxis-Konzeptionen weiter Teile sowohl der emanzipatorisch-kritischen wie auch der kritisch-rationalistischen, sozialtechnologisch orientierten Ansätze in der Erziehungswissenschaft die wesentliche Voraussetzung entzogen“ (ebd., S.151). Jenseits aller Kontroversen seien diese beiden Ansätze von der Erwartung ausgegangen, „via der Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens die Praxis verbessern zu können“. Was nun aber sichtbar werde, sei die *qualitative Differenz* zwischen theoretischem und praktischem Wissen, womit den Ansprüchen im Hinblick auf ihre Praxisambitionen „die Luft ausgehe“ (ebd., S.151).

Den Nachweis für dieses Scheitern hat DRERUP bereits 1987 am Beispiel der deutschen Lehrerbildung erbracht. Anhand der „success story“ (NEUMANN & OELKERS 1982) zeigt er, wie sich der „Mythos“ der Verbesserung durch „Verwissenschaftlichung“ hat durchsetzen, die universitäre Lehrerbildung aber keine „konzeptuell überzeugende und praktisch bewährte Lösung“ (ebd., S.175) des Problems der Vermittlung von Wissenschaft und praktischer Berufstätigkeit habe vorweisen können.<sup>53</sup>

„Der allzu direkte Bezug von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik auf Praxis, wie er mit der Formel von der Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis oder mit dem Postulat einer ‚Verwissenschaftlichung durch Professionalisierung‘ propagiert worden ist, lässt sich offensichtlich nicht umstandslos realisieren. Weder lassen sich alle Probleme von Praktikern seitens der Wissenschaft in wissenschaftliche Probleme transferieren [...], noch sind alle Leistungen und Derivate von Wissenschaft für die Orientierung von Praktikern unmittelbar relevant“ (ebd., S.177).

DRERUP bezeichnet diejenigen „Verwissenschaftlichungsversuche“ als offensichtlich gescheitert, die einen Modus des Rationalitätstransfers „von oben“, von den Grundlagenwissenschaften her, „nach unten“, in instrumentelle Problemlösungen propagiert hätten. Er kritisiert, dass in der Pädagogik zu lange naive Vorstellungen über die Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens für die Praxis gehegt worden seien und zeigt, dass sich die Formel der Erziehungswissenschaft als „Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis“ in so

<sup>52</sup> LÜDERS schlägt als Implikation für die Erziehungswissenschaft u.a. vor, die von ihr betreute berufliche Praxis und die entsprechenden Studiengänge verstärkt unter der Perspektive „hybrider Strukturen“ (LÜDERS 1993, S.429) zu analysieren, sie also sowohl unter wissenschaftlichen wie auch unter berufspraktischen Gesichtspunkten zu beschreiben. Im weiteren hält er es für notwendig, an die Debatten über *pädagogische Wissensformen* anzuknüpfen, um zu einer Differenzierung der Kategorie des Wissens zu gelangen.

<sup>53</sup> DRERUP kommt zu diesem Befund aufgrund kritischer Analysen von Bestandesaufnahmen, Gutachten und Grundsatzdisputen: „Man stellt Planlosigkeit, fehlende Konsistenz von Studiengängen fest [...]; man konstatiert Desintegration der theoretischen Studien und plädiert für Integration; man diagnostiziert Theorie-Praxis-Spaltung und propagiert Theorie-Praxis-Integration oder einen Kreislauf von Praxis-Theorie-Praxis, man beklagt allenthalben fehlenden Berufsbezug und votiert für Berufsorientierung als Leitprinzip [...]; man behauptet für die Lehrerausbildung einen Mangel an Wissenschaft, Bildung, handwerklichem Knowhow und fordert mehr Wissenschaft [...]“. (ebd., S.176).

einfacher Form nicht einlösen liesse. Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis müssten deutlicher voneinander *getrennt* und dürften weniger unmittelbar aufeinander bezogen gesehen werden, als es dem traditionellen Selbstverständnis entspreche.

### 4.2 „Differenz“ als Konsequenz

In den 1990er Jahren wird die Differenzthese durch weitere Befunde erhärtet und zugleich radikalisiert. TENORTH (1990) stellt fest, dass von immer neuen „Krisendiagnosen“ zu erfahren sei, dass der Anspruch einer verwissenschaftlichten Erziehung und einer praktischen Wissenschaft infolge funktionaler Differenzierung nicht einlösbar sei. Im Anschluss an DRE-RUP moniert er, dass das Programm der Verwissenschaftlichung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland zwar die beabsichtigte Statusanhebung, nicht aber die postulierte Überbrückung von Theorie und Praxis habe herbeiführen können: „In der gegenwärtigen Situation hat es den Anschein, als seien solche Hoffnungen unrealistisch gewesen“ (ebd., S.92). Indem sich die Forschung den subjektiven Theorien der kompetenten Akteure zuwende und die Professionstheorie Überlegungen zur spezifischen Qualität des Professionswissens und seiner Differenz gegenüber dem Forschungswissen anstelle, würden Technologie-Vorstellungen und szientifistische Ansprüche zur Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit zunehmend enttäuscht: „Niemand scheint jedenfalls das Programm der Verwissenschaftlichung noch mit der Emphase zu vertreten, durch die sich die späten 1960er, frühen 1970er Jahre auszeichneten, und das gilt für Disziplin wie Profession“ (ebd.).

Mit solchen Befunden nährt TENORTH die Differenzthese: Die Differenz von Profession und Disziplin sei schärfer zu akzentuieren, denn Professionswissen und Forschungswissen liessen sich trotz mancher formaler Ähnlichkeiten nicht aufeinander reduzieren:

„Zugespitzt kann man sagen: Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht ‚unmittelbar‘ vom anderen und auch nicht dadurch, dass sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren“ (ebd., S.93).

Die Differenz zwischen Forschung und Erziehung dürfe man ruhig bestehen lassen, umso mehr als man annehmen dürfe, dass die Akteure auf beiden Seiten je für sich kompetent seien. Die an sich sympathische Forderung der „Versöhnung“ von Theorie und Praxis, der Versuch die Differenz zwischen Profession und Disziplin einzuebnen, sei eher kontraproduktiv, befindet TENORTH. Mit einer Akzentuierung der Differenz liesse sich nicht nur die Theorie von unbescheidenen Erwartungen entlasten, auch die Profession der Lehrerinnen und Lehrer selber würde wieder stärker zur Instanz, „in der die Berufspraxis reflektiert und das Berufswissen verbessert“ würde (ebd., S.95).

DEWE & RADTKE (1993) postulieren gar eine „Radikalisierung der Differenz“ (S.143), weil sich die Vorstellung einer gradlinigen Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen nicht realisieren lasse. Sie argumentieren mit der Differenz der Wissensformen: Sozialwissenschaftliche Theorien könnten nicht „Praxis-tauglichkeit“ aufweisen, weil „sozialwissenschaftliches Wissen nicht handlungspraktisch

anwendbare Regeln, sondern Reflexionswissen“ (ebd., S.146) hervorbringe. Eine Anwendbarkeit für das pädagogische Handeln sei angesichts der Heterogenität der verfügbaren wissenschaftlichen Theorien und der Selektionsproblematik nicht gegeben. Umgekehrt werde in praktischen Handlungskontexten nie die volle Komplexität wissenschaftlicher Theorien realisiert, Theorieteile würden immer nur selektiv verwendet. Weil pädagogisches Handeln zudem normativ-fundiertes Handlungsvermögen erfordere, stelle wissenschaftliches Wissen ohnehin nur *eine* Komponente des pädagogischen Handelns dar, das zu den beruflichen Erfahrungen und zur persönlichen Identität des Handelnden in Beziehung zu setzen sei (ebd.).

DEWE & RADTKE zeigen, wie das Verhältnis von Wissen und Handeln in der europäischen Tradition seit Descartes im Konstrukt des „handlungsleitenden Wissens“ gedacht werde. Insbesondere die Kognitionspsychologie basiere auf dieser Denktradition und auch die Pädagogik weise – wenn sie sich als handlungsbezogene Wissenschaft beschreibe – eine besondere Affinität zu derartigen Theorieangeboten auf. Die analytische Handlungstheorie habe hingegen argumentiert, dass sehr vielen Handlungen keine eigene geistige Tätigkeit vorausgehe, dass praktisch-pädagogischen Handlungsabfolgen kein vorab verfügbares Entscheidungswissen zugrunde liege. Trotzdem erfreue sich die Idee des „handlungsleitenden Wissens“ fortdauernder Attraktivität. Obwohl sich die Kognitionspsychologie der Schwierigkeit bewusst sei, zu diesem Wissen vorzudringen, habe sie nicht die Konsequenz gezogen, das Konstrukt aufzugeben.

Die Autoren plädieren aus der Sichtweise einer „strukturtheoretisch reformulierten“ Professionstheorie für einen *Verzicht* auf die Kategorie des „handlungsleitenden Wissens“ und für eine Umstellung von „Einheit bzw. Vermittlung“ auf „Trennung bzw. Differenz“ von Theorie und Praxis. Für die pädagogische Arbeit bedeute dies eine Trennung von *Wissen* und *Können*, weil Handeln nicht über *Wissen*, sondern über *Können* gesteuert werde und dieses nur im Vollzug einer Tätigkeit (und unter Umgehung von Regelkenntnissen) erworben werde.

Für die pädagogische Arbeit sei eine wissenschaftliche Fundierung dennoch nötig: Wissenschaftliches Wissen schärfe zum einen die Sicht für das Tätigkeitsfeld, wobei zu untersuchen bleibe, inwieweit diese Sichtweisen die Handlungspraxis zu beeinflussen vermögen. Zum anderen werde der Pädagoge in die Lage versetzt, „die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren“ (S.155). Somit zeichne sich die Professionalität des Pädagogen durch *Reflexivität* aus, während seine Handlungsweisen „organisatorisch spezifiziert“ (ebd.) seien. Von der Absicht, Praxis nach dem Bild von Theorie zu gestalten, müsse endgültig Abschied genommen werden und die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens sei vorwiegend in den Reflexions-, Korrektur- und Distanzierungsmöglichkeiten zu einer geübten Praxis zu sehen:

„Es kann nach der Unterscheidung von Wissen und Können nicht darum gehen, wie das klassische Theorie-Praxis-Verhältnis beanspruchte, Theorie in Praxis, Wissen in Können zu verwandeln. Praxis ist ein eigenständiger Vorgang des Könnens, der nicht von der Theorie ermöglicht oder gesteuert wird, sondern über den die Theorie nachträglich Aussagen machen kann. Theorie kann Praxis reflektieren, und man muss sehen, was man dabei gewinnt“ (RADTKE 1996, S.106).

### 4.3 „Differenz“: Konsequenzen für die Lehrerbildung?

Mit der ermittelten Differenz zwischen den Wissensstrukturen des wissenschaftlichen Wissens und des alltäglichen Handlungswissens und der These der Unvereinbarkeit der beiden Wissensformen haben die Strukturtheoretiker den Diskurs nach dem Ort und der Bedeutung der Wissenschaft für die Lehrerbildung neu lanciert. Für die Grundausbildung muss demnach der Anspruch revidiert werden, wissenschaftliches Wissen in handlungsleitende Kompetenzen transformieren und damit zur Berufsvorbereitung beitragen zu können. Gleichsam aber gilt die Struktur der deutschen Lehrerbildung mit der universitären Phase und dem anschließenden Referendariat als gegeben.

RADTKE (1996) regt an, nach dem Scheitern der technokratischen Bildungsreform die dritte Ausbildungsphase, die *Lehrerfortbildung*, als den Ort der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen zu bestimmen. Die *Lehrerfortbildung* sei der Ort, an dem der spezifische Charakter wissenschaftlichen Wissens als Reflexions- und Deutungswissen zum Tragen komme und zur gezielten Reflexion der beruflichen Erfahrung als Basis der Professionalisierung beitragen könne. Er schlägt eine „klinische Verwendung“ sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissens vor: In der Fortbildung würden sich auf beiden Seiten Professionelle begegnen und anders als in der Grundausbildung bestände nicht die Gefahr der stellvertretenden Problemlösung durch den Wissenschaftler, sondern ergäbe sich die Chance der alternativen Problemdeutung aus einer fremden Perspektive:

„Die Differenz zwischen wissenschaftlicher Theorie und der Theorie der Praxis wird fruchtbar gemacht. Der Wissenschaftler stellt in diesem Prozess eine aus der Malerei bekannte ‚kubistische Verfremdung‘ der Wirklichkeit her, d.h. er versucht, einen Gegenstand gleichzeitig aus mehreren Perspektiven zu beschreiben, also eine analytische Realität sui generis zu konstruieren“ (ebd., S.250).

So liefert nach RADTKE die *Lehrerfortbildung* den Rahmen, in dem sich eine „wohlverstandene Strategie zur Professionalisierung des Lehrerhandelns zu vollziehen hätte“ (ebd., S.251). Im Ansatz der fallbezogenen Wissensverwendung könnten genau jene Kompetenzen und Fähigkeiten der Wahrnehmung, Kommunikation und Selbstreflexion entfaltet und entwickelt werden, durch die sich Professionalität auszeichne:

„Sagen können, was man tut, bildet den Kern der professionellen Kompetenz, die in People-processing professions, wie der Lehrberuf einer ist, nicht in der (Erst-) Ausbildung, sondern erst durch (Selbst-) Reflexion erworben werden kann. Systematische Unterstützung kann in der Fortbildung, nicht zu Beginn einer Berufskarriere, gefunden werden“ (ebd., S.252).

Mit dieser Funktionszuweisung zeigt RADTKE zwar eine Entwicklungsperspektive für die dritte Phase der Lehrerbildung auf, löst aber nicht die Probleme der ersten und zweiten Phase der deutschen universitären Lehrerbildung. In strukturtheoretischer Betrachtungsweise erscheint die zweiphasige Lehrerbildung im Kern falsch aufgebaut: Die erste Phase zielt in ihren wissenschaftlich-pädagogischen Anteilen auf ein sehr weit fortgeschrittenes Niveau der Entwicklung beruflicher Reflexionskompetenz, während sie die grundlegenden Stufen ignoriert und hierfür auch keine Hilfestellungen anbietet. Im Referendariat muss sich der Novize

oder die Novizin diese Grundlagen erst mühsam selbst erarbeiten und bleibt dann häufig nach dem Berufseinstieg, nach dem Erwerb der elementaren Kompetenzen auf dieser Stufe stehen, weil keine entwicklungsfördernden Lernanlässe mehr geboten werden. TERHART (1990a) veranschaulicht diese Paradoxie der wissenschaftlichen Lehrerbildung:

„So gesehen zäumt die Lehrerbildung das Pferd von hinten auf, d.h. sie orientiert sich zu ihrem Beginn an einem Endstadium der Lehrer-Entwicklung, und findet nicht mehr statt, wenn sie gebraucht wird“ (ebd., S.164).<sup>54</sup>

RADTKE (1996) befindet die Aufteilung der deutschen Lehrerbildung in die drei Phasen und deren funktionalen Differenzierung als Kompromiss an unterschiedliche politische und organisatorische Interessen. Das Problem der Lehrerbildung als ein „Unternehmen mit begrenzter Reichweite“ bleibt auch bei ihm ungelöst. Die Studierenden müssten, so RADTKE, mit dem Unbehagen umzugehen lernen, in der ersten Phase der Ausbildung die Probleme der Praxis nicht zu kennen und noch nicht zu wissen, mit welchem Theorieangebot darauf zu reagieren sei. In der zweiten Phase würden Routinen eingeübt, ohne die Begründungen zu kennen oder den tieferen Sinn nachvollziehen zu können, weil vieles sich an den der Praxis eigenen Theorien und Gesetze orientiere. Die dritte Phase würde nun die Möglichkeit bieten, „eigene praktische Erfahrungen unter Realbedingungen im Lichte des aktuellen Theorieangebotes zu reflektieren und umgekehrt das Theorieangebot nach seiner praktischen Relevanz zu beurteilen“ (ebd., S.255).<sup>55</sup>

RADTKE leitet also aus der ernüchternden Bilanz der Wissensverwendungsforschung keine institutionellen oder organisatorischen Konsequenzen für die beiden ersten Phase der Lehrerbildung ab: Unter den gegebenen Umständen müsse die funktionale Aufgabenteilung in der Lehrerbildung akzeptiert werden. Es mache keinen Sinn, die Funktionslücke „am falschen Ort und zur falschen Zeit, etwa durch ausgedehnte Praktika mit Unterrichtsversuchen in der ersten Phase ausfüllen zu wollen“ (ebd., S.255). Weder die erste noch die zweite Phase dürfe mit unangemessenen Erwartungen belastet werden:

---

<sup>54</sup> Vgl. auch TERHART (2001, S.32ff)

<sup>55</sup> Dass diese Entwicklungsperspektive durch die Erwartungen der Abnehmerinnen und Abnehmer derb enttäuscht werden könnte, lässt sich aus den Forschungsergebnissen von FRIED (1998) zur Lehrerweiterbildung schliessen. Sie zeigen, dass auch in der Lehrerfortbildung vorwiegend eine unterrichtspraktische Ausrichtung gefragt ist. Rund zwei Drittel der Befragten wünschten sich Angebote, in deren Rahmen zu erfahren ist, wie der Berufsalltag erfolgreich bewältigt werden kann. Beliebt sind Formen des kollegialen Erfahrungsaustausches und professionelle Hilfestellungen im Umgang mit lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern. Zudem werden fachwissenschaftliche Angebote als wichtig erachtet, um über die Wissensfortschritte in den einschlägigen Fächern informiert zu bleiben. Weniger geschätzt und entsprechend selten besucht hingegen werden Angebote, in denen eine Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien stattfindet. Zwar möchte ein Drittel der Befragten erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse nutzen, um die eigenen subjektiven Theorien und Konzepte daran zu überprüfen und die eigene berufliche Tätigkeit kritisch zu durchleuchten. Dazu aber müssten die entsprechenden Erkenntnisse so aufbereitet werden, dass eine Umsetzung in pädagogisches Handeln möglich wäre. Nach FRIED beklagen sich die Befragten über diese fehlende Umsetzung des einschlägigen Wissens für die Situationen des beruflichen Alltags (S.57).

„Die Universität tut, was sie kann, nämlich den Umgang mit Theorien einführen – das kann man optimieren; die Seminare tun, was sie können, nämlich organisationserprobte Lösungen einüben – auch das kann man optimieren“ (ebd., S. 255).

Diese Argumentation wird in den letzten Jahren von den Vertreterinnen und Vertretern der Differenzthese im Diskurs um die vielgestaltigen Reformanstrengungen zur ersten Ausbildungsphase aufgenommen und weiter geführt.<sup>56</sup> RADTKE & WEBERS (1998) argumentieren damit vehement gegen den Ausbau der schulpraktischen Studien und die Errichtung von Zentren für die Lehramtsausbildung. Diese Innovationen würden die Kluft zwischen Theorie und Praxis eher verschärfen, weil sie das Versprechen der Vermittlung zwischen Disziplin- und Berufsbezug nicht einlösen könnten. Mit Bezug auf die Verwendungsforschung werden die Befürchtungen begründet:

„Die Vermittlung kann nicht gelingen, weil die ihr zugrunde liegende Vorstellung vom Wissenstransfer sich als nicht tragfähig erweist. Die Idee, in der ersten Phase der Ausbildung erworbenes (programmatisches) Wissen wie einen Wissensschatz in die Berufspraxis zu transferieren, wo er sich dann in handlungsleitendes Wissen und eine praktische Kompetenz verwandeln könnte, erweist sich als unhaltbar. Eine ‚Anwendbarkeit‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens ist nicht gegeben, weil jede pädagogische Situation nichts weniger als ein situatives und individuelles Fallverstehen voraussetzt“ (ebd., S.205).

Wenn nun trotzdem während der ersten Phase des Studiums unter dem „Theorie-Praxis-Druck“ Erwartungen geweckt würden, praktische Kompetenzen ausbilden zu können, gleiche dies einer „Selbstillusionierung“. Die universitäre Lehrerbildung gerate unter diesen unerfüllbaren Praxisansprüchen in die Gefahr, nicht einmal mehr das zu leisten, was sie leisten könne, nämlich „das theoretische Wissen zu vermitteln, das verfügbar und notwendig ist, um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen“ (ebd., S.206). Es sei daran festzuhalten, dass in der ersten Phase die Praxis nun mal *Gegenstand* der Theorie und der theoretischen Auseinandersetzung sei und erst in der zweiten Phase *Handlungs- und Übungsfeld* für angehende Mitglieder der Organisation Schule. Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung sei nicht die Einübung in das von der Berufskultur gepflegte Denken, das leicht der „Harmonie der Täuschungen“ unterliege, sondern dessen *Irritation*, das Voraussetzung für Innovation sei. Irritation gehe aber nicht von praktischen Erfahrungen oder den Bedürfnissen der Praxis aus, sondern von wissenschaftlicher Disziplin und methodologischer Erfahrung.<sup>57</sup> *Dazu* seien die Universitäten da, und nicht zur Vorwegnahme dessen, was man im Referendariat lernen soll (RADTKE 2000). Werde diese Differenz nicht beachtet, führe diese Praxisorientierung bei den Studierenden zu einem vorschnellen Bedarf nach Handlungsanleitung und auf Seite der Dozierenden zu einer „sozialtechnologischen und rezeptologischen Bevor-

---

<sup>56</sup> So z.B. HEDTKE (2000), HEDTKE (2000), ansatzweise auch NONNENMACHER (2000)

<sup>57</sup> Diese Argumentation vertritt auch BLÖMEKE (2002), plädiert aber dafür, dass den Studierenden diese Funktionszuweisung der Praktika selbst bewusst werden soll: „Die Aufgabe der Praxisphasen besteht vielmehr in der Aufdeckung der *Differenz* von Theorie und Praxis sowie in der Erprobung einer Haltung forschenden Lernens“ (S.260, [Hervorhebung M.S.]).

mundung“ (RADTKE 1998, S.207). Dies aber gleiche im Kern einer Zerstörung der wissenschaftlichen Lehrerbildung und zu einer *Entprofessionalisierung* schon zu Beginn der Ausbildung: „Die Forderung nach mehr Praxisbezug erreicht das Gegenteil dessen, was eine wissenschaftliche Ausbildung erreichen könnte, die sich auf ihre eigenen Möglichkeiten besönne“ (ebd.).

#### 4.4 Theorie und Praxis: Zwischenbilanz

Die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung haben die Vorstellung eines individuell bestimmbar und kontrollierbaren Transfers des an der Universität erworbenen Theoriewissens in die nachgeschaltete Berufspraxis als *Mythos* aufgedeckt. Statt die von der bildungsreformerischen Aufbruchstimmung erwartete Professionalisierung und Verbesserung beruflicher Praxis festzustellen, hat die Verwendungsforschung eine strukturelle Andersartigkeit von Wissenschafts- und Professionswissen feststellen müssen, die sich weder durch Transfer noch durch Transformation vermitteln lässt. Entsprechend soll die Beziehung zwischen Theorie und Praxis nunmehr als ein Differenzverhältnis neu definiert werden. Indem die Qualität erziehungswissenschaftlichen Wissens als Reflexions- und Deutungswissen bestimmt wird, erweist sich die gegebene Struktur der Lehrerbildung gerade als verkehrt organisiert.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Differenzthese sehen in diesen Befund allerdings *keinen* Handlungsbedarf für eine Neustrukturierung der universitären Lehrerbildung: Sie verweisen auf die Phase der Lehrerfortbildung als Ort der wissenschaftsgestützten Reflexion und radikalieren zugleich den Anspruch an die grundständige wissenschaftliche Ausbildung: Im Sinne der Professionalisierung müsse die erste Phase der Lehrerbildung ausschliesslich der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Bezugswissenschaften dienen. Sie dürfe nicht durch zu früh angesetzte und deshalb wirkungslose Praxiseinsätze konkurriert werden. Ort des Einübens der praktischen Handlungskompetenzen müsse das Referendariat bleiben. Weder die bestehende Struktur noch die fehlende Vermittlung von Theorie und Praxis werden als Problem erachtet und es wird am konsekutiven Modell mit einer unbedingten Aufgabentrennung festgehalten.

Mit PRONDCZYNSKY (2001) kann hier festgestellt werden, dass die Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung *ernüchternd* und *produktiv* zugleich sind: Sie haben deutlich werden lassen, dass die postulierte Übertragung wissenschaftlicher Theorien in die pädagogische Praxis nicht erwartet werden kann – auch dann nicht, wenn Lehrkräfte an Universitäten ausgebildet werden. Gleichzeitig haben sie ein Bewusstsein geschaffen für Prozesse der *subjektiven Theoriebildung* der Praktikerinnen und Praktiker und deren multipler Wissensbasis: Wissen wird nicht angewendet, sondern kontext- und subjektabhängig neu konstituiert und findet als Verschmelzung verschiedener Formen des Wissens Eingang in das spezifische Berufswissen. Die postulierte grundlegende Strukturdifferenz zwischen pädagogischem Wissenschafts- und Handlungswissen wird von den Vertreterinnen und Vertretern der Wissensverwendungsforschung für die deutsche Lehrerbildung in der Differenzierung der Ausbildungsorte radikalisiert: Die Universität stellt Reflexionswissen bereit, in der anschlies-

senden Praxis sollen Handlungskompetenzen ausgebildet werden. „Jede Phase muss tun, was sie kann“ (RADTKE 2000, S.3).

Dieses Angebot vermag aber nur aus der Perspektive eines strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes zu befriedigen, nicht aber aus jener eines aufgaben- bzw. kompetenzorientierten Ansatzes. Anders formuliert: Die strikte Aufgabentrennung und der vorgeschlagene Verzicht auf Praktika als Handlungs- und Übungsfelder ist mit der Erwartung, beim Eintritt in das Berufsfeld über spezifische Handlungskompetenzen zu verfügen, endgültig nicht zu vereinen.

Als Zwischenbilanz lässt sich feststellen, dass die in Kapitel 2 konstatierte „Krise der Ausbildung“ zu einem guten Teil durch die Konzeptionen der Ausbildung selbst bedingt ist. Die Professionalisierung des Lehrer- und Lehrerinnenberufs unter dem Anspruch der Verwissenschaftlichung ist zwangsläufig mit einem Auseinanderfallen von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug verbunden. Die beschriebene Differenz von Theorie und Praxis in der ersten Phase der Ausbildung ist die logische Konsequenz, den beiden Ansprüchen der Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung gleichzeitig gerecht werden zu wollen. Nachdem von der Akademisierung eine professionalisierende Wirkung erwartet worden ist, wird die akademische Lehrerbildung nun selber zum Gegenstand der Kritik: Die mangelnde Berufsvorbereitung kann ihr nämlich – jedenfalls aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Professionalisierungskonzeptes – als *Deprofessionalisierung* vorgeworfen werden.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Vgl. dazu ausführlicher CRIBLEZ (2000, S.225)

## 5 Integration statt Differenz? Befunde der Wissensforschung

„Das professionelle Wissen ist eklektisch, also hat viele und heterogene Quellen, ohne sich *exakt* mit der Ausbildung – Grundausbildung wie alle nachfolgenden – verbinden zu lassen“ (OSER & OELKERS 2001, S.586).

Zur Erhellung des Theorie-Praxis-Bezuges gewinnen die Ergebnisse aus der Erforschung des professionellen Wissens von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung. Das Interesse der Wissensforschung setzt – quasi im Gegensatz zur Wissensverwendungsforschung – auf der anderen Seite des Problems an: Statt ausgehend von einem Rationalitätsgefälle zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen nach Transformations- und Verwendungszusammenhängen zu fragen, wird das Wissen der professionell Handelnden fokussiert und analysiert. Die Frage ist also nicht, ob und inwieweit wissenschaftlich Ausgebildete dieses Wissen in konkreten Handlungssituationen zu aktualisieren vermögen, sondern auf welche Wissensbasis sich professionelle Lehrkräfte in Ausübung ihres Berufs beziehen.

### 5.1 Zum Charakter des professionellen Wissens von Lehrkräften

Die vorwiegend qualitativ, durch Beobachtung und Befragung berufserfahrener Lehrpersonen ermittelten Befunde zur Lehrerprofessionalität lassen einige Merkmale und Konturen dieses „Expertenwissens“ erkennen. Das Wissen erweist sich als ein Konglomerat verschiedener Wissensformen, die sich unterschiedlich differenzieren lassen, z.B. nach dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit oder nach dem Grad der unmittelbaren Orientierungsleistung für das Handeln. DAHEIM (1991) beispielsweise unterscheidet zwischen „wissenschaftlichem Wissen“ (verstanden als technisches Problemlöse- wie auch als Deutungswissen), „Berufswissen“ (im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen, aber auch von kognitiven und normativen Regeln der Berufsausübung) und „Alltagswissen“ (in seiner Bedeutung für die interaktiven Aspekte der täglichen Praxis). SHULMAN ([1986] 1991) und BROMME (1992) machen Vorschläge für die Unterscheidung des Lehrerwissens als „interdisziplinäres Wissen“, „curriculares Wissen“, „fachdidaktisches Wissen“, „pädagogisches Wissen“, „gelerntes

Schülerwissen“ und „Metawissen“. <sup>59</sup> Diese Analysen lassen erkennen, dass im pädagogischen Wissen von professionell Handelnden das wissenschaftliche Wissen stets nur eine Komponente darstellt.

In Bezug auf diese Komponente zeigt BROMME (1992) in den Untersuchungen zum Expertenwissen eine interessante Tendenz auf: Mit steigender Expertise lässt sich eine zunehmende Distanzierung zu wissenschaftlichem Wissen bzw. zum Wissen aus der wissenschaftlichen Ausbildung feststellen. Je professioneller pädagogisches Handeln ist, desto geringer also ist seine Nähe zum Wissenschaftswissen. Erklärungen dafür sieht BROMME in der Metapher der „Verschmelzung“: Lehrerinnen und Lehrer erbringen im Laufe ihrer Berufsausübung eine Integrationsleistung, indem sie zwischen verschiedenen Wissensformen vermitteln und verschiedene Wissensbestandteile in ihr Berufswissen einarbeiten:

„Das professionelle Wissen von Lehrern ist nicht einfach eine Addition verschiedener Bereiche. Vielmehr entsteht im Laufe der praktischen Ausbildung und der beruflichen Erfahrung eine Integration, und sie werden auf die praktischen Erfahrungen bezogen. Die Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft ist das Besondere des professionellen Wissens von Lehrern gegenüber dem kodifizierten Wissen der Fachdisziplinen, in denen sie ausgebildet sind“ (ebd., S.100).

Aufgrund der Vorstellung der Verschmelzung wäre es sehr wohl möglich, dass wissenschaftliches Wissen quasi ‚verdeckt‘ im pädagogischen Berufswissen integriert ist. Dies würde für eine Anschlussfähigkeit bzw. Integrationsfähigkeit der in Frage stehenden Wissensformen und *gegen* die Annahme der strukturellen Differenz sprechen. <sup>60</sup>

Ein weiteres entscheidendes Merkmal des Expertenwissens ist dessen fallspezifische Organisation. Lehrkräfte stehen im Unterricht vor komplexen, teils paradoxen Situationen, die es meist unter Zeitdruck und nur beschränkt planbar zu bewältigen gilt. <sup>61</sup> Der Charakter des wissenschaftlichen Wissens in seiner auf Verallgemeinbarkeit gerichteten Form entspricht aber nicht diesen Anforderungen, so dass eine Übersetzungsleistung allein auf der Basis wissenschaftlichen Wissens zur Bewältigung dieser Situationen nicht zu genügen vermöchte. Die Untersuchungen über das professionelle Wissen von Lehrerinnen und Lehrern zeigen denn auch, dass Expertenwissen sich situations- und fallspezifisch organisiert darstellt und ein *fallbezogenes Handeln* ermöglicht (BROMME 1992). HERZOG folgert, dass in komplexen Situationen eine erfolgreiche Anwendung wissenschaftlichen Wissens aufgrund dessen propositionalen Charakters hingegen kaum zustande komme:

---

<sup>59</sup> Einen breiten Überblick über die verschiedenen Konzeptionen des Lehrerwissens und pädagogischer Wissensformen gibt DICK (1994).

<sup>60</sup> Dazu BROMME (1992): „Unter Lehrern findet sich die Auffassung, dass sich das theoretische Wissen, das sie in ihrer Ausbildung erworben haben, nicht oder nur in sehr geringem Masse anwenden lässt. Diese Meinung ist nicht allein auf Mängel des theoretischen Wissens zurückzuführen, sondern auch auf unrealistische Vorstellungen über den Zusammenhang von Theorien, praktischem professionellen Wissen und unterrichtlichem Handeln“ (S.152).

<sup>61</sup> Vgl. dazu beispielsweise FLODEN & CLARK (1991) und HERZOG (1995)

„Selbst wenn das erziehungswissenschaftliche Wissen von einer Qualität und Ausführlichkeit wäre, die es erlauben würden, das Handeln der Lehrperson im Unterricht umfassend anzuleiten, würde das Wissen nicht ausreichen, um eine konkrete Entscheidung zu treffen. Die Bedingungen der Anwendung von Wissen sind im Wissen selbst nicht enthalten. Wer viel weiss, ist nicht auch schon fähig, sein Wissen zu gebrauchen“ (HERZOG 1995, S.258).

Der Experte oder die Expertin aber nimmt in diesen Situationen nicht auf wissenschaftliches Regelwissen, sondern auf das fallbezogene Wissen Bezug, das nicht symbolisch, aber bildhaft und enaktiv repräsentiert ist. Es stellt sich als ein Konglomerat verschiedener Wissensformen dar, weil bei der Entwicklung zur Expertenschaft ehemals bewusst gelernte Regeln in Können übergegangen sind. Dieses gekonnte Handeln sei allerdings mehr als allein die Anwendung der ehemals gelernten Regeln, stellt BROMME fest: „Vielmehr tragen Übung und Erfahrung dazu bei, dass mehr oder weniger komplexes Können zustande kommt, das reichhaltiger sein kann als die ehemals gelernten Regeln“ (BROMME 1992, S.150).

## 5.2 Integration als Konstruktion

Die Forschung zum Lehrerwissen lässt also zwei wichtige und für die Theorie-Praxis-Frage im Kern bedeutsame Schlüsse zu: Sie zeigt auf, dass allein wissenschaftliches Wissen, dem gegenüber das Wissen der pädagogisch Handelnden oft als defizitär betrachtet wird, keine Professionalität zu garantieren vermag. Wenn Professionalität aber nicht über Wissenschaftlichkeit, sondern Expertise bestimmt wird, verliert der Anspruch der ‚Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung‘ seine Legitimationsbasis. Zum zweiten: Weil sich Handlungskompetenzen nicht einfach so, sondern situationsgebunden und fallbezogen entwickeln, gibt es keine Möglichkeit, die Berufstätigkeit *unabhängig* von den Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen ihrer Ausübung zu lernen.

In der für die deutsche Lehrerbildung heftig geführten Debatte um den Ausbau der berufspraktischen Studien in der ersten Ausbildungsphase wird mit diesen Erkenntnissen für ein revidiertes Professionalisierungsverständnis argumentiert. Während auf der einen Seite mit den Argumenten der Differenzthese der eindeutige Wissenschaftsbezug der ersten Phase der Lehrerbildung verteidigt wird, weil nur diese zur Reflexions- und Beurteilungskompetenz führe,<sup>62</sup> gewinnt im Zuge der Reformbemühungen ein aufgabenbezogenes Professionalisierungskonzept an Bedeutung:

„Ansatzweise zeichnet sich ab, dass unter Professionalisierung weniger ein Prozess verstanden werden soll, der zu den Merkmalen der klassischen Professionen führt, sondern dass mit Professionalisierung die vermehrte Ausrichtung der wissenschaftsorientierten Ausbildung am im Berufsfeld erforderlichen Wissen und den da benötigten Handlungskompetenzen gemeint ist. Aufbau von Handlungskompetenz meint dabei mehr als einfach das Einüben von Berufsroutinen, das nicht an einer Hochschule erfolgen müsste,

---

<sup>62</sup> So beispielsweise HEDTKE 2000

sondern ebenso gut in einem ‚training on the job‘-Lehrerbildungskonzept realisiert werden könnte“ (CRIBLEZ 2000, S.226).

Nicht die Einübung blinder Berufsroutinen taucht als Forderung auf, sondern die *Integration* von Ausbildungswissen mit der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen und dies bereits *während* des Studiums. Diese Position gewinnt im Rahmen der deutschen Reformdebatten zunehmend an Konturen. Vertreter der Integrationsthese<sup>63</sup> plädieren für die vermehrte *Verbindung* oder *Verzahnung* der Ausbildungsteile der ersten Phase mit den berufspraktischen Studien und erwarten von der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung Unterstützung im Aufbau professioneller Kompetenzen.

NÖLLE (2002) legt dazu erste Ergebnisse aus einer empirischen Studie vor, die den Wissenserwerb und die Wissensverwendung in Studiengängen mit hoher und geringer Praxisintegration untersucht. Als Ausbildungsmodell mit *hoher* Praxisintegration wurden ein einphasiges Ausbildungskonzept einer Schweizer Universität mit einem unterrichtsbezogenen Theoriecurriculum und praktischen Erprobungen in Übungsschulen einbezogen und ein Studienmodell einer niedersächsischen Universität mit einem speziellen Programm zur Erprobung und Reflexion von didaktischen Konstrukten in Unterrichtssituationen untersucht. Die Ergebnisse werden mit einem Ausbildungsmodell mit *niedriger* Praxisintegration, einem herkömmlichen Studiengang mit zwei eingebetteten, schulbezogenen Praktika, aber eher unspezifischer Verbindung zu unterrichtsrelevanten Theorien verglichen.

NÖLLE stellt fest, dass Studierende aus Ausbildungsgängen mit hoher Praxisintegration in der Analyse und Reflexion von Unterrichtssituationen signifikant häufiger und vielfältiger auf Theorieelemente und systematische Theoriezusammenhänge Bezug nehmen als solche aus Ausbildungsgängen mit geringer Praxisintegration. Offenbar gelinge es den Studierenden aus den konventionellen, „theorieorientierten“ Ausbildungsmodellen kaum, die disparaten Theoriefragmente in ihr Handlungswissen zu integrieren. Umgekehrt liessen sich bei Studiengängen mit hoher Praxisintegration und konkret darauf bezogenem Theorieangebot grössere Chancen zur Rezeption und Strukturierung unterrichtsrelevanten Wissens feststellen. Auf der Interpretationsfolie der *anchored instruction* und der wissenspsychologischen Forschung folgert NÖLLE:

„Es verstärkt sich vielmehr der Eindruck, dass theoretische und empirische Erkenntnisse in komplex vernetzter Form verarbeitet und mit episodischen Elementen angereichert sein müssen, um dauerhaft Eingang in die kognitive Struktur zu finden und zugleich den Transfer in pädagogische Handlungssituationen vorzubereiten“ (ebd., S.57).

Anhand konkreter Beispiele vermittelt NÖLLE einen Eindruck davon, wie die Koppelung der theoretischen und praktischen Wissensbasis organisiert ist, und erkennt darin Hinweise gegen die Vorstellung, Theorie und Praxis beruhen auf völlig voneinander getrennten Wissensformen:

---

<sup>63</sup> So z.B. CZERWENKA & NÖLLE (2000).

„Was an diesen beiden hier verglichenen Fällen überdies aufgezeigt werden kann, ist die Tatsache, dass die jeweilige unterrichtsrelevante Wissensbasis in handlungsnahen Situationen durchaus aktualisiert wird. Dies spricht für die Anschlussfähigkeit disziplinärer und professioneller Wissensformen und gegen ihre systematische Differenz, wenngleich es natürlich in der Interviewsituation um Unterrichtsreflexion und nicht um Unterrichtshandeln geht“ (ebd., S.64).

NÖLLE liefert also Ergebnisse von entscheidender Bedeutung: Sie weist Zusammenhänge zwischen den durchlaufenen Ausbildungsmodellen und unterrichtsbezogenen Wissensrepräsentationen auf, liefert also Belege gegen die Annahme einer systematischen Trennung von disziplinären und professionellen Wissensformen und zeigt Bedingungen für eine mögliche Anschlussfähigkeit von Ausbildungswissen im Kontext praktischer Erfahrungen auf.

Sie erkennt Hinweise für die Integrationsthese in der anglo-amerikanischen Debatte um das pädagogische Inhaltswissen („pedagogical content knowledge“), das sich auf die Umsetzung von Inhalten in unterrichtliche Handlungseinheiten bezieht. In dieser Debatte liesse sich – ungeachtet aller strittigen Deutungen – feststellen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Integrationsleistung erbringen. Im Hinblick auf die von SHULMANN als „Amalgam“ (BROMME 1995, S.110) charakterisierten Wissensformen pädagogischer Praktiker komme diese Integration zustande. Erfahrene Lehrkräfte würden – wenn auch auf ihre Weise – die Ansprüche der Theorie erfüllen, während Novizinnen und Novizen über solche kognitive Muster noch nicht verfügten, argumentiert NÖLLE: „Unabhängig von Optimierungsfragen spricht aber genau das für die systematische Anschlussfähigkeit und in diesem Sinne für die Integrationsfähigkeit der in Frage stehenden Wissensformen“ (NÖLLE 2002, S.50)

In die gleiche Richtung argumentiert KOCH-PRIEWE (2002), die der Differenzthese mit Bezug auf BROMME entgegenhält, dass in den denk- und wissenspsychologischen Studien über Berufsanfängerinnen und Berufserfahrene Transformationen des Fachwissens beobachtet werden. Das Fachwissen, das zuerst „als wissenschaftliches Wissen eine immens hohe Bedeutung für Lehramtsstudierende hat und ihnen subjektiv Sicherheit zu gewährleisten scheint“ (ebd., S.317), wandle sich mit zunehmender Berufserfahrung zum „pedagogical content knowledge“, dem pädagogischen Wissen über die Inhalte in Verbindung mit potenziellen Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler. Man könne also nicht simplifizierend von „Verzahnung von Theorie und Praxis“ sprechen, sondern von einer „Konstruktion“ neuer Sinn- und Bedeutungseinheiten aus vorhandenen Wissensbestandteilen unterschiedlicher Bereiche im Kontext eigener Erfahrungen. Berufseinsteigende erzeugten ihre Wahrnehmungsmuster und ihr Wissen durch *Erfahrung*, nämlich im Zuge der Erprobung ihres Könnens. Als Konsequenz sei genau *hier* der Ort der wissenschaftlichen Reflexion zu begründen, um – im Sinne der Professionalisierung – den Bezug zur Berufswissenschaft zu gewährleisten. Für die (deutsche) Lehrerbildung bedeute dies, dass die in der ersten Ausbildungsphase erworbenen Wahrnehmungsstrukturen im *Können* erprobt, erweitert und mittels wissenschaftlicher Kategorien reflektiert werden sollten. Junglehrerinnen und Junglehrer müssten im Verbund mit Erziehungswissenschaftlern und Expertenlehrkräften an kooperativ geführten, schulpädagogischen und fallbezogenen Diskursen beteiligt sein, was möglicherweise aber die Form einer einphasigen Lehrerbildung bedinge (ebd., S.319f).

### 5.3 Integration durch Reflexion

Auch die Wissensforschung weist also nach, dass es den systematischen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse auf individuelles Können in der einst erwarteten Weise nicht gibt. Sie diagnostiziert Expertenwissen als Verbindung verschiedener Wissensbestandteile im Zuge subjektiver Konstruktionsprozesse. Diese Integrationsleistung oder ‚Verschmelzung‘ von pädagogischem, fachspezifischem und curricularem Wissen mit spezifischen Unterrichtserfahrungen resultiert in hochgradig individualisiertem Expertenwissen. Obwohl sich in diesem Expertenwissen vereinzelte Versatzstücke wissenschaftlicher Theorien nachweisen lassen, erscheint es dazu überwiegend different und in Form ‚subjektiver Theorien‘.

An diesen Praktiker-Theorien knüpfen verschiedene strukturtheoretisch orientierte Reformansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, die sich gemeinsam durch eine epistemologische Ausrichtung charakterisieren. Sie suchen im Gegensatz zum Wissens-Anwendungs-Paradigma ihren Ausgangspunkt in der Erforschung oder der Reflexion professionellen Handelns von Lehrkräften.<sup>64</sup>

Der Grundgedanke des *forschenden Lernens*<sup>65</sup> legt nahe, dass Studierende und Lehrpersonen ihre eigene Erziehungs- und Unterrichtspraxis erforschen, indem sie ihr wissenschaftliches und berufsorientiertes Wissen ausschöpfen, erproben und – unter günstigen Bedingungen – erweitern und korrigieren. Dies setzt Zugang zur Berufspraxis und zu wissenschaftlichem Arbeiten voraus, was die Lehrerbildung durchaus leisten könnte: Praxisfelder erschliessen, Forschungsvoraussetzungen gewährleisten sowie Forschungsprozesse begleiten und kontrollieren. Erste Ergebnisse zu Beispielen forschenden Lernens in Studiengängen für Lehrpersonen liegen vor. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Ansätzen noch zu wenig Wert darauf gelegt wurde, die forschungsmethodische Qualität der Vorhaben zu sichern. Interessante Effekte lassen sich laut FRIED (1998) in Mischformen von forschendem Lernen und Verhaltenstraining feststellen: „In diesen Untersuchungen – so kann man den Berichten entnehmen – erweist sich das ‚forschende Lernen‘ als erfolgsversprechende Möglichkeit, den Transfer zwischen den unterschiedlichen Wissenstypen zu unterstützen“ (FRIED 1998, S.72).

Ansätze des *fallorientierten Arbeitens* und *Lernens* in der universitären Lehrerbildung<sup>66</sup> gehen von der grundlegenden Trennung und strukturellen Differenz von Praxis und Theorie aus, suchen aber Wege der Vermittlung und Professionalisierung der universitären Lehrerbildung im Einbezug von Fallstudien und in der Reflexion von ethnografisch erhobenen Fällen. Dazu gehören laut BECK et al. (2000) der Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus, eine Auseinandersetzung um die Reflexion der Praxis und die Reflexion der methodisch angeleiteten Erkenntniserzeugung. Dabei sei der „wissenschaftliche Habitus“ aber lediglich ein Aspekt des professionellen Habitus und diene der Korrektur der Praxiszwänge:

---

<sup>64</sup> Vgl. dazu auch WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON (1998)

<sup>65</sup> Vgl. dazu z.B. RADTKE (1996) und ALTRICHTER & LOBENWEIN (1999)

<sup>66</sup> Vgl. z.B. DICK (1994, 1995) und BECK et al. (2000)

„Dieser Aspekt des professionellen Habitus impliziert die Möglichkeit, das eigene praktische professionelle Handeln durch einen Wechsel der Perspektiven aus einer reflexiven, distanzierten Beobachterperspektive einer kritischen Befragung zu unterziehen“ (ebd., S.36).

Fallbezogene Rekonstruktionen sollten aus der Sicht der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie als Grundhaltungen pädagogischer Professionalität in der Lehrerbildung eingeübt werden (SCHRATZ & THORNHAUSER 1996). Die Erwartungen werden jedoch unterschiedlich hoch angesetzt: Während die einen in der Förderung der selbst- und berufsbezogenen Reflexivität angehender Lehrpersonen einen *Beitrag* zur Professionalisierung im Hinblick auf die Kernprobleme in ihrem Berufsalltag sehen,<sup>67</sup> erkennen die anderen, die systematische Theorievermittlung und kasuistisches Arbeiten nebeneinander stellen, in der pädagogischen Kasuistik die „Versöhnung von Theorie und Praxis“ (POSCHARDT 1997, S.222).

Der Ansatz der *reflective teacher education*, der in den Arbeiten SCHOENs (1983, 1987, 1991) gründet und sich auch in der deutschsprachigen Diskussion hoher Popularität erfreut, ist insofern radikaler, als er für die Lehrerbildung die Umkehrung der traditionellen Beziehung von akademischer Lehre und Praktikum postuliert. Im Zentrum der Ausbildung professioneller Praktiker steht das *learning by doing*, und das *reflexive Praktikum* wird zum Herz der beruflichen Ausbildung dem die akademische Lehre bloss noch zuzudienen hat. Das Ideal des *reflective teaching*, die „reflection in action“ (SCHOEN 1987) als Merkmal des Professionellen, wird im Kontext des Handelns und unter Anleitung und Beratung des Coaches eingeübt. Dieser Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden ist durch drei Merkmale (ebd., S.101ff) charakterisiert: (1) Er bezieht sich immer auf Lernhandlungen und wird durch sie konkretisiert, (2) er wird durch Handlungen oder Demonstrationen des Lehrenden ergänzt und (3) muss schliesslich selbst die Form einer reziproken Reflexion-in-der-Handlung annehmen. Die organisatorische Rahmung für diese Prozesse ist das reflexive Praktikum, in dem die komplexen Probleme entweder in einer Simulation oder in der Realität bearbeitet werden. Die traditionelle akademische Lehre dient dem reflexiven Praktikum als Quelle für Inspirationen und Alternativen bei der Fähigkeitsentwicklung der Studierenden und als Ort des Lernens von Reflexionsformen und Forschungsmethoden, die auf die „reflection in action“ vorbereiten. Dies bedingt ein didaktisches Arrangement, in dem die akademischen Lehrveranstaltungen stark auf das Praktikum bezogen werden.

SCHOENs Arbeiten und der Ansatz der *reflective practice* nehmen zum einen die Kritik des Wissens-Anwendungs-Paradigmas auf und bieten eine Grundlage zur Rechtfertigung und Wertschätzung des Erfahrungswissens von Expertenlehrpersonen, die durch die Arbeiten von BROMME zusätzliche Bedeutung erlangt hat. Auch im schweizerischen Lehrbildungsdiskurs sind die Arbeiten SCHOENs vielfach rezipiert worden und haben in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen. So nimmt HERZOG (1995) den Ansatz der reflexiven Praxis auf und argumentiert für die Reflexion als Ort, wo der Bruch zwischen der Handlungsplanung

---

<sup>67</sup> So z.B. BECK et al. (2000)

(Theorie) und Handlungsausführung (Praxis) „repariert“ oder aber – im positiven Übergang von Planung zu Handlung – die Bedingungen des Gelingens ins Selbstkonzept integriert werden könnten. Er bestimmt – handlungstheoretisch begründet – in der Reflexion den Ort der *Vermittlung* von „Theorie“ (als Handlungsplan) und „Praxis“ (Handlungsausführung). Angesichts der Komplexität von Unterrichtssituationen, des Nicht-Gelingens der Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handeln und vor allem der Differenzen in den Wissensstrukturen von Disziplin und Profession müssten die verschiedenen Formen des Wissen situativ – durch Reflexion in der Praxis – vermittelt werden: „Sie [die Lehrkräfte; M.S.] müssen lernen, ihr Wissensrepertoire fallbezogen zu organisieren. Dies ist nur durch einen reflexiven Umgang mit den verschiedenen Wissensformen erreichbar“ (ebd., S.264.).

HERZOG plädiert für die Form der reflexiven Praktika in der Lehrerbildung, weil man nur durch praktische Erfahrung zu wirklichem Wissen gelange, um erfolgreich tätig zu sein. Diese Erfahrung dürfe nicht dem Irrtum unterliegen, dass es sich dabei um eine Wissensanwendung handle: „Reflexive Praktika sind als Lernfelder zu verstehen und nicht als Anwendungsfelder, in denen Wissen appliziert wird, das der Lehrperson letztlich äusserlich bleibt“ (ebd., S.266). In der Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen erkennt HERZOG eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Er argumentiert aber dafür, die Reflexion der Praxiserfahrungen explizit vom erziehungswissenschaftlichen Wissen abzukoppeln:

„Das Wissen, das zur Bewältigung solcher Situationen erforderlich ist, liegt nicht im Korpus der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Disziplinen bereit, da es sich nicht um technologisches Wissen handelt. Insofern haben wir es mit einem post-technokratischen Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun.“ (HERZOG 1995, S.271).

HERZOG sieht die Wissensbasis für die Reflexion allein in der konkreten Situation und im Expertenwissen der betreuenden Praxislehrkraft verankert, nicht aber im Korpus des wissenschaftlichen Wissens.<sup>68</sup> Dieser gänzliche Verzicht auf Bezüge zu gesicherten, objektivierten Wissensbeständen mutet radikal an und wirft die Frage nach der gemeinsamen Theorie-sprache und dem Bezug zum Ausbildungswissen auf. Bleibt die Reflexion der Praxiserfahrung auf sich selbst bzw. bestenfalls auf das Expertenwissen der Praxislehrkraft bezogen, kann das Modell der reflexiven Praxis kaum etwas zur Vermittlung von berufswissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung beitragen. Eine systematische oder zumindest sporadische Bezugnahme auf die Ziele der Ausbildung kommt so nicht zustande. Die alleinige Bezugnahme auf das Expertenwissen wird – radikal ausgedrückt – der Willkür und dem Zufall preisgegeben, weil sie nur situativ erfolgen und nicht gesteuert werden kann.

---

<sup>68</sup> An anderer Stelle: „Das wissenschaftliche Wissen ist nicht ausreichend, um die Reflexion anzuleiten, die von der Lehrperson in der Unterrichtspraxis gefordert wird. Die unbestimmten Zonen der Praxis – der Sumpf des alltäglichen Handelns – widersetzen sich nur zu oft der Anwendung propositionalen Wissens. Nicht nur, dass dieses Wissen quantitativ zumeist nicht ausreichend ist, um das Handeln anzuleiten, es genügt auch in seiner Qualität nicht“ (HERZOG 1995, S.260).

Dieser Vorwurf des mangelnden Bezuges zur Forschung ist ein häufiges Argument in der Kritik, die gegen das Konzept der reflexiven Praxis vorgebracht wird. Für OSER (1997, 2001) ist der mangelnde Bezug auf wissenschaftliche Wissensbestände ein Hauptpunkt der Kritik an SCHOENs Konzept. Das alleinige Betonen der Praxis bedeute ein Abkoppeln des Handlungswissens von seinen theoretischen Quellen, und wo die theoretische Erhellung unter dem Gesichtspunkt der Verankerung im Grundlagenwissen vernachlässigt werde, müsse mit „reflexivem Irrtum“ (OSER 2001, S.253) gerechnet werden:

„Reflexiver Irrtum besteht dann, wenn die Erfahrungen eigenen professionellen Lernens in didaktisch arrangierten Situationen, in komplexitätsreduzierten Simulationssituationen oder gar in echten Klassen- bzw. Schulsituationen nicht mehr durch das theoretisch-empirische Wissen gespeist wird“ (ebd., S.253).

Die Reflexion ohne Theorie könne blind sein und den Alltagsgeschmack zum Kriterium guten Unterrichts erheben, moniert OSER. Blinde Praxis frage nicht, wie Unterricht konstituiert wird und welche komplexen kausalen Vorbedingungen zu isomorphen Theorie-Praxis-Verschrankungen führen: „Sie rekurriert einzig auf den Glauben, dass früherer Erfolg sich wiederholen lässt“ (ebd., S.253).

Diese kritische Sichtweise führt vor Augen, dass mit Reflexion nicht notwendig auch eine Verbesserung der Praxis einhergeht. Aus kognitionspsychologischer Sicht wird Lernen zwar durch vorhandenes Wissen ermöglicht, durch Begrenzung auf nur dieses Wissen aber auch eingeschränkt. Eine Reduktion auf reflexives Lernen aus Erfahrungen und innerhalb einer geschlossenen Gruppe ohne Unterstützung durch externe Expertise ist nicht nur unter den Gesichtspunkten der Begrifflichkeit einschränkend, sondern bleibt letztlich abhängig vom Wissen wie vom Nichtwissen der Beteiligten.

## 5.4 Integration durch Training

Gewissermaßen im Gegensatz zu diesen strukturtheoretisch orientierten Reformansätzen stehen Vorschläge, die dem aufgaben- oder kompetenzorientierten Ansatz pädagogischer Professionalität zugeordnet werden können. So werden in den letzten Jahren zunehmend wieder Formen des *Lehrertrainings* vorgeschlagen, durch die eine Vermittlung von Ausbildungs- und Handlungswissen zustande kommen soll:

„Erst in einer reformierten Lehrerbildung könnten die Trainings die Rolle übernehmen, für die sie sich unserer Meinung nach besonders gut eignen: Sie könnten einen Beitrag leisten zur Überwindung der häufig beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrern“ (HAVERS & TOPELL 2002, S.190).

Als Trainings in der Lehrerbildung werden in der Regel gezielte und kontrollierte Übungen in Form von Unterrichtssimulationen verstanden: Normalerweise komplexe Unterrichtssituationen werden stark reduziert und es werden diejenigen Verhaltensaspekte trainiert, die sich nach dem erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand als günstig erweisen. Nach FRIED (1998, S.58) stellen Trainings den Versuch dar, „erziehungswissenschaftliche Er-

kenntnisse (Wissenschaftsorientierung) möglichst unmittelbar in ‚Lehrerverhalten‘ (Berufspraxisorientierung) umzusetzen“ (ebd., S.58).

In den 1970er und 1980er Jahren haben sich Formen von Microteaching in der Lehrerbildung etabliert, über deren Effekt eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen vorliegen.<sup>69</sup> Nachdem in 1990er Jahren das Interesse an Lehrertrainings deutlich nachgelassen hat, werden seit der Jahrtausendwende weiterentwickelte Formen des Trainings in die Diskussion eingebracht, die an die früher festgestellten, positiven Effekte anknüpfen. FRIED (1998) fasst die Wirksamkeitsuntersuchungen der 1970er und 1980er Jahre zu Formen des Trainings zu zwei Gruppen zusammen:

- Trainings zur Verbesserung des Sozial- und Erziehungsverhaltens zielen auf die Vermittlung günstigen Erziehungsverhaltens. Positive Effekte wie die Zunahme von Wertschätzung gegenüber den Schülerinnen und Schülern oder der Selbstsicherheit konnten verschiedentlich nachgewiesen werden. Zudem erachteten die Studierenden die Trainings gegenüber den anderen Veranstaltungsformen der Lehrerbildung als besser geeignet, um „praxistaugliches Wissen“ zu erwerben (ebd. S.61).

- Trainings zur Steigerung der unterrichtsmethodischen Kompetenzen beziehen sich auf organisatorische und kommunikative Aspekte des Unterrichts. Hierin erwiesen sich Handlungstrainings gegenüber der bloss theoretischen Unterweisung oder begrifflichen Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten als wirksamer. KRAMIS (1991) konnte in einer Schweizer Untersuchung feststellen, dass ein Training, das Modelllernen, Handlungslernen und Reflexion miteinander verbindet, sogar zu lang anhaltenden Effekten zu führen vermag. Auch wenn Trainings nachgewiesenermassen zu Verhaltensänderungen beitragen, fragt FRIED (1998) kritisch nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag und den längerfristigen Effekten:

„Ausserdem wissen wir – trotz der vom Theoriestand her immer differenzierter angelegten Trainings – zu wenig darüber, wieweit sich das im Verlauf der Übungen erworbene Verhaltensmuster auch in der sehr viel komplexeren Unterrichtspraxis als stabil und nützlich erweist. So können wir kaum etwas über mögliche Transferwirkungen bzw. Langzeiteffekte sagen. Nicht zuletzt ist es problematisch, dass die Trainings nicht sinnvoll in einem Gesamtkonzept der Lehrerbildung verankert sind“ (ebd., S.63).

Damit Trainings nicht isoliert, sondern mit Bezug auf das Ausbildungswissen angelegt sind, werden in neuerer Zeit Ausbildungsformen mit einem Wechsel an theoretischen Sitzungen und praktischen Übungen gefordert. In diesem Rahmen könne auch die Anleitung gewährleistet werden, die Studierende in der Umsetzung des theoretischen Wissens in praxisgemässe Handlungskonzepte bräuchten. Im Gegensatz zu den Ansätzen des *reflective teaching*, die eher durch normative denn empirische Fundierung argumentieren, sind für die Formen des Trainings bereits mehrfach positive Effekte nachgewiesen worden.<sup>70</sup> Viel versprechend schei-

---

<sup>69</sup> Zusammenfassend bei KLINZING (2002)

<sup>70</sup> Vgl. zusammenfassend HAVERS & TOEPPELL (2002)

nen dabei Modelle zu sein, bei denen Lern- und Anwendungssituationen in einem Wechselverhältnis stehen.<sup>71</sup>

## 5.5 Integration durch Standards

Während über Formen des Trainings in der Lehrerbildung zwar Verhaltensänderungen herausgebildet werden können, stehen Trainings unter dem Verdacht, starre Routinen zu erzeugen, die abgekoppelt vom Forschungs- und Ausbildungswissen unreflektiert übernommen werden. Ansätze des reflexiven oder fallorientierten Lernens beanspruchen zwar diese ‚Verbindung‘ zwischen systematischem Wissen und kasuistischer Fallarbeit, bleiben aber den Nachweis der Herausbildung beruflicher Kompetenzen schuldig. Der Ansatz von OSER (1997, 2001), als Verbindung von Theoriewissen und Handlungskompetenzen sogenannte *Standards* zu definieren, überwindet diesen fehlenden Bezug zu wissenschaftlich gesicherten Theorien. Kompetenzen als Standards werden so definiert, dass sie einer Reihe von Kriterien zu genügen haben, nämlich (1) dem Kriterium der (wissenschaftlichen) Theorie, (2) dem Kriterium der Empirie, (3) jenem der Qualität und schliesslich (4) dem Kriterium einer immer schon vorhandenen Praxis.

Trotz dieses hohen Bezuges auf wissenschaftliche Erkenntnisse handelt es sich nicht einfach um die Inhalte der berufswissenschaftlichen Ausbildung, sondern um deren „Übersetzung“ in Standards, weil die Inhalte allein keine praktischen Kompetenzen ausbilden:

„Aber *Fächer* sind nicht *Standards*, diese Differenz wird durch die Studien erhärtet und von ihr sollte auch die Neuorientierung ausgehen. Die Probleme der Lehrerbildung haben massgeblich damit zu tun, dass von Studien der Fächer praktische Kompetenzen erwartet werden, während tatsächlich wesentlich Theorieunterricht erteilt wird, von dem allenfalls Reflexionseffekte ausgehen können“ (OSER & OELKERS 2001, S.581f).

OSER spricht nicht gegen pädagogisches, didaktisches und psychologisches Wissen, das durchaus und im Sinne der Professionalisierung zwingend nötig sei, allein aber selten zu entsprechendem Handeln führe. Umgekehrt handle es sich bei den Standards aber auch nicht um Praxisrezepte oder reine „skills“:

„Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (OSER 2001, S.225).

Für die Schweizer Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme wurden 88 Standards selektioniert und in die Wirksamkeitsüberprüfung miteinbezogen. Dabei wurde nicht nur nach der Erfüllung der Standards gefragt, sondern auch nach deren *Verarbeitungstiefe*, die etwas über die Form und Intensität der Aneignung der jeweiligen Standards aussagen sollte. Als intensivste Form der Auseinandersetzung gilt die Kombination von „theoretischer Darbietung, von Übungen, die etwa darin bestehen, das vorliegende

---

<sup>71</sup> Vgl. z.B. THIELE (2000), WAHL (2002), DANN & HUMPERT (2002)

Expertenhandeln zu analysieren und von Ausprobieren in der Praxis“ (OSER 2001, S. 254). Aus dieser Kombination kann erwartet werden, dass

„das Wissen unmittelbar in Handlungsmuster umgesetzt wird, dass diese Handlungsmuster unter verschiedenen Bedingungen ausprobiert und mit Expertenhandeln verglichen werden, schliesslich dass dieses Handeln auch unter dem Gesichtspunkt des alltäglichen Schulstresses (Emergency Room Class) nochmals ausprobiert bzw. auf die Probe gestellt wird“ (ebd., S.255).

Der Anspruch der Verarbeitungstiefe als Kombination von Theorie, Übung und Praxis für die Ausbildung von Standards in der Lehrerbildung bedingt das örtliche und zeitliche Zusammengehen von Expertentum, Theoriebestand und situativem Handeln. Dazu nötig sind eine hoch entwickelte Koordination und Kooperation zwischen den Dozierenden und den Praxislehrkräften. Zudem drängt sich aber auch eine Selektion derjenigen Standards auf, die in der Ausbildung von Novizen erarbeitet werden können, ohne aber davon abzusehen, die Novizen nur mit diesen bekannt zu machen: „Es gibt für Novizen notwendiges und unverzichtbares Berufswissen, das Ausbildungen normativ festlegen, und zwar unabhängig von der Frage der tatsächlichen Verwendung“ (OSER & OELKERS 2001, S.591). Durch eine Gewichtung könnten für die Ausbildung wohl jene Standards ausgewählt werden, die zum Berufsfeld des Novizen passen und dennoch Innovationen erlauben: „Vorstellbar sind Standardprofile, die für Novizen besonders geeignet sind; die Idee ist *nicht*, sämtliche denkbaren Standards des Berufsfeldes in der Ausbildung zu erwerben.“ (ebd., S.591 [Hervorhebung im Original]).

Der Ansatz der Standards verspricht – mit Bezugnahme auf den Ansatz des *situierten Lernens* – eine systematische Integration von Theorie und Praxis. Er steht im Bewusstsein um das Differenzverhältnis autonomer Systeme, die voneinander z.B. durch kasuistische und reflexionsförderliche Arbeitsverfahren lernen können. Der Ansatz geht aber insofern einen Schritt weiter, als er aufzeigt, wie berufliches Handeln, insbesondere die als wichtig erachtete situative Kompetenz, von wissenschaftlichen Erkenntnissen profitieren kann. Im Gegensatz zum *reflective teaching*, das in vielen Schriften als Lösung für alle Theorie-Praxis-Probleme angepriesen wird, verspricht OSER mit dem Ansatz der Standards den Bezug zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen und damit zum Ausbildungswissen zu gewährleisten:

„Dem ‚Reflective Teaching‘ mangelt es an einer wesentlichen Komponente, die bei den Standards immer oder per definitionem (automatisch) vorhanden ist, nämlich den Bezug zu überprüften Resultaten einschlägiger Theorien. Es fehlt damit ein wesentlicher Bestandteil der Steuerung des eigenen professionellen Handelns, nämlich das theoretisch fundierte und empirisch überprüfte Wissen. [...] Es gibt relevante Forschungsergebnisse, welche die reflexive Abstraktion ausleuchten und überhöhen können. Ohne sie ist selbst die scheinbar ‚vernünftigste‘ Reflexion blind, ohne sie bleibt Lehren beim alten, ewig weitergegebenen strukturellen Hiatus zwischen Forderungen im Bereich der Instruktionspsychologie (Didaktik) und einer sich immer wieder selbst bestätigenden Praxis“ (OSER 1997, S.215).

Mit dem Anspruch der Standards nimmt OSER ein altes Anliegen aus DEWEY's „Labor-Konzeption“ (DEWEY [1904] 1992) des berufspraktischen Lernens auf. Die Praxis steht bei DEWEY im Zentrum, aber nicht bloss als Ort des Einübens von Fertigkeiten, sondern als Ort

der Beobachtung, Einsicht und Reflexion. Dies bedingt nach DEWEY die intensive Auseinandersetzung mit den psychologisch-didaktischen und pädagogischen Grundlagen, anhand derer die Praxis beobachtet, reflektiert und analysiert werden soll. DEWEY warnt davor, in den Praktika den Lehrerstudierenden einzig gutes Handwerk erwerben zu lassen, weil damit ihre längerfristige Entwicklung in Gefahr gebracht werde: „Die Ausbildung zielt also kurz gesagt auf die Beherrschung der geistigen Arbeitsweisen, die für die selbständige Beherrschung praktischer Fertigkeiten erforderlich sind, und nicht so sehr darauf, sofort Meister des Faches hervorzubringen“ (ebd., S. 295). In den Labor-Praktika sieht DEWEY den Ort, durch systematische Beobachtung und Analyse diese geistigen Fähigkeiten zu trainieren. Erst allmählich, über die Stufen der Beobachtung und Assistenz, sollen Lehrerstudierende die Unterrichtsgestaltung selbständig übernehmen. Wenn die Lehrkräfte der Labor-Praktika einen guten Unterricht gestalten würden, der mit der pädagogisch-didaktischen Theorie korrespondiere, sei eine wesentliche Voraussetzung erfüllt, um Verbindungen zwischen Theorie und Praxis zu realisieren.

## **TEIL III: EMPIRISCH-QUALITATIVE UNTERSUCHUNG**

### **6 Das Forschungsfeld: Grundausbildungen von Lehrkräften in der Schweiz**

Die Volksschullehrerbildung in der Schweiz, in die sich die vorliegende Untersuchung einbettet, hat sich in den letzten hundert Jahren nicht parallel zu derjenigen in Deutschland entwickelt. Die meisten Schweizer Kantone hielten für die Ausbildung der Primarlehrkräfte während des gesamten 20. Jahrhunderts an der Form der Seminare fest, auch als im europäischen Umfeld der Schritt zur Tertiärisierung der Ausbildung vollzogen wurde.<sup>72</sup> Die Übersicht von BADERTSCHER et al. (1993) belegt, dass die Situation gegen Ende des Jahrhunderts durch eine immense Vielfalt an Strukturen und Modellen gekennzeichnet war. Diese heterogene Ausbildungssituation erachtet CRIBLEZ als durch drei Merkmale geprägt: „durch ihre weitgehend föderalistische Organisation bzw. die kantonalen Regelungskompetenzen, durch die damit zusammenhängende, enge Verbindung mit den je kantonalen Schulsystemen und durch ihre historische Tradition“ (2001, S.99).

In den nachfolgend skizzierten Konzepten und Entwicklungen der Ausbildung der Volksschullehrkräfte wird ersichtlich, dass die Ausbildungsreformen in der Schweiz zwar in Beziehung stehen mit dem bildungstheoretischen Paradigmenwechsels der 1960er und 1970er Jahre, aber dennoch ihre Eigenständigkeit behauptet haben. Anders als für die Volksschullehrerausbildung in Deutschland stand ein Nacheinander von theoretischer, an Universitäten angesiedelter und berufspraktischer Ausbildung nie ernsthaft zur Diskussion. Die einphasige Struktur war sowohl für die Ausbildung der Primarlehrkräfte wie für die der Sekundarlehrkräfte gegeben und wurde auch im Zuge der Debatte um die europäische Integration und der Anpassung an die europäischen Standards nicht in Frage gestellt.

#### **6.1 Die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe**

Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an Lehrerseminarien geht zurück auf die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts und fand ihren langen Rückhalt nicht zuletzt in einer stark regional verankerten Tradition. Die seminaristische Konzeption beruhte ursprünglich auf der Idee „einer engen Verknüpfung von Theorie und Praxis, Allgemein- und Berufsbildung, einge-

---

<sup>72</sup> Eine Ausnahme bildet der Kanton Genf, in dem seit 1997 auch die Primarlehrkräfte an der Universität ausgebildet werden und ein Lehrerlizentiat erwerben (CRIBLEZ 2001).

bettet in die sozialen Erfahrungen der Lebensgemeinschaft künftiger Lehrer in asketisch geführten ländlichen Internaten“ (TANNER 1993, S.212). Bis vor dem Zweiten Weltkrieg war die Ausbildung fast ausschliesslich an den Seminarien angesiedelt und damit relativ einheitlich (CRIBLEZ 2001, S.105). Erst mit dem Ausbau des Bildungssystems, dem ansteigenden Bedarf an Lehrkräften und dem sich daraus ergebenden Lehrkräftemangel wurden seit den 1950er Jahren neue Ausbildungsformen eingeführt, so die maturitätsgebundene Primarlehrerbildung für Inhaberinnen und Inhaber eines Maturitätsdiploms oder Ausbildungsgänge für Berufsleute. In verschiedenen Kantonen ist die Ausbildung reformiert, so etwa die Allgemeinbildung von der Berufsbildung getrennt worden. Um der steigenden Nachfrage gerecht zu werden, sind in den 1970er Jahren neue Ausbildungsinstitutionen durch Neugründungen oder Dezentralisierungen entstanden. Zwar wurde angesichts der wachsenden Anforderungen an den Lehrerinnen- und Lehrerberuf in den sechziger Jahren der vierjährige seminaristische Ausbildungsgang in Frage gestellt, in vielen Kantonen aber trotzdem als fünf- oder sechsjährige Ausbildung weitergeführt. All diese Entwicklungen hätten die Lehrerbildung in der Schweiz stark pluralisiert und gleichzeitig die Notwendigkeit einer stärkeren Koordination geschaffen, stellt CRIBLEZ (ebd.) fest.

Zusätzliche Gründe wie die steigende Berufsmobilität, die wachsende Kritik an der herkömmlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die konstatierte Diskrepanz zwischen intendierter und effektiv praktizierter Ausbildung und die „konzeptuelle Krise“ (ebd., S.214) wurden in den 1960er Jahren Anlass zur Durchführung einer gesamtschweizerischen „Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung“. Die Ergebnisse dieser Analyse (FREY et al. 1969a/b), die einen Überblick über die strukturellen, curricularen und didaktischen Merkmale der damaligen Volksschullehrerausbildungen bietet, bildeten die Grundlage einer bildungspolitischen Standortbestimmung. Die Analyse deckte zum Teil erhebliche Mängel der bestehenden Ausbildungsgänge auf, u.a. eine Geringschätzung der berufsbildenden Ausbildungsanteile, fehlende oder – vor allem im berufsbildenden Bereich – ungenügend aufeinander abgestimmte Lehrpläne der einzelnen Fachdisziplinen oder die mangelnde Qualifizierung der Dozentinnen und Dozenten der berufsbildenden Fächer. FREY et al. forderten angesichts dieser Befunde eine Reform der Schweizer Volksschullehrerausbildung, insbesondere die Überprüfung von Zielen und Inhalten und die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung. Durch die Konstitution der LEMO-Kommission sollte in den frühen 1970er Jahren dieser Forderung Folge geleistet werden. Die LEMO-Kommission konnte sich allerdings in Bezug auf die strukturelle Ansiedlung der Lehrerbildung auf keine Empfehlung einigen und liess in ihrem Schlussbericht (MÜLLER et al. 1975) die seminaristische und die maturitätsgebundene Primarlehrerbildung als gleichwertige Modelle nebeneinander stehen. Die erwartete Harmonisierung scheiterte an den regionalen und bildungspolitischen Interessen einzelner Kantone, so dass das eigentliche Ziel der Expertengruppe, für die Primarlehrerinnen und Primarlehrer ein einheitliches Modell der Lehrerbildung zu etablieren, nicht erreicht wurde.

Auf dem Hintergrund der europäischen Integrationsdebatte und der damit zusammenhängenden Reformen der Bildungssysteme im Bereich der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe lebte die Debatte um die Vereinheitlichung der Primarlehrerbildung in den frühen

1990er Jahren wieder auf. Die Expertenkommission der OECD, welche die schweizerische Bildungspolitik begutachtete (EDK 1990), äusserte sich über die Vielfalt der Lehrerbildungsgänge sowohl anerkennend als auch kritisch. Den Befund der Expertenkommission fasst CRIBLEZ folgendermassen zusammen:

„Vielfalt sei sinnvoll, sofern sie zu gegenseitigen Lernprozessen führe, sofern positive Erkenntnisse verallgemeinerungsfähig seien. Dies allerdings würde den Austausch zwischen den kantonal unterschiedlichen Systemen voraussetzen, würde Vergleiche bedingen und Kommunikation über Stärken und Schwächen einzelner Konzeptionen voraussetzen“ (2001, S.102).

Die Koordinationsbemühungen erhielten mit der Diskussion um die europäische Integration eine neue Dynamik. Zunächst wurde eine teils heftige Diskussion um die Beibehaltung des seminaristischen Weges der Lehrerbildung ausgelöst, von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in koordinierender Funktion aber mit den Dossiers „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993) und „Empfehlungen zur Lehrerbildung und den Pädagogischen Hochschulen“ (EDK 1995) in eine Richtung beantwortet: Darin fordert die EDK eine Ansiedlung der Primarlehrerbildung im Hochschulbereich, eine weitgehende Ausrichtung auf eine maturitäre Vorbildung sowie eine verstärkte Orientierung der Ausbildung an Wissenschaft und Forschung. Die Reformdynamik fand auf eidgenössischer Ebene im Anerkennungsreglement (EDK 1999) ihren Abschluss. Wenn auch mit unterschiedlichen Zeitplänen an den Reformen gearbeitet wurde, ist in den meisten Kantonen die Umsetzung dieser Reformen inzwischen vollzogen.

## 6.2 Die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe I

Mit Blick auf die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufe I hat sich in den letzten Jahrzehnten eine noch grössere Vielfalt und Uneinheitlichkeit entwickelt, die sich bereits in der Schwierigkeit einer exakten Umschreibung der Sekundarstufe I äussert. Die Autoren des Berichtes „Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I“ (EGGER 1983), der vor zwanzig Jahren im Hinblick auf eine Koordination der Ausbildungen erarbeitet wurde,<sup>73</sup> gelangten zur folgenden Definition für den Begriff der „Sekundarstufe I“:

„Wir erklären ihn als Benennung der letzten Phase der obligatorischen Schulzeit und sehen davon ab, deren Dauer zu umschreiben. Die Sekundarstufe I ist integrierender Teil der Volksschule. Sie umfasst alle Schultypen (inkl. progymnasiale und untergymnasiale Klassen)“ (ebd., S.20).

Das Definitionsproblem gründet in den kantonalen Schulsystemen mit teils unterschiedlicher Unterteilung in Primar- und Sekundarstufe I und in der nicht identischen Vertikalgliederung der Sekundarstufe I. In den 1970er Jahren sind auf eidgenössischer Ebene entsprechende

---

<sup>73</sup> Das Expertengremium führte die Arbeit der LEMO-Kommission für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte weiter. Der entsprechende Bericht (EGGER 1983) wird daher gelegentlich als ‚LEMO-Folgebericht‘ bezeichnet.

Koordinationsbemühungen in Gang gesetzt worden, die im stark föderalistisch geprägten Denken kantonaler Gremien aber auf Vorbehalte gestossen sind.<sup>74</sup> In den frühen 1990er Jahren wurde von der EDK die Absicht einer Reduktion der Strukturmodelle für die Sekundarstufe I wieder aufgenommen. In ihren Berichten unterzieht die EDK die Sekundarstufe I einer umfassenden Bestandesaufnahme (EDK 1994), entwickelt Modellvorschläge (EDK 1995) und stellt die Sekundarstufe I in einen Vergleich mit den Modellen anderer europäischer Länder (EDK 1996). Während auf bildungspolitischer Ebene die Bemühungen um eine „sinnvolle Reduktion der Strukturmodelle für die Sekundarstufe“ (EDK 1995, S.7) in den 1990er Jahren stark vorangetrieben wurde, weisen auch zu Beginn dieses Jahrhunderts die kantonalen Systeme sehr grosse Unterschiede auf: Nicht nur die unterschiedlichen Modelle der Vertikalgliederung<sup>75</sup>, auch die abweichend verwendeten Bezeichnungen<sup>76</sup> zeugen von der nach wie vor heterogenen Situation.

Eine entsprechende Vielfalt äussert sich in Bezug auf die Ausbildung und die Unterrichtsberechtigung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I. CRIBLEZ illustrierte diese Uneinheitlichkeit am Beispiel der Ausbildung zur Reallehrkraft<sup>77</sup> in den frühen 1990er Jahren:

„So war bislang im Kanton Bern ein Primarlehrer bzw. eine Primarlehrerin berechtigt, Unterricht auf der sog. Primaroberstufe zu erteilen, also an Klassen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen. Um denselben Unterricht, den Unterricht an Realschulen, erteilen zu können, musste eine Luzerner Lehrerin nach der Primarlehrerausbildung und einem Jahr Unterrichtspraxis eine dreijährige Ausbildung absolvieren, wobei das letzte Jahr berufsbegleitend gestaltet wurde. Die Ausbildung fand an einer Institution der Tertiärstufe statt, die jedoch keinen Hochschulstatus innehatte. Ein St.Galler Lehrer mit demselben Ausbildungsziel hatte eine eineinhalbjährige Weiterbildung, aufbauend auf dem Primarlehrerdiplom, an einer als Hochschule [...] anerkannten Institution zu absolvieren. [...] Letztlich muss eine Maturandin im Kanton Zürich eine vierjährige Grundausbildung, aufbauend auf der Matur, an einer nicht-universitären Institution der Tertiärstufe absolvieren, um ein Diplom als Real- und Oberschullehrerin zu erlangen“ (2001, S.100).

Etwas einfacher gestaltet sich die Situation für die Sekundarlehrkräfte, also für Lehrkräfte an Schulen mit erweiterten Ansprüchen, die abhängig von kantonalen Modellen auch Bezirkslehrkräfte genannt werden. Universitäre Studiengänge für die Sekundarlehrkräfte wurden bislang an den Universitäten Basel, Bern, Freiburg, Genf, Lausanne und Zürich angeboten, in St.Gallen gemeinsam mit der Ausbildung der Reallehrkräfte an der Pädagogischen Hoch-

<sup>74</sup> Vgl. dazu BADERTSCHER et al. (1993, S.11ff)

<sup>75</sup> Das Spektrum bewegt sich zwischen Modellen ohne Vertikalgliederung, aber Binnendifferenzierung (z.B. Kantone Genf und Tessin) und Modellen mit einer fünffachen äusseren Differenzierung der Sekundarstufe I (z.B. Kantone Solothurn und Luzern).

<sup>76</sup> So kommt den Bezeichnungen Oberschule, Realschule, Werkschule, Sekundarschule je nach kantonalen Modellen unterschiedliche Bedeutung zu.

<sup>77</sup> In ihrer Übersicht verwenden BADERTSCHER et al. (1993) anstelle der für die beiden Lehrertypen gebräuchlichen Begriffe „Sekundarlehrkräfte“ und „Reallehrkräfte“ die exakteren Beschreibungen „Lehrkräfte an Schulen mit Grundansprüchen“ und „Lehrkräfte an Schulen mit erweiterten Ansprüchen“.

schule. Andere Kantone verfügten über Sonderregelungen mit Universitätskantonen, von denen die Ausbildung entweder ganz oder teilweise, z.B. in fachwissenschaftlicher Hinsicht, übernommen wurde. Die bisherigen Studiengänge an den Universitäten waren nicht einheitlich konzipiert: Sie fanden teils voll in die Universität integriert oder aufgeteilt in eine fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität und in die berufsbildenden Teile an pädagogischen Seminarien statt. Es liessen sich auch hier deutliche Unterschiede bezüglich Studiendauer, Fächerzusammenstellung und Unterrichtsberechtigung feststellen (vgl. dazu BADERTSCHER et al. 1993).

Im Hinblick auf den Aufbau Pädagogischer Hochschulen musste in den meisten Kantonen die Struktur und der Ort der Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe I neu bestimmt werden. Einzelne Kantone haben die Ausbildung von der Universität an die Pädagogischen Hochschulen verlegt, andere Kantone haben am universitären Studiengang festgehalten.<sup>78</sup> Trotz Harmonisierungsbemühungen zeichnet sich also weiterhin ein Bild verschiedenartiger Strukturen ab.

### **6.3 Theorie und Praxis in schweizerischen Lehrerbildungskonzepten**

An die Feststellung eigener, zum europäischen Umfeld unterschiedlicher Entwicklungslinien in Bezug auf Wissenschaftlichkeit und Strukturen soll hier die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verständnis der Ausbildungskonzepte anschliessen. Auf dem Hintergrund einiger normativer Dokumente zur schweizerischen Volksschullehrerbildung kann gezeigt werden, dass sowohl für die Ausbildungsgänge der Primar- als auch der Sekundarlehrkräfte stets eine *Verknüpfung* von Theorie und Praxis zum Grundprinzip der Ausbildung erklärt wurde, und zwar unabhängig vom Ort der strukturellen Ansiedlung. Die Darstellung bezieht sich auf eine Auswahl von Grundlagendokumenten, die in den letzten drei Jahrzehnten die Ausbildung von Lehrkräften im normativen Sinne geprägt haben. Obwohl eine Wirkungsgeschichte der ausgewählten Berichte nur ansatzweise vorliegt, ist ihr Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerbildung in der Schweiz unverkennbar.

#### **6.3.1 Der Bericht „Lehrerbildung von morgen“ (1975)**

Die heterogene Zusammensetzung der von der EDK in den frühen 1970er Jahren initiierten Expertenkommission *Lehrerbildung von morgen* (LEMO) widerspiegelt deren Anliegen: „Sie möchte eine Brücke schlagen von der Wissenschaft zur Bildungspraxis und zum Alltag des Lehrerbildners“ (MÜLLER et al. 1975, S.16). Mitglieder der Expertenkommission waren Universitätsdozierende, Bildungsforschende, Seminardirektorinnen und -direktoren, Seminarlehrerinnen und -lehrer und Volksschullehrkräfte verschiedener Kantone. Im Schluss-

---

<sup>78</sup> Den Wechsel von der universitären Ausbildung zum Modell der Pädagogischen Hochschule (PH) hat beispielsweise der Kanton Zürich vollzogen, während im Kanton Freiburg die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte weiterhin an der Universität angesiedelt ist. Beide Modelle schliessen aber die Kooperation von Universität und Pädagogischer Hochschule nicht aus (vgl. dazu SCHÄRER & MARADAN 2002 und SCHÄRER 2002).

bericht der Kommission (ebd.), der als Planungshilfe und Koordinationsinstrument für die Entwicklung der Primarlehrerbildung in der Schweiz gelten sollte, kommt diese Vielfalt zum Ausdruck.

Der Bericht umfasst u.a. Überlegungen zum Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer, zu den Grundstrukturen der Ausbildung, einen umfassenden Teil zum Curriculum der beruflichen Grundausbildung und Überlegungen zur Rekrutierung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und zu Aufgaben und Ausbildung der Dozentinnen und Dozenten der Primarlehrerbildung. Die abschliessenden Empfehlungen der Kommission sind in Form von 21 Thesen festgehalten. Der Bericht bezeichnet sich selbst als prospektive Projektstudie, die das Bild einer wünschbaren Zukunft zeichne und deshalb eine normative Haltung nicht ausschliesse. Die zentrale Absicht des Berichtes sei die „wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung“ (ebd., S.20). Die Vorschläge der Kommission seien aufgrund sorgfältiger und eingehender Befragung der Erziehungswissenschaften zustande gekommen, wird in der Einleitung festgehalten. Zitiert wird Heinrich ROTH, der das Entscheidende darin sehe, „dass Curricula Unterricht erstmalig auf weite Strecken zu einem konsequent durch Wissenschaft erforschbaren und lösbaren Problem machen“ (ebd., S.21). Allerdings wird dieser Anspruch gleich auch relativiert: Unterrichtsabläufe seien oft durch Faktoren mitbestimmt, die über das didaktische und das psychologische Wissen der Lehrkräfte hinausreichten. Diese Tatsache sei der Kommission bewusst, trotzdem aber fordere sie eine „Verbesserung der wissenschaftlichen Berufsbildung des Lehrers“ (ebd., S.21). Im wesentlichen gehe es darum, dass die Ausbildung des Volksschullehrers Universitätsniveau haben und „auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen“ (MÜLLER et al. 1975, S.20) müsse. Nur eine wissenschaftlich orientierte Berufsbildung befähige den Lehrer, auf rasche gesellschaftliche Veränderungen reagieren und „den Reformprozess“ (ebd., S.21) selbst mitbestimmen zu können. Die Frage, ob angesichts vermehrt intellektueller Ausbildung die Gefahr der Praxisferne zu bannen sei, beantwortet der Bericht mit dem Postulat einer *intensiven Durchdringung* von Schulpraxis und Theorie: „Die Durchdringung erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der Theorie und die Kontrolle der Theorie durch die Praxis“ (ebd., S.21). Dieses Programm wird im Teil IV des Berichtes, der sich dem Curriculum der beruflichen Ausbildung widmet, in der Formel der zwei „fundamentalen Prinzipien“ aufgenommen. Es sind dies „(1) das Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterrichts“ und „(2) das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges“ (ebd., S.115).

Das „Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung“ (ebd., S.115) bedeute zunächst, dass die erziehungswissenschaftliche Ausbildung durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu erfolgen habe, aber auch, dass der Unterricht dem Wahrheitsanspruch genügen und den neueren Stand wissenschaftlich abgesicherter Erkenntnisse integrieren müsse: „Wissenschaftlichkeit bedeutet Besitz von Grundbegriffen und grundlegenden Konzepten, bedeutet ferner systematische, selbständige und kritische Arbeit, methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein“ (ebd., S.116). Die Lehrerbildung soll zwar keine Forschung betreiben, aber doch durch „theoriebegleitende empirische Erschliessung von Praxisproblemen“ den „Weg der Forschung in reduziertem Umfang nachvollziehen“ (ebd.). Die Dozierenden der Erziehungswissenschaften einer so konzipierten Lehrerbildung müssten in

enger Verbindung mit der pädagogischen Theorie der Erziehungs- und Schulwirklichkeit stehen, seien aber nicht „Diener der Wissenschaft“, sondern müssten „auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrers“ (ebd., S.117) vorbereiten. Sie seien „in Motivation und Habitus mehr auf die Verwirklichung und Anwendung der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung im praktischen Leben und in der Schule ausgerichtet, als auf reines Forschen“ (ebd., S.117).

Es wird auf das Problem aufmerksam gemacht, dass Junglehrerinnen und -lehrer das systematisch erschlossene, an der Wissenschaft orientierte „Theoriefeld“ und ihr „Handlungsfeld“ als verschiedene Dinge empfänden und deshalb den Effekt von Theorie bezweifeln würden (ebd., S.117). Zur Überwindung dieser „Kluft“ müsse dem „Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges“ grösste Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Problem soll durch die *Gleichzeitigkeit* von theoretischer und praktischer Ausbildung aufgefangen werden. Durch diese Wechselwirkung sollen „die Theorie durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen“ konkretisiert und „die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie über die Praxis“ (ebd.) analysiert werden. Der Bericht schlägt vor, durch den Einbezug von „Anwendungsbereichen“, Projektarbeiten, einfachen Fall- und Feldstudien den grundsätzlich disziplinentheoretischen Unterricht „praxisrelevanter“ (ebd., S.120 und 169) zu gestalten.

Im Weiteren fordert der Bericht, das „Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges“ über *organisatorische Massnahmen* optimal zu verwirklichen. Durch das „klinische Prinzip“ sollen Theorie und Praxis miteinander verflochten werden: „Das ‚klinische Prinzip‘ meint aber nicht nur einen frühen Einbezug der Praxis in die Ausbildung, sondern auch eine Ausbildungsstruktur, in der sich Theorie und Praxis als kontinuierlicher Prozess durchdringen“ (ebd., S.186). Praxis könne in zweierlei Hinsicht verstanden werden, nämlich als „Anwendungsfeld der Theorie“, aber auch „als Gegenstand der Theorie und somit Teil wissenschaftlicher Betrachtung“ (ebd., S.187). Diese beiden Gesichtspunkte sollen in verschiedenen Ausbildungsphasen und durch unterschiedliche Veranstaltungen je schwerpunktmässig zum Zuge kommen.

Unter der Leitformel „von der Theorie zur Praxis – von der Praxis zur Theorie“ (ebd., S.118) werden konkrete Organisationsformen der praktischen Ausbildung vorgeschlagen. Im „Informationspraktikum“, das in erster Linie ein Hospitium ist, soll die schulische Praxis unter Beobachtungsgesichtspunkten erschlossen und für den Theorieunterricht fruchtbar gemacht werden. In den theoriebegleitenden „schulpraktischen Übungen“ gehe es um die *Anwendung* der Theorie, um die „Theoriebewährung im praktischen Versuch“ (ebd.). Dabei handle es sich um ein eigentliches „Lehrverhaltenstraining (Micro-Teaching)“ unter der Anleitung der Theorielehrkräfte und unter Miteinbezug technischer Hilfsmittel. Beide Aspekte sollen in den „Lehrübungen“ und v.a. in den „Praktika“ zur Anwendung kommen, und die teil- und vollverantwortlichen Praktika dienen der eigentlichen „Einübung in den Beruf“ (ebd., S.187).

Zur Verbindung von Theorie und Praxis müssten „zwischen den verschiedenen Trägern der Ausbildung dauernde Verbindungen“ (ebd., S.193) hergestellt werden. „Praktiker“ und „Theoretiker“ sollten sich in einer „Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens“ (ebd.) orientieren

und unterstützen. Dieser Bedingung wird in den abschliessenden Empfehlungen des Berichtes zusätzlich Nachdruck verliehen:

„Das ‚klinische Prinzip‘ des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in der theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinandergreifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschliessenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung bzw. Erklärung erfahren. Das Funktionieren dieses Prinzips bedingt eine enge Zusammenarbeit von Theorie-, Übungsschul- und Praktikumslehrern sowie von Schulleitern und Behörden“ (ebd., S.336).

Die Arbeit der LEMO-Kommission und der LEMO-Bericht werden rückblickend als Meilensteine der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz betrachtet.<sup>79</sup> Die Wirkung des Berichtes auf kantonale Lehrerbildungsgesetzgebungen und Lehrplanrevisionen, auf Lehrerbildungsdebatten und selbst auf die Berufsbildungskonzepte einzelner Ausbildungsgänge ist verschiedentlich nachgewiesen worden.<sup>80</sup>

### 6.3.2 EDK-Bericht über die „Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I“ (1983)

Mit dem Bericht „Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I“ (EGGER 1983) liegen die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe vor, die von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen 1978 mit dem Auftrag ins Leben gerufen wurde, im Anschluss an den LEMO-Bericht eine Fortsetzung für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I zu entwerfen. In der Einleitung bezeichnete der damalige Generalsekretär der EDK diese Aufgabe angesichts der ausgeprägten kantonalen Eigenheiten auf der Sekundarstufe I als „unendlich schwierig“ (ebd., S.7). Aus der Vielfalt der bestehenden Ausbildungsgänge hätten sich nur beschränkt Verbesserungs- und Koordinationsvorschläge ableiten lassen, so dass mit dem Bericht ein prospektives Modell entwickelt worden sei, dass sich eher auf grundsätzliche Überlegungen ausrichte. Die unterschiedlichen Schulstrukturen und Ausbildungsmodelle der einzelnen Kantone hätten darin berücksichtigt werden müssen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren, die Ausbildung der Lehrkräfte dieser Stufe künftig „gleichwertig und gleichartiger“ (ebd., S.7) zu gestalten: „Die hier vorgelegten prospektiven Überlegungen sind

<sup>79</sup> Zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Berichtes wurde festgestellt, dass „kaum einer, der sich in unserem Land mit Lehrerbildung befasst, an ihm“ vorbeikomme (MÜLLER 1985, S.11). „Der LEMO-Bericht entstand in einer Epoche mit ausgeprägtem Bildungsoptimismus. Erziehung und Erziehungstheorie hatten in den 60er Jahren neues Ansehen erlangt“ (ebd., S.14). Von der „bildungspolitischen Aufbruchstimmung“ der sechziger und frühen siebziger Jahre sei die LEMO-Kommission beflügelt gewesen, beurteilt auch REUSSER (1985, S.6f) die Entstehung des Berichtes: „Was diesen Zeitgeist auszeichnete, war der gesellschaftliche Impuls, durch eine Verbesserung der Schulstrukturen [...] sowie über die ‚Professionalisierung‘ der Lehrerausbildung zur ‚Emanzipation‘ des Individuums und damit zur ‚Demokratisierung‘ der Gesellschaft beizutragen“ (ebd., S.7).

<sup>80</sup> Vgl. z.B. REUSSER (1985, S.7). in Bezug auf die vorgeschlagenen Modellpensen und didaktischen Organisationsformen, TANNER (1993) und STADELMANN & SPIRGI (1997) in Bezug auf den Theorie-Praxis-Bezug.

geeignet, eine Diskussion und Reflexion in Gang zu setzen, die unsere Schulstrukturen nicht in Frage stellen, die aber zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I beitragen“ (ebd., S.8).

Entsprechend sind die Konzepte zum Verhältnis von Theorie und Praxis und die Formen und Zielsetzungen der berufspraktischen Ausbildung weit weniger differenziert als im LEMO-Bericht. Auf wenigen Seiten umreißt der Bericht einige notwendige Kompetenzen einer Lehrkraft für die Sekundarstufe I und die berufstypischen Aufgaben aus dem Tätigkeitsfeld von Lehrkräften, wobei in Bezug auf beide Kategorien eher ein Akzent auf Persönlichkeit und Entwicklung denn auf kognitive Kompetenzen gelegt wird (ebd., S.73ff).<sup>81</sup> Die Analyse der Anforderungen und Kompetenzen mündet in einen thesenartigen Überblick von „Bezugs- und Ansatzpunkten“ (ebd., S.88ff), in denen auch die Verbindung von Theorie und Praxis bestimmt wird:

„In jeder Lehrerbildung vermittelt die Grundausbildung in Theorie und Praxis ein professionelles Wissen, das in der Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen wahrzunehmen ist und mit dem sich eine grundlegende schulpraktische Handlungsfähigkeit verbindet“ (ebd., S.90).

Was in Thesenform als „gegenseitige Durchdringung“ (ebd., S.91) von Theorie und Praxis angetönt ist, wird im prospektiven Modell weiter differenziert: Die pädagogische Ausbildung dürfe nicht als praktisch-pragmatische verstanden werden, sondern habe wie die Fachausbildung in einem Wissenschaftsbezug zu stehen, weil die Wissenschaft nach Phänomenen, Grundprinzipien und Orientierungsstrukturen des Handelns suche.<sup>82</sup> Der Wechselbezug der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung (als Theorie) mit der Schulpraxis bewahre vor praktischen Übungen als unreflektiert handwerklicher Nachvollzug ohne theoretischen Bezugsrahmen. Mit Verweis auf den LEMO-Bericht wird auf die Notwendigkeit einer *klinischen* Ausbildung hingewiesen: „Die Übungsklasse kann nicht etwas der Ausbildung Fernliegendes sein; sie gehört in den Bereich der wissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers, wie das Bett mit dem Patienten in den Ausbildungsbereich des Arztes gehört“ (ebd., S.101).

Die Wissenschaftsbezogenheit der Ausbildung wird allerdings mit Blick auf die Curricula gleich wieder relativiert: Die Ausbildungsprogramme hätten sich am beruflichen Handlungsfeld zu orientieren und – durch die gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis –

---

<sup>81</sup> Diese Akzentsetzung lässt sich – im Gegensatz zum LEMO-Bericht – mit Blick auch auf etliche weitere Teile des Dokuments bestätigen, beispielsweise in der folgenden Passage aus dem Kapitel über die zentralen Folgerungen für die Berufsbildung: „Anonymität, Distanz zum Dozenten und Isolation des Studenten innerhalb der Studentenschaft widersprechen besonders den sozialen Zielsetzungen der Lehrerbildung und dem Postulat der Persönlichkeitsbildung. Zu fördern ist die Bildung von überblickbaren, beziehungsfähigen Lern- und Arbeitsgruppen, welche die Integration und die ‚Beheimatung‘ der Studenten ermöglicht, die Kooperationsfähigkeit fördern und auf die Probe stellen sowie die Individualisierung der Ausbildung unterstützen. Das in allen gegenwärtigen Reformen und Reformprojekten betonte Ziel der Persönlichkeitsbildung erhält damit eine tragfähige Verwirklichungsbasis“ (EGGER 1983, S.87).

<sup>82</sup> Die Argumentation für die Wissenschaftsbezogenheit der Fachausbildung (S.98ff und 109ff) wird hier nicht aufgenommen.

sowohl „theoretische Kompetenz“ als auch „praktische Handlungsfähigkeit“ anzustreben. Dies sei aber nur durch gute Vermittlung und Abstimmung zu realisieren:

„Sie [die Ausbildungsprogramme, M.S.] sollen deshalb die inhaltliche Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher, didaktischer und berufspraktischer Ausbildung fördern und organisatorisch dafür sorgen, dass Freiräume für die Zusammenarbeit der Ausbilder entstehen“ (ebd., S.101).

Für die Professionalisierung der Ausbildung sei diese Zusammenarbeit der Dozierenden der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogik, der Psychologie, der Fachdidaktiken sowie der Übungs- und Praktikumslehrkräfte wichtig:

„Die Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Fächer und zum Teil der Fachdidaktik erarbeiten gemeinsam mit den Übungslehrern ein Konzept der lehrpraktischen Ausbildung. Sie stellen die Lehrübungen in den Zusammenhang einer umfassenden Theorie des Unterrichts, aus der auch Kriterien zur Analyse abgeleitet werden können“ (ebd., S.123).

In Bezug auf die mögliche Ausgestaltung des Konzeptes, wonach „theoretische Reflexion und schulpraktische Tätigkeit ineinandergreifen“ (S.123), bleibt der Bericht weit hinter den Vorschlägen der LEMO-Kommission zurück. Das Kapitel über die „lehrpraktische Ausbildung“ (S.120ff) beinhaltet keine Modelle oder Beispiele, weder in Bezug auf Ziele, Formen oder Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung noch hinsichtlich der erwünschten „gegenseitigen Durchdringung“ von erziehungswissenschaftlicher und praktischer Ausbildung. Stattdessen wird die postulierte „Wechselwirkung“ unerwartet einseitig gewendet: In der berufspraktischen Ausbildung müssten die Studierenden im Hinblick auf pädagogisch richtiges und sachgerechtes Verhalten mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, wofür die fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung dafür eine grundsätzliche, die allgemein- und fachdidaktische Ausbildung eine spezifische Basis darstelle. Zwar erwähnt der Bericht die Möglichkeit, die Erfahrungen der praktischen Einsätze in der theoretischen Ausbildung zu reflektieren, insgesamt überwiegt in diesem Teil aber dennoch eine *Umsetzungsvorstellung*: „In der lehrpraktischen Ausbildung werden theoretische Einsichten, Erkenntnisse und Erfahrungen der Studenten in allen anderen Ausbildungsfeldern in erzieherisches Handeln umgesetzt und didaktisch erprobt“ (ebd., S.121). Die Rhetorik der „gegenseitigen Bezugnahme“ wird hier einseitig reduziert und in keinem Punkt genauer ausgeführt. Das Dokument bleibt im Teil zur berufspraktischen Ausbildung sehr viel allgemeiner als der LEMO-Bericht und liest sich, wohl der Intention der Expertengruppe folgend, eher als unspezifischer Anstoss zur Diskussion und Reflexion denn als konkrete Grundlage zur Neugestaltung.

### **6.3.3 Die „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993)**

Im Hinblick auf die Tertiarisierung der Primarlehrerbildung in der Schweiz legte die EDK rund zwei Jahrzehnte nach Erscheinen des Berichtes der LEMO-Expertenkommission einen weiteren Bericht mit normativem Charakter vor. In den „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993) wurden Leitlinien für die Schaffung der Pädagogischen

Hochschulen in der Schweiz formuliert, dies in erster Linie im Interesse einer gegenseitigen interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome und einer Angleichung an die internationalen Ausbildungsstandards. Die Thesen knüpften – stellenweise in expliziter Erwähnung – an die beiden oben erwähnten Berichte aus den 1970er und frühen 1980er Jahren an, akzentuieren aber den Begriff der „Wissenschaftlichkeit“ und den Bezug zwischen Theorie und Praxis neu.

Während einleitend das Postulat der Wissenschaftlichkeit charakterisiert und in den Thesen damit die Forderung der Ansiedlung auf Hochschulstufe begründet wird, postuliert der Bericht für die Ausbildung den *gleichzeitigen* Bezug auf Wissenschaft und Praxis: „Von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch-reflektierte Berufsbildung, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und verbinden“ (ebd., S.13). Die Formel des „wechselseitigen Bezuges“ aus dem LEMO-Bericht wird also aufgenommen, diesmal als Verbindung zwischen „Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis“ (ebd., S.13). Im Kommentar zur These wird dieser wechselseitige Bezug ansatzweise konkretisiert: „Theoretische Überlegungen und praktische Tätigkeit greifen ineinander. Dies wird ermöglicht durch eine Zusammenarbeit der Dozentinnen und Dozenten Pädagogischer Hochschulen mit Lehrkräften der Zielstufe“ (ebd., S.13). In These 13 wird ausgeführt, dass solche Lehrkräfte mit einer Zusatzqualifikation zum Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschulen gehören und als Übungs- und Praktikumslehrkräfte in der Ausbildung mitwirken sollten.

Im Anhang werden die postulierten Ansprüche präzisiert, so auch das Theorie-Praxis-Verhältnis: „Angestrebt wird eine *theoretisch fundierte*, auf die Berufspraxis ausgerichtete, *kritisch-reflektive* Berufsbildung“ (S.22, [Hervorhebungen im Original]). Die Formel der „theoretischen Fundierung“ bleibt an dieser Stelle vage, aber in vorangehenden und weiterführenden Erläuterungen wird sie dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit gleichgesetzt. In der Aufzählung didaktischer Qualitäten wird erwähnt, dass in der Ausbildung „theoretische Überlegungen und schulpraktische Tätigkeit eng ineinandergreifen“ sollen (ebd.), die „Kommunikation mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen, insbesondere zwischen Lehrkräften der verschiedenen Stufen und Fächer und den Erziehungs- und Fachwissenschaften“ (ebd., S.23) durch wissenschaftliche Grundschulung ermöglicht werden sollte, ohne dass es jedoch Hinweise auf Zusammenhänge oder eine Konkretisierung dieser Vorschläge gibt. Umfassender ausgeführt wird einzig die Verbindung von Lehre und Forschung<sup>83</sup> unter dem Anspruch des „klinischen Motivs“ (ebd.): Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung professionellen pädagogischen Handelns könne nur durch *forschenden Zugang* zu den Problemen des pädagogischen Alltags gewährleistet werden, und nur durch eigene und reflektierte Forschungsarbeit könne ein aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhalten gegenüber der Bildungsforschung entwickelt werden. Die Ausbildung soll in die Funktion des „*practicien chercheur*“ einführen, weil nur forschendes Lernen die unabdingbare „hermeneutische Grundschulung“ (ebd., S.24) garantiere, welche die Probleme des Alltags zu erkennen und lösen vermöge.

---

<sup>83</sup> Die Frage nach Bedeutung und Realisierung der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen wurde in einem separaten Expertenbericht (EDK 1998) ausführlicher diskutiert.

### 6.3.4 Zusammenfassung: Entwicklungslinien in schweizerischen Konzeptionen

Die Durchsicht der drei Dokumente lässt einige Themen und Entwicklungen der Reform der Lehrerbildung der letzten dreissig Jahre erkennen. Das Postulat der „Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung“ zieht sich wie ein roter Faden durch die Dokumente, wird allerdings weniger in standespolitischer als in inhaltlicher, didaktischer und struktureller Hinsicht entfaltet. Der LEMO-Bericht konkretisiert das Anliegen vor allem inhaltlich in einer umfangreichen Auflistung von Ausbildungsinhalten, die sich am Stand der wissenschaftlichen Forschung orientieren.<sup>84</sup> Im Bericht über die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (EGGER 1983) wird auf eine Zusammenstellung des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums verzichtet und das Prinzip der Wissenschaftlichkeit – zumindest für den erziehungswissenschaftlichen Bereich – durch einen gleichzeitigen und gleichwertigen Berufsfeldbezug relativiert. Als organisatorisch-didaktische Konsequenz wird auf das im LEMO-Bericht ansatzweise dargestellte „klinische Prinzip“ verwiesen, in dem die Gleichzeitigkeit von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug konstruktiv aufgenommen werden soll.

Sowohl der LEMO-Bericht als auch der Bericht EGGER ziehen aus dem Postulat der Verwissenschaftlichung nicht zwingend *strukturelle* Konsequenzen: Weder für die Ausbildung der Primarlehrkräfte noch für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte wird eine Ansiedlung oder gar Integration in die Universität gefordert. Im Gegenteil: Der Bericht EGGER steht der Ansiedlung der Sekundarlehrerausbildung an Universitäten eher skeptisch gegenüber und äussert Bedenken, dass das Wissenschaftsverständnis des universitären Lehrkörpers den erwünschten Praxisbezug der Ausbildung hemmen könnte. Erst die EDK-Thesen von 1993 beziehen das Postulat der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung auf eine strukturelle Ansiedlung aller Ausbildungsgänge auf Hochschulniveau. Dadurch wird auch die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung neu akzentuiert: Wissenschaftlichkeit kann über den gegenseitigen Bezug von Forschung und Ausbildung gewährleistet werden. Durch die Teilhabe an der Forschung soll das wissenschaftliche Niveau der Ausbildung gewährleistet und gesichert werden. Trotzdem wird in den EDK-Thesen die Lehrerbildung nicht auf die Erziehungswissenschaft als unabdingbarer Grundlage für den Lehrerberuf verpflichtet: Wissenschafts- und Praxisbezug müssten ineinandergreifen und sich im „klinischen Prinzip“ realisieren, wird anknüpfend an den LEMO-Bericht gefordert. Forschung und Entwicklung sollen berufsfeldbezogen, die Verbindung von Forschung und Lehre im „Prinzip des forschenden Lernens“ realisiert werden.

Diese hier skizzierten Entwicklungslinien zeigen, dass das Postulat der Verwissenschaftlichung nie in derselben Weise wie für die deutsche universitäre Lehrerbildung als technologische Anwendung postuliert wurde. Für alle Ausbildungsmodelle, auch für die im Entstehen begriffenen Pädagogischen Hochschulen, wird eine enge *Verknüpfung* von Theorie und

---

<sup>84</sup> Konkretisiert wurde dies in der Herausgabe einer fünfbändigen Serie von Sammelreferaten, die zeitgleich zum LEMO-Bericht verfasst und veröffentlicht wurden (z.B. AEBLI 1975). Das Ziel war die Verbindung von Problemen aus den schulischen Anwendungsbereichen mit den Ergebnissen wissenschaftlich-systematischer Studien.

Praxis, von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug als Grundprinzip postuliert.<sup>85</sup> Aus den unterschiedlichen Konkretisierungen des Theorie-Praxis-Bezuges lässt sich gar eine allmähliche *Aufweichung* des aufklärerisch-technokratischen Denkens erkennen. Während aus der Theorie-Praxis-Konzeption des LEMO-Berichtes (MÜLLER et al. 1975) die Intention der Erneuerung gängiger schulischer Praxis durch *Anwendung* wissenschaftlicher Erkenntnisse zu lesen ist (z.B. S.21f), kann ein vergleichbarer Anspruch in den EDK-Thesen von 1993 nicht mehr entdeckt werden. Es lässt sich vielmehr eine Tendenz hin zur Formel des „wechselseitigen Bezuges“ feststellen. Eine zweite Entwicklung lässt sich im Anspruch der Verwissenschaftlichung erkennen: Während der LEMO-Bericht diesen Anspruch mit einem klaren Bezug auf (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen verbindet, relativiert ihn der Bericht EGGER, und in den EDK-Thesen wird Wissenschaftlichkeit in einem eher komplementären denn umfassenden Anspruch formuliert: Wissenschaftlichkeit konkretisiere sich im forschenden Zugang zu den Aufgaben des Schulalltags (EDK 1993).<sup>86</sup>

In diesen Konkretisierungen zeigen sich die Differenzen zum Anspruch der Verwissenschaftlichung aus der Phase der Bildungsreform, die in Deutschland zur Trennung von wissenschaftlicher und anschliessend berufspraktischer Ausbildungsphase geführt hat. Die Wurzeln des „klinischen Prinzips“ sind also nicht da, sondern eher in DEWEYs „Labor-Konzeption“ (DEWEY [1904] 1992) zu orten. Die Praktika sind konzeptuell als integrierende Bestandteile des Studiums angelegt und immer mit der Herausbildung *beruflicher* Kompetenzen verbunden. Mit Blick auf die Studienpläne der hiesigen Ausbildungs- und Studiengänge lässt sich feststellen, dass die Ausbildungsinhalte nicht allein im Wissen der Disziplin, sondern zunehmend (auch) im Berufswissen der Profession zu verorten sind.<sup>87</sup> Nach CRIBLEZ hat sich diese Tendenz im Zuge der Reformdebatten gar verstärkt:

„Theorie in der Lehrerbildung, so eine Folge der Debatte, entfernt sich von der Fachsystematik der wissenschaftlichen Disziplinen und orientiert sich verstärkt an den Notwendigkeiten des Berufsfeldes. Dies kann gleichzeitig als wichtigste Folgerung für die Reform der schweizerischen Lehrerbildung gelten: Mit Kompetenzorientierung der Lehrerbildung darf nicht eine ausschliessliche Ausrichtung der Ausbildung auf beruf-

---

<sup>85</sup> Dies soll nicht heissen, dass Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug der Ausbildung kein Thema der schweizerischen Lehrerbildungsdiskussion gewesen seien. MESSMER (1999) zeigt anhand seiner bis ins 19. Jahrhundert zurückgreifenden historischen Analyse (auch kantonaler) Dokumente, dass Wissenschafts- und Forschungsbezug ein kontrovers diskutiertes Dauerthema war, aber während langer Zeit nicht im Hinblick auf eine Integration der Lehrerbildung an die Universitäten geführt wurde (S.90ff). Er fasst mit Blick auf die exemplarisch aufgezeigte Debatte im Kanton Zürich zusammen: „Offensichtlich war das Vertrauen in die wissenschaftliche Ausbildung nicht genügend gross, als dass man die ‚zentralen‘ Fächer Pädagogik und Psychologie an die Hochschule delegieren wollte“ (S.94).

<sup>86</sup> Dazu wörtlich die Formulierung aus dem Kommentar zur Verbindung von Forschung und Lehre: „Vielmehr geht es auf der Stufe einer wissenschaftlichen Berufsbildung darum, Fragen stellen zu lernen, genauer hinzuschauen und Grenzen und Objektivierungsmöglichkeiten der persönlichen Wahrnehmung zu erkennen, dabei die Rolle von theoretischen Konzepten (auch Alltagstheorien, z.B. über Lernen, Disziplin, Notengebung etc.) zu reflektieren, sich Techniken der Quellenerschliessung und der Informationsverarbeitung anzueignen, die Leistungsfähigkeit von Teamarbeit zu erproben, Variationen des Prüfens von Vermutungen zu erleben, kurz: eine hermeneutische Grundschulung zu erfahren“ (EDK 1993, S.24).

<sup>87</sup> Vgl. dazu LEMO-Bericht, in Bezug auf die Ziele auch JAGGI 1998

liche Routinen hin gemeint sein. Viel eher geht es darum, die berufswissenschaftliche Ausbildung und die Auswahl der Ausbildungsinhalte in Zukunft am Berufsfeld statt an der Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen auszurichten“ (CRIBLEZ 2000, S.234).

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis stellt sich also nicht – wie für die Wissensverwendungsforschung – allein als Frage nach dem Bezug von wissenschaftlichem Wissen zu praktischem Handeln, sondern genereller nach dem Zusammenhang von *Ausbildungswissen* und *beruflichem Handeln*, genauer nach jenem Wissen, das in den Praktika als handlungsleitendes Wissen zum Tragen kommt. Angesichts der einphasigen Struktur der schweizerischen Lehrerbildungsgänge stellt sich im Besonderen die Frage nach dem Verhältnis von Ausbildungswissen. Ob im Sinne des „klinischen Prinzips“ Verbindungen zwischen diesen Formen des Wissens in den Praktika zustande kommen oder zumindest bewusst thematisiert und allenfalls gefördert werden, soll zunächst unter Bezug empirischer Daten zu beantworten versucht werden.

#### 6.4 Empirische Befunde zu Theorie-Praxis-Bezügen

Ob und unter welchen Bedingungen die Lehrerbildungsgänge in der Schweiz die geweckten Ansprüche auf Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen tatsächlich zu genügen vermögen, ist aufgrund der relativ spärlich vorhandenen Daten schwierig zu bestimmen. Während sich in Debatten und Reformvorschlägen die Diskussion über Theorie-Praxis-Konzepte als Dauerthema erweist, gibt es kaum entsprechende empirische Untersuchungen. Auch mit Blick auf den internationalen Forschungsstand stellen BAER et al. (2001) fest, dass man über die Zusammenhänge zwischen Ausbildungswissen und der Wirksamkeit von Praxiserfahrungen erstaunlich wenig wisse. Viele Untersuchungen würden sich auf den Bereich der Einstellungen, Haltungen, Meinungen und deren Veränderungen beziehen, während Untersuchungen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen eher seltener seien.<sup>88</sup>

Anknüpfend an den Forschungsüberblick zur Lehrerbildung in der Schweiz (vgl. Kap.2) sollen hier einige der wenigen vorhandenen empirischen Daten aufgenommen werden. Es handelt sich um Untersuchungen, die sich auf die berufspraktische Ausbildung beziehen und Aussagen zur Verbindung von Ausbildungs- und Handlungswissen und damit zur Wirksamkeit von Theorie-Praxis-Konzeptionen ermöglichen. Die empirische Basis ist allerdings zu dünn, um generalisierbare Aussagen zur Erhärtung der Differenzthese auf der einen oder zur Bestätigung von Integrationsleistungen auf der anderen Seite machen zu können.

---

<sup>88</sup> Diesen Befund kritisiert HEDTKE auch mit Blick auf die deutsche Lehrerbildungsforschung: „Schulpraktische Studien verlangen aber *kritische* Aufmerksamkeit, weil der enorme Aufwand an diskursiven, personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, der für Schulpraktische Studien getrieben wird, in einem erstaunlichen Widerspruch zum geringen Wissen über ihre empirischen Wirkungen steht. Pointiert formuliert: die Emphase, mit der sie vertreten werden, scheint um so grösser, je geringer und unschärfer die Empirie ist, über die man dazu verfügt“ (HEDTKE 2000, S.1).

### 6.4.1 Standortbezogene Einzeluntersuchungen

Die beiden Untersuchungen von MOSER & HASCHER (2000) und NIEDERMANN & LUDER (2002) beziehen sich auf spezifische Ausbildungsgänge und liefern neuere und für Schweizer Verhältnisse umfangreiche Daten zur berufspraktischen Ausbildung und zu Theorie-Praxis-Verbindungen. Auf weitere Ergebnisse, die auch auf einen spezifischen Studiengang zu beziehen sind, ist bereits im Zusammenhang mit der Untersuchung von BRÄM (1994) hingewiesen worden.<sup>89</sup>

MOSER & HASCHER führten 1999 im Rahmen der Ausbildung für Sekundarlehrkräfte an der Universität Bern eine umfassende Befragung von Studierenden und Praxislehrkräften in drei verschiedenen, in die Ausbildung integrierten Blockpraktika durch. Der Fokus der Untersuchung richtete sich auf Lernprozesse der Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung. In die Auswertung miteinbezogen wurden die Fragebögen von 163 Praxislehrkräften und rund 150 Studierenden, teilweise ergänzt durch Reflexionen aus Lerntagebüchern der Studierenden. Die Ergebnisse zeugen von der übereinstimmenden Meinung beider Befragtengruppen, dass Studierende in den Praktika viel lernen und in hohem Masse profitieren würden. Die höchsten Mittelwerte aus den Antworten der Studierenden ergeben sich für die folgenden Kompetenzen (MOSER & HASCHER 2000, S.70ff):

- „sicher vor der Klasse stehen“;
- „sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten“;
- „den Ablauf einer Lektion strukturieren“;
- „Sozialformen gezielt einsetzen“;
- „Lernaufgaben stellen“;
- „Lehr-/Lernform Üben und Anwenden durchführen“;
- „Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten“;
- „die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen“;
- „die Schüler/innen aktiv in den Unterricht einbeziehen“.

Diese erworbenen Kompetenzen ordnet das Autorenteam den Bereichen „Unterrichtsanalyse“ und „-auswertung“, „Aufbau von Handlungsrouninen“ und „Unterrichtsgestaltung“ zu. In der Einschätzung der erreichten Lernziele sind die Studierenden zurückhaltender als die Praxislehrkräfte, vor allem in Bezug auf die Klärung pädagogischer Fragen, die Bewältigung eigener Schwierigkeiten und die Berufseignungsabklärung. Ebenfalls positiver fällt die Einschätzung der Praxislehrkräfte in den Bereichen „Klassenführung“, „Unterrichtsauswertung“ und „Begabungsförderung“ aus, in denen sie die Lernerfolge der Studierenden höher einschätzen als diese selbst (ebd., S.56ff). Der Vergleich über die drei Praktika hinweg zeigt, dass die Studierenden im abschliessenden Praktikum weniger den Eindruck hatten, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden als in früheren Praktika. Das Autorenteam interpretiert, dass „das Erleben der eigenen Kompetenzen bei den Studierenden im Verlauf der

---

<sup>89</sup> Vgl. Kapitel 2.2

Ausbildung nicht einfach ansteigt, sondern sich das Bild des Lehrberufes ausdifferenziert und als anforderungsreicher erscheint“ (ebd., S.73).

Gefragt nach den „Quellen des Lernens“ im Praktikum werden von den Studierenden weitaus am häufigsten die Praxislehrkräfte als Inspiration für Lernprozesse im Praktikum genannt. Deren Ratschläge und Beobachtungen werden als die wichtigsten Faktoren für Lernprozesse erachtet (ebd., S.86). Ihren Einfluss auf die Lernprozesse der Studierenden schätzen die Praxislehrkräfte signifikant geringer ein als die Studierenden (ebd., S.84). Weitere Quellen für Lernprozesse sind für die Studierenden die Rückmeldungen oder das Verhalten der Schülerinnen und Schüler und das eigene Forschen und Experimentieren im Praktikum.

Von besonderem Interesse ist hier die Frage, welche Bedeutung dem Ausbildungswissen für die Lernprozesse und die Bewältigung der Praxissituationen beigemessen wird und inwiefern Verbindungen zustande kommen. In der Befragung wird die Einschätzung, durch das Ausbildungswissen zum Lernen angeregt worden zu sein, von den Studierenden erst an fünfter Stelle, hinter den Faktoren „Rückmeldungen der Praxislehrkräfte“, „eigenes Forschen und Experimentieren“, „Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen“ und „eigene Unzufriedenheit und Frustration“ erwähnt (ebd., S.83). Das arithmetische Mittel von 2.94 auf der fünfstufigen Skala bezieht sich auf die Einschätzung „manchmal“, was von den Praxislehrkräften nicht wesentlich anders beurteilt wird.<sup>90</sup>

Die qualitative Analyse der Lerntagebücher bestätigt diese Einschätzung der Studierenden nicht nur, sondern akzentuiert sie. Die Analyse und Interpretation geschilderter Lernsituationen und entsprechender Lernquellen führt fast 55% der Lernprozesse auf die Rückmeldungen der Praxislehrkräfte zurück, rund 50% auf die Rückmeldungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, rund 29% auf die eigene Unzufriedenheit und rund 15% auf das Experimentieren der Studierenden, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Nur für rund 8% der Lernanlässe ergibt die Interpretation einen Einfluss auf die Lernprozesse durch Kenntnisse aus der Grundausbildung.

Die Frage nach lernunterstützenden Faktoren im Praktikum bestätigt den hohen Effekt der Rückmeldungen der Praxislehrkräfte im Rahmen von Gesprächen, Nachbesprechungen, Feedback und Rückmeldungen etc. (ebd., S.90). Zusätzlich nennen die Studierenden die eigenständige Reflexion, deren Bedeutung von ihnen signifikant höher eingestuft wird als von den Praxislehrkräften (ebd., S.93). Der zentrale Einfluss der Praxislehrkräfte auf das Lernen im Praktikum wird bestätigt, der marginale Effekt des Ausbildungswissens ebenfalls.

In der Interpretation der Ergebnisse zum schwachen Bezug auf das Ausbildungswissen kommt das Autorenteam zu folgender Erklärung: Das Antwortverhalten der Praxislehrkräfte deutet darauf hin, dass aus der Fülle der von der Institution vorgegebenen Lernziele während des Praktikums ein Selektionsprozess stattfindet (ebd., S.95). Die entsprechende Analyse

---

<sup>90</sup> Aufgrund der relativ hohen Kongruenz in den Antworten der Studierenden und der Praxislehrkräfte schliesst das Autorenteam auf eine „positive Beziehung“ zwischen Praxislehrkräften und Studierenden als weitere „zentrale Voraussetzung“ für erfolgreiche Lernprozesse MOSER & HASCHER (2000, S.94). Diese Interpretation erscheint allerdings in Anbetracht der nicht explizit dazu erhobenen Daten etwas gewagt.

zeige, dass diese Selektion nicht mit Blick auf die Lernprozesse der Studierenden getroffen werden, sondern eher mit Blick auf bestimmte thematische Bereiche. So werde beispielsweise das Thema des Lernens mit erweiterten Lernformen (Wochenplan-, Werkstatt- oder Projektunterricht) in den Praktika kaum aufgenommen und sowohl von den Praxislehrkräften wie auch von den Studierenden in seiner Bedeutung als gering eingeschätzt. In der berufstheoretischen Ausbildung hingegen werde darauf sehr viel Wert gelegt, und entsprechend seien diese Themen in den Zielsetzungen für die Praktika präsent.<sup>91</sup>

Dieses Beispiel illustriert, was die Studie insgesamt aufzeigt: In der Einschätzung scheint nur ein äusserst schwacher Zusammenhang zwischen den Lernprozessen im Bereich des unterrichtlichen Handelns in den Praktika und dem Ausbildungswissen der berufswissenschaftlichen Ausbildung zustande zu kommen. Die Autoren interpretieren dies als Hinweis auf eine fehlende Verbindung von Theorie- und Praxisvertretenden: „Dieses Ergebnis scheint auf einen fehlenden Theorie-Praxis-Dialog in der Sekundarlehrer/innen-Ausbildung der Universität hinzuweisen“ (ebd., S.93). Auf die Frage nach Theorie-Praxis-Verbindungen im Sinne von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen lässt die Untersuchung von MOSER & HASCHER folgende Schlüsse zu:

- Der Umgang mit den Zielsetzungen des Praktikums scheint selektiv und nach eigenem Gutdünken der Praxislehrkräfte zu erfolgen. Bezugspunkt sind die eigenen Präferenzen bzw. beruflichen Erfahrungen, nicht aber die Standards der Ausbildung.
- Die Lernprozesse in den Praktika sind in hohem Masse situativ gesteuert, nämlich vorwiegend durch die unmittelbaren Rückmeldungen der Praxislehrkräfte oder der Schülerinnen und Schüler.
- Eine Wertung der Ausbildungsthemen scheinen die Studierenden eher von den Gegebenheiten der Praxissituationen her vorzunehmen als umgekehrt. Dies liest sich als Indiz, dass von den Studierenden die Praxissituationen für den Lernprozess bedeutender eingeschätzt werden als die berufstheoretischen Ausbildungsteile.
- Es gibt keine Indizien dafür, dass durch die Praktika die gängige schulische Praxis erneuert wird. Veränderungen durch die Arbeit der Studierenden scheint eher in Richtung Anpassung an gegebenen Praxissituationen als in Richtung Reform vorgefundener Praxis zu erfolgen.

Eine zweite empirische Untersuchung, die sich stark an der Studie von MOSER & HASCHER orientiert, wurde von NIEDERMANN & LUDER (2002) im Rahmen der unterrichtspraktischen Ausbildung für angehende schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an der Universität Freiburg durchgeführt. Diese Ausbildung wird als Erstausbildung oder Weiterbildung für bereits diplomierte Lehrkräfte angeboten.<sup>92</sup> In der Studie wurde ebenfalls aus Sicht der Praxislehrkräfte und Studierenden nach der Bedeutung der Praktika für die heil-

---

<sup>91</sup> Die Autoren vermuten, dass die betreffende Einschätzung der Studierenden auf dem Hintergrund der Praxiserfahrungen erfolgt sei und nicht auf jenem der Lehrveranstaltungen, in denen doch gerade diese Themen mit Nachdruck vermittelt worden seien (ebd., S.93).

<sup>92</sup> Die Daten zeigen, dass rund die Hälfte der Studierenden über ein Lehrdiplom und 55% der Befragten über Erfahrungen in pädagogischen oder heilpädagogischen Arbeitsfeldern verfügen.

pädagogische Berufsausbildung gefragt. Im Besonderen interessierte die Frage nach der Rolle der Praxislehrkräfte für die Lernprozesse der Studierenden, denen von Seiten der Ausbildung eine anforderungsreiche Mehrfachfunktion übertragen wird:

„Sie haben Modellfunktion für den Lehrberuf, können nachgeahmt und hinterfragt werden; sie sichern den erfolgreichen Unterrichtsverlauf, führen Unterrichtsbesprechungen durch und leiten zur Reflexion an; sie stellen einen geschützten Erfahrungsraum zur Verfügung, beraten und coachen. In Konkurrenz zu diesen mehr beratenden Funktionen haben sie am Schluss auch darüber zu urteilen, ob ein Praktikum als bestanden oder als nicht bestanden bewertet werden kann“ (ebd., S.187).

Ausgewertet wurden standardisierte Fragebögen von über 200 Praxislehrkräften und rund 70 Studierenden. Die Einschätzungen zeigen, dass die Praktika sowohl von den Praxislehrkräften als auch von den Studierenden als „äusserst bedeutsam“ eingeschätzt und mit hohen Lerneffekten in den folgenden Bereichen verbunden werden:

- „um einen eigenen Unterrichtsstil bzw. Interaktionsstil zu finden und weiterzuentwickeln;
- um ein gewisses Mass an Routine aufzubauen und Sicherheit im Unterricht zu gewinnen;
- um eigene Stärken und Schwächen zu erfahren und Schwierigkeiten in der Praxis zu bewältigen sowie pädagogische und heilpädagogische Fragen praxisnah zu klären;
- um Anregungen für den heilpädagogischen Unterricht zu erhalten und Neues zu entdecken;
- um die persönliche Eignung für den heilpädagogischen Unterricht zu überdenken“ (ebd., S.193f).

In den Einschätzungen lassen sich einige Differenzen erkennen: So liegt für die Studierenden ein hoher Wert des Praktikums im Aufbau von Routine und Handlungssicherheit, im Urteil der Praxislehrkräfte in der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken bzw. dem eigenen Können und den erfahrenen Schwierigkeiten. Während für die Praxislehrkräfte die Klärung heilpädagogischer Fragestellungen gerade im Mittelfeld der Einschätzungen liegt, kommt diesem Themenbereich aus der Sicht der Studierenden eine wesentlich geringere Bedeutung zu. Ein mit der Berner Untersuchung vergleichbares Bild ergibt die Frage nach den Lernanlässen: Die Rückmeldungen und das Verhalten der Schüler und Schülerinnen, die Rückmeldungen der Praxislehrkräfte sowie das Handeln und Experimentieren der Studierenden werden von beiden Befragtengruppen als von überdurchschnittlich hoher Bedeutung angesehen.

Weitere Unterschiede zeigen sich in Bezug auf den Stellenwert der wissenschaftlichen Ausbildungsinhalte: In der Einschätzung der Praxislehrkräfte gehen von den im Studium erworbenen theoretischen Kenntnissen wesentliche Lernimpulse für die praktische Tätigkeit aus, entsprechend wird die Praxisrelevanz des Ausbildungswissens als hoch eingestuft. Die Studierenden hingegen erachten die theoretischen Studieninhalte als wenig bedeutsame Lernimpulse im Praktikum. Die Autoren interpretieren, dass für die Studierenden keine hohe Praxisrelevanz der theoretischen Kenntnisse aus Büchern, Vorlesungen und Seminaren gegeben sei:

„Dies weist darauf hin, dass für Studierende eine *Theorie-Praxis-Kluft* besteht, dass sie theoretische Inhalte und praktische Erfahrungen als getrennte Bereiche betrachten, welche sich gegenseitig nicht wesentlich beeinflussen. [...] Das Problem der Verbindung von Theorie und Praxis wird auch von ihnen im Rahmen der universitären Ausbildung als noch nicht zufriedenstellend gelöst betrachtet“ (ebd., S.200 [Hervorhebung durch M.S.]).

Die Zusammenarbeit zwischen Praxislehrkräften und Studierenden wird gleichermassen gut, von den Praxislehrkräften aber durchgängig günstiger eingeschätzt als von den Studierenden. Als wesentlichsten Einflussfaktor im Bereich der Zusammenarbeit ermittelt die Untersuchung den Faktor der „gegenseitigen Sympathie“. Die Autoren interpretieren die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Praxislehrkräften und Studierenden als „einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiches Lernen im Praktikum“ (ebd.). Ein eher unerwarteter Zusammenhang zeigt sich zwischen der Einschätzung der eigenen Lernleistung der Studierenden und der Qualität der Zusammenarbeit: Die Zusammenarbeit mit der Praxislehrkraft wurde von denjenigen Studierenden als besonders gut beurteilt, die mit ihren eigenen Lernleistungen im Praktikum nur teilweise zufrieden waren (ebd.).

Die Ergebnisse der Freiburger Studie schliessen an die Berner Untersuchung an: Die Einschätzungen zur Bedeutung der Praktika sind vergleichbar hoch, als Einflussfaktoren auf Lernprozesse werden in nahezu identischer Reihenfolge die gleichen genannt. Auch diese Studie zeigt, dass die Lernprozesse in den Praktika in keinen direkten Zusammenhang mit dem Ausbildungswissen gebracht werden. Ausbildungsinhalte und praktische Erfahrungen stehen offenbar unverbunden nebeneinander, was die „Theorie-Praxis-Kluft“ (ebd., S.200) zu bestätigen scheint.<sup>93</sup> Für eine Erweiterung der Handlungskompetenzen kommt dem Wissen aus der berufswissenschaftlichen Ausbildung eine ungleich geringere Bedeutung für die Lernprozesse zu als den Rückmeldungen der Praxislehrkräfte und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

### 6.4.2 Befunde aus der NFP-33–Wirksamkeitsuntersuchung

Die umfangreichen Daten aus der Schweizer Wirksamkeitsuntersuchung (OSER & OELKERS 2001) liefern stufen- und standortübergreifende Ergebnisse zur Verbindung von Theorie und Praxis. Aus der Befragung der Studierenden (WILD-NÄF 2001) werden unter den Gesichtspunkten der berufspraktischen Ausbildung und des Theorie-Praxis-Bezuges folgende Ergebnisse sichtbar:

- Die berufspraktische Ausbildung wird in ihrer Bedeutung für die Ausbildung professioneller Kompetenzen von den Studierenden relativ hoch eingeschätzt (arithmetisches Mittel [aM] von

---

<sup>93</sup> Für die Freiburger Untersuchung, bei der die Hälfte der Studierenden bereits über eine abgeschlossene Lehrerbildung und entsprechende Berufspraxis verfügen, mag der Befund erstaunen, dass die Praktika in erster Linie als Ort der *Routinebildung* und Auseinandersetzung mit dem eigenen *Unterrichtsstil* gesehen werden. Gerade für jene Hälfte der Befragten hätte eine stärkere Verbindung von Ausbildungs- und Praxiswissen erwartet werden können, weil Routine und Unterrichtsstil als bereits entwickelt hätten erwartet werden können. Leider gibt die Studie keinen Einblick in allfällige Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne vorgängige Lehrerbildung bzw. Berufserfahrung.

3.13 bei vierstufiger Skala), wobei mit höherem Zielstufenbezug der Ausbildung, am deutlichsten also für die Sekundarstufe II, die Bedeutung geringer eingeschätzt wird (ebd., S.187ff). Die Nachbefragung zeugt von einer leichten Abnahme dieser Einschätzungen aus der Distanz zur Ausbildung (KERSTEN 2001, S.422).

- Bezüglich der eigenen professionellen Entwicklung gibt eine Mehrheit der Befragten an, in den Praktika die Unterrichtskompetenzen verbessert (aM von 2.88 auf dreistufiger Skala), einen Einstieg in die berufliche Praxis gefunden und die eigene Verhaltenssicherheit gesteigert zu haben, nicht jedoch einen eigenen Unterrichtsstil gefunden zu haben (WILD-NÄF 2001, S.190). Die Zustimmungquote liegt in dieser Frage für die tieferen Zielstufenausbildungen tendenziell höher als für die höheren Zielstufen.

- Eine hohe, über alle Zielstufen im gleichen Masse bestätigte Zustimmung findet die Aussage, in der berufspraktischen Ausbildung von erfahrenen Lehrkräften in die Regeln des unterrichtlichen Handwerks eingeführt worden zu sein (aM von 2.60 bei dreistufiger Skala). Eine deutlich geringere Zustimmung erhält das Item, dass die berufspraktische Ausbildung die „Bewährungsprobe für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik“ sei (aM von 1.95).

- Die zeitliche Belastung durch die berufspraktische Ausbildung wird von 70% der Befragten aller Zielstufen als „gross“ bis „sehr gross“ eingestuft (aM von 4.15 bei fünfstufiger Skala). Noch mehr Zustimmung, nämlich von rund 90% der Studierenden, erhält das Item, in der berufspraktischen Ausbildung mehr gefordert worden zu sein als in den berufswissenschaftlichen Ausbildungsteilen.

Trotz hoher Belastung in der berufspraktischen Ausbildung und einem generell positiven Urteil fällt das Fazit ernüchternd aus, wenn nach dem Erreichen und der Verarbeitungstiefe der einzelnen *Standards* gefragt wird. Etliche Standards werden in der berufspraktischen Ausbildung gar nie angesprochen. Unter dem Anspruch der Verbindung von Theorie, Übung und Praxis wird die Verarbeitungstiefe entsprechend als gering nachgewiesen, obwohl viele dieser Standards von den Studierenden als bedeutsam eingeschätzt werden (OSER & OELKERS 2001, S.27). Die Professionalisierung im Sinne eines komplexen Kompetenzerwerbs liege im Argen, folgert OSER aus diesen Ergebnissen. Im Kopf der Studierenden entstehe nicht professionelles Können, sondern partikuläres Wissen, das sich – anders als in der Ausbildung der Medizinerinnen und Mediziner – in der Lehrerbildung nicht mit praktischem Handeln zu verknüpfen vermöge:

„Diese strukturelle, als absolut notwendig angesehene Verknüpfung fehlt im Lehrerberuf. Wer aus einer Ausbildung, die keine Standards fordert, heraus ist, wird in eine Praxis geworfen, die keine subsidiäre Funktionen aufweist und dadurch nicht im Sinne der Standards zwangsmässig herausfordernd ist“ (ebd., S.310).

Unter dem Anspruch einer intensiven Verarbeitungstiefe einzelner Standards fallen in den untersuchten Lehrerbildungsgängen für OSER die Dinge „systematisch auseinander“ (ebd., S.316). Zwar lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Qualität der berufspraktischen Ausbildung und der Einschätzung der Verarbeitungstiefe bei fast allen Standards

nachweisen (ebd., S.327), aber dadurch kommen nicht automatisch die erwünschten Verknüpfungen zwischen Ausbildungswissen und praktischem Können zustande.

### **6.4.3 Bilanz: hohe Erwartungen, wenig Verbindungen**

Die Ergebnisse der drei Schweizer Untersuchungen zeigen, dass die berufspraktische Ausbildung sehr geschätzt und als bedeutsam im Hinblick auf die Herausforderungen der künftigen Praxis erachtet wird. Die NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung kann als Differenzierung zielstufenspezifische Unterschiede aufzeigen: Je tiefer der Zielstufenbezug der entsprechenden Ausbildung, desto tiefer auch die Einschätzung. Die Studierenden der Gymnasiallehrerausbildung schätzen die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildungsteile am tiefsten ein.<sup>94</sup> Zwar werden die zeitliche Belastung und die Anforderungen der berufspraktischen Ausbildung als hoch oder sehr hoch eingeschätzt, damit einhergehend aber auch die Qualität, die als deutlich höher erachtet wird als jene der berufswissenschaftlichen Ausbildung.

Die weit bessere Einschätzung der berufspraktischen gegenüber den berufswissenschaftlichen Ausbildungsteilen ist aus Studierendenbefragungen bekannt, beispielsweise aus jener von JÄGER & MILBACH (1994), die Studierende der Grund- und Hauptschullehrämter der Universität Koblenz-Landau detailliert befragten. Dabei wurde den Vorlesungen und der Lektüre von Fachliteratur im Hinblick auf die Praktika ein geringer Stellenwert beigemessen. 86% der Studierenden schätzten die Vorbereitung auf die Praktika als eher schlecht ein (ebd., S.205), am wirksamsten wurden Gespräche mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Lehrkräften aus der Praxis beurteilt. In inhaltlicher Hinsicht wurde vor allem die fehlende Praxisorientierung der vorbereitenden Studienanteile beklagt: Die Mängelliste umfasst überwiegend Handlungskompetenzen, die als für den Unterricht bedeutsam erachtet werden und nicht Bestandteil des Studiums seien.

Dass Praktika primär die Orte des Erwerbs von Handlungskompetenzen sind, zeigen auch die Schweizer Untersuchungen auf. In allen drei Studien wird der Hauptgewinn der Praktika vor allem im Erwerb von beruflichem Können, Routine und Sicherheit gesehen.<sup>95</sup> Darauf haben die betreuenden Praxislehrkräfte offenbar einen beträchtlichen Einfluss: Ihnen kommt in der Einschätzung der Studierenden eine hohe Bedeutung zu, weil sie in das „Handwerk“ des Unterrichtens einführen und die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen massgeblich beeinflussen. Die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Praxislehrkräften und Studierenden, die weitgehend als konstruktiv eingeschätzt werden, scheinen für die Lernprozesse in der Praxis von hoher Bedeutung zu sein.

---

<sup>94</sup> Diese zielstufenspezifische Bewertung stellte ULICH (1996) auch für die schulpraktischen Studien der verschiedenen Lehramtsstudiengänge an den deutschen Universitäten fest: Absolventinnen und Absolventen der Lehrämter für die Grund- und Hauptschulen räumten diesen Praktika die höchste Wirkung ein, jene der Lehrämter für das Gymnasium die geringste.

<sup>95</sup> Dieser zusammenfassende Befund trifft nur beschränkt auf die Studie von MOSER & HASCHER (2000) zu: Aus den Einschätzungen der Studierenden zu den Lerneffekten des Praktikums resultiert der höchste Mittelwert für die Kompetenz, „Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung abzuleiten“ und der vierthöchste Wert für die „selbstkritische Analyse und Beurteilung der eigenen Unterrichtstätigkeit“ (S.111).

Auch zu diesen Ergebnissen lassen sich Parallelen aus Befragungen zur deutschen universitären Lehrerbildung finden. Aus der Untersuchung acht verschiedener Studiengänge des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (SEIPP & WITTMANN 1999) ist bekannt, dass die Wirkung der Praktika unter anderem in Zusammenhang mit der Betreuung gebracht wird: Im Urteil der Studierenden werden dann die besten Einblicke in die Erziehungswirklichkeit und das Berufsfeld von Lehrkräften erreicht, wenn sie sich von der Praxislehrkraft gut betreut fühlen.

Die Schweizer Untersuchungen zeugen im Weiteren übereinstimmend vom geringen Effekt des berufswissenschaftlichen Ausbildungswissens auf die Lernprozesse und die Entwicklung in der berufspraktischen Ausbildung. In den Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen mit den Praxislehrkräften scheinen nur schwache Verbindungen zwischen dem Ausbildungswissen und dem handlungsleitenden Praxiswissen hergestellt zu werden. Die Praxislehrkräfte scheinen wenig dazu beizutragen, dass für die Studierenden die erwünschten Verknüpfungen zustande kommen. Offenbar bilden die Praxislehrkräfte durch Anleitung und Ratschläge direkt brauchbare Handlungskompetenzen aus, was ihre Autorität mit Blick auf das Berufsziel der Studierenden erheblich stärkt.<sup>96</sup>

Trotz unterschiedlicher Ausbildungsstrukturen deckt sich dieser Befund mit jenem aus der umfangreichen Untersuchung zur Lehrerausbildung an bayerischen Universitäten (ROSENBUSCH, SACHER & SCHENK 1988). Es wird explizit auf die Schwierigkeit der Absolventinnen und Absolventen hingewiesen, Zusammenhänge zwischen dem Lehrangebot der Universität und den Erfahrungen in der Praxis herzustellen (ebd., S.124). Dieser Befund steht im Gegensatz zu allen Erwartungen, in den Praktika die wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse aus den Berufs- und Bezugswissenschaften auf die „erzieherische und schulische Wirklichkeit erfolgreich anwenden zu können“ (ebd., S.276):

„Die Praktika sind gegenwärtig in keiner Weise ein Ausbildungselement, welches die Bezugswissenschaften und Berufswissenschaften in ausgewählten Feldern der Schulkwirklichkeit vermittelt. Sie lassen ganz im Gegenteil erschreckend deutlich werden, wie beziehungslos beide nebeneinander herlaufen und wie *abgehoben von der Schulkwirklichkeit* sie sind“ (ebd., S.277, [Hervorhebung im Original]).

Dennoch wurde auch in dieser Untersuchung der Lerneffekt der Praktika als hoch eingestuft, weil die Studierenden zustimmten, viel für den später zu erteilenden eigenen Unterricht in den Praktika gelernt zu haben (ebd., S.144f). Was durch die Schweizer Untersuchungen empirisch belegt ist, äusserten ROSENBUSCH, SACHER & SCHENK bereits damals als Vermutung: „Dass die Studierenden unter den gegenwärtigen Bedingungen doch einigen Gewinn aus den Praktika ziehen, ist offenbar in der Hauptsache das Verdienst der sie betreuenden Lehrer“ (ebd., S.176).

Aus der Durchsicht der wenigen empirischen Daten zu schweizerischen Ausbildungsgängen muss davon ausgegangen werden, dass eine Vermittlung oder Verbindung zwischen theore-

---

<sup>96</sup> Zu diesem Befund kommen auch HASCHER & MOSER (2001) mit Bezug auf ihre Untersuchung.

tischen und praktischen Studienanteilen auch in integrierten Praktika nicht *per se* zustande kommt. Es wäre allerdings vermessen, allein aufgrund dieser Daten aussagen zu wollen, dass eine Vermittlung von Ausbildungs- und Handlungswissen überhaupt nicht stattfindet. Die Daten belegen einzig, dass in der Wahrnehmung der Studierenden eine Vermittlung *in* der Situation nicht zustande kommt und dem Ausbildungswissen keine hohe Bedeutung *als Auslöser* von Lernprozessen beigemessen wird. Dennoch werden Praktika als gewinnbringendes Ausbildungsarrangement charakterisiert, weil offenbar in einer Art „Meisterlehre“ berufsbezogene Kompetenzen entwickelt und trainiert werden. Die Ausbildung in der Praxis unterliegt in der Wahrnehmung der beiden Befragtengruppen einer eigenen Dynamik, die durch eine hochgradige *Situiertheit* der Lernprozesse charakterisiert ist. Um zu ermitteln, unter welchen Bedingungen *Verbindungen* zwischen dem professionellen Berufswissen der Praxislehrkräfte, dem pädagogischen Handlungswissen und dem Ausbildungswissen der Studierenden dennoch zustande kommen, bedarf es differenzierterer Analysen.

## **7 Vorüberlegungen zu den empirisch-qualitativen Untersuchungsteilen**

„Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (STRAUSS & CORBIN 1996, S.27).

Die empirische Untersuchung knüpft an die durch die schweizerischen Lehrerbildungskonzepte geweckten Erwartungen nach Theorie-Praxis-Vermittlung an und unterzieht diese einer Analyse. Sie richtet sich auf die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Ausbildung, also nach Verbindungen und Zusammenhängen zwischen dem Ausbildungswissen und jenem Wissen, das in den beruflichen Praktika zum Tragen kommt. Sie analysiert dazu einerseits die Einschätzungen von Lehrerbildungsexpertinnen und -experten und andererseits die Sichtweise von Praxislehrkräften als jene der direkt Involvierten. Entsprechend gliedert sich die empirische Untersuchung in zwei Teile, nämlich in die Interviewstudie mit Praxislehrkräften und die Teilauswertung der Expertenbefragung, die im Rahmen des NFP-33-Wirksamkeitsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" durchgeführt wurde. Das Forschungsinteresse und die zentralen Fragestellungen der beiden Teiluntersuchungen werden in den folgenden Abschnitten zunächst einleitend erläutert. Weil in beiden Untersuchungen mittels qualitativer Methoden gearbeitet wurde, werden im anschliessenden Teil methodologische Vorüberlegungen zu den Befragungen erörtert. In den nachstehenden Kapiteln werden die beiden empirischen Teilstudien ausführlich beschrieben und die Ergebnisse präsentiert.

### **7.1 Erläuterungen zur Interviewstudie mit Praxislehrkräften**

Sowohl die Analyse der normativen Dokumente zur schweizerischen Lehrerbildung (vgl. Kap. 6.3) als auch die empirischen Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung (Kap. 6.4) verweisen auf die zentrale Rolle der Praxislehrkräfte für die erwartete Theorie-Praxis-Vermittlung in der Ausbildung. Auf die als „Schlüsselrolle“ bezeichnete Aufgabe der Praxislehrkräfte hat bereits eine frühere Untersuchung (STADELMANN & SPIRGI 1997) hingewiesen, in deren Rahmen rund ein Dutzend Interviews mit Dozentinnen und Dozenten der Primarlehrerausbildung durchgeführt, inhaltsanalytisch ausgewertet und die Ergebnisse mit empirischen Befunden aus der Lehrerbildungsforschung verglichen wurden.

Die Untersuchung hat aufgezeigt, dass sich Dozierende der Lehrerbildung angesichts der postulierten Wissenschaftsorientierung mit Problemen des Wissenstransfers konfrontiert sehen und dieses Spannungsfeld mittels einer Differenzierung von Wissensformen abzubauen versuchen. Für die Bewältigung des festgestellten Umsetzungsproblems verwiesen die befragten Dozentinnen und Dozenten überwiegend auf die Praxislehrkräfte: Ihnen wird für die Ausbildung der unterrichtlichen Kompetenzen der Studierenden eine Schlüsselrolle zuerkannt, weil sie für die erfolgreiche *Umsetzung* der im Theorieunterricht erarbeiteten Inhalte zuständig seien, oder weil nur sie den Praktikantinnen und Praktikanten jenes handwerkliche oder praktische *Können* zu vermitteln imstande seien, das im theoretischen Unterricht eben gerade nicht eingeübt werden könne (ebd., S.74ff).

Gleichzeitig aber beklagten die Dozentinnen und Dozenten die mangelhafte Ausbildung der Praxislehrkräfte, die fehlende Selektion und insbesondere die ungenügende Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsinstitutionen und den Praxislehrkräften. Die Befragung der Dozierenden ermittelte also eine widersprüchliche Konstellation: Den Praxislehrkräften wird zwar sowohl in normativen wie auch in subjektiven Theorie-Praxis-Konzeptionen eine Schlüsselrolle attestiert, ihre fachliche Qualifikation und ihre Zusammenarbeit mit den Dozierenden aber als unzureichend eingeschätzt.

Diese Analyse bildete den Ausgangspunkt, unter der Fragestellung des Theorie-Praxis-Bezuges in das bisher wissenschaftlich wenig erhellte Feld der berufspraktischen Ausbildung vorzustossen und die Praxislehrkräfte selber zu ihrer Rolle und ihrem Aufgabenverständnis zu befragen. Eine Teiluntersuchung mit Praxislehrkräften als einer weiteren Gruppe von Akteuren in der Lehrerbildung war im ursprünglichen Forschungsplan der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung vorgesehen, musste aber angesichts limitierter Ressourcen verschoben werden. Weil für die deutschschweizerische Lehrerbildung nach wie vor keine qualitativen Erhebungen zum Theorie-Praxis-Verständnis der Praxislehrkräfte vorlagen, sollte mit dieser Befragung das Anliegen wieder aufgenommen werden.

Die Untersuchung sollte einen stark explorativen Charakter aufweisen und *typische* Zusammenhänge, Fragen und Probleme aufspüren und damit dem nachkommen, was BORTZ & DÖRING (2002) als Kennzeichen explorativer Studien charakterisieren: „Die empirisch-qualitative Exploration trägt durch besondere Darstellung und Aufbereitung von qualitativen Daten dazu bei, bislang vernachlässigte Phänomene, Wirkungszusammenhänge, Verläufe etc. erkennbar zu machen“ (ebd., S.386).

Zu Beginn der Untersuchung waren weder Theorieansätze noch Daten verfügbar, die in irgendeiner Weise als Ausgangspunkt oder Ausgangsmaterial hätten dienen können. Darum sollten mit einem herantastenden, relativ schwach vorstrukturierten Vorgehen empirische Daten gesammelt und Zusammenhänge erarbeitet werden, um auf diesem Wege zur Formulierung erster Hypothesen zu diesem bis anhin kaum erforschten Feld zu kommen. Nach BORTZ & DÖRING entspricht dies der hypothesenerkundenden oder induktiven Funktion empirischer Forschung, die sich zur Aufgabe macht neue Theorien zu entwickeln:

„Diese Aufgabe beinhaltet sowohl gedankliche als auch empirische Arbeit, welche reales Geschehen genau beobachtet, beschreibt und protokolliert. In diesen Beobachtungs-

protokollen sind zuweilen Musterläufigkeiten, Auffälligkeiten oder andere Besonderheiten erkennbar, die mit den vorhandenen Theorien nicht vereinbar sind und die ggf. neue Hypothesen anregen. Diese Hypothesen können das Kernstück einer neuen Theorie bilden, wenn sie sich in weiteren, gezielten empirischen Untersuchungen bestätigen und ausbauen lassen“ (ebd., S.35).

Ziel dieses explorativ orientierten Untersuchungsteils war also, mittels einer offenen Befragung auf Aspekte eines Themas zu stossen, das bislang noch wenig dokumentiert ist. Diese Daten sollten ermöglichen, Hypothesen zum Theorie-Praxis-Verständnis der Praxislehrkräfte zu formulieren und so viel wie möglich von der Komplexität und der Dynamik dieser Auffassungen einzufangen.

## 7.2 Vorbemerkungen zur Expertenbefragung im Rahmen des NFP 33

Die Befragung von Expertinnen und Experten, die im Rahmen des NFP-33-Projektes durchgeführt worden ist, war von Beginn weg als Ergänzung zu den quantitativ angelegten, standardisierten Befragungen vorgesehen (vgl. OSER & OELKERS 2001). Die qualitative Ausrichtung der Untersuchung sollte es ermöglichen, „die Komplexität der Wirksamkeitsproblematik differenzierter einzufangen als mit Standardbefragungen“ (HOFER, GASSER-DUTOIT & CRIBLEZ 2001, S.495). Dieser Ansatz war nicht nur als Explikation der quantitativ gewonnenen Daten gedacht, sondern sollte durch die Andersartigkeit der Perspektive und Beschaffenheit eine Vertiefung der Analyse ermöglichen und damit zur Triangulation beitragen. Das Ziel dieses Untersuchungsteils war aufgrund der Ausgangslage in der Wirksamkeitsuntersuchung ein anderes als dasjenige der Praxislehrerbefragung: Nicht die thematische Erschliessung einer bislang unbearbeiteten Wirklichkeit war die Intention, sondern die Explikation bereits gewonnener Daten und die Ergänzung durch eine neuartige Perspektive.

Die umfangreichen Experteninterviews sind unter verschiedenen Aspekten im Rahmen des NFP-33-Programms bereits ausgewertet worden, nämlich in Bezug auf die gesellschaftlich bedingten Anforderungen an den Lehrerberuf, auf das Qualitätsmanagement und die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung, die Wissenschafts- und Forschungsorientierung sowie die Frage der Basisstufe.<sup>97</sup> In die vorliegende Auswertung miteinbezogen wurden die Einschätzungen der Expertinnen und Experten zu den Stärken und Schwächen der Lehrerbildungsgänge in der Schweiz, zum Verhältnis der einzelnen Ausbildungsanteile in der Lehrerbildung und zu Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen.<sup>98</sup>

Im Gegensatz zur Interviewstudie mit den Praxislehrkräften war diese Erhebung als *Expertenbefragung* geplant. Nach MEUSER & NAGEL (1991) kann der Expertenbegriff breit definiert werden und sowohl Experten umfassen, die selber Teil des thematisierten Handlungsfeldes sind oder die von aussen, etwa als Gutachter, dieses Handlungsfeld einschätzen

---

<sup>97</sup> Zusammenfassend in HOFER, GASSER-DUTOIT & CRIBLEZ (2001), für die Frage der Basisstufe GASSER-DUTOIT (1997)

<sup>98</sup> Es handelt sich in der Übersicht von HOFER, GASSER-DUTOIT & CRIBLEZ (2001, S.576) um die Auswertungskategorien B1, B2, B7 und B8.

und dazu Stellung beziehen. Der Begriff „Experte“ sei in erster Linie abhängig vom Forschungsinteresse und in diesem Sinne kein absoluter, sondern ein relationaler Terminus (ebd., S.443). FLICK (1995) sieht Expertinnen und Experten in erster Linie als Repräsentanten einer Gruppe:

„Anders als bei biographischen Interviews interessiert der Befragte dabei weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld. Er wird auch nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe (von bestimmten Experten) in die Untersuchung einbezogen. Dies schränkt die Bandbreite der potentiell relevanten Informationen, die der Befragte ‚liefern‘ soll, deutlicher als bei anderen Interviews ein“ (FLICK 1995, S.109f).

Zum Kreis der im Wirksamkeitsprojekt befragten Expertinnen und Experten (vgl. Kap. 10) gehörten Leitungsverantwortliche von Lehrerbildungsinstitutionen, Verantwortliche aus kantonalen Bildungsverwaltungen und weitere Expertinnen und Experten, die nicht direkt in die Lehrerbildung involviert, durch ihr Amt aber massgeblich an Problemlösungs- oder Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Ausbildung von Lehrkräften beteiligt sind. Durch diese Auswahl waren die von MEUSER & NAGEL (1991) vorgeschlagenen Merkmale von Experten zum Zeitpunkt der Befragung erfüllt.<sup>99</sup>

## 7.3 Methodologische Vorüberlegungen

### 7.3.1 Zu den Befragungen mittels problemorientierter, halbstandardisierter Interviews

Für die Datengewinnung präsentierte sich für beide Untersuchungsteile eine ähnliche Ausgangslage: Sowohl für die Erhebung des Expertenwissens, bei dem von hoher Komplexität und Dichte ausgegangen werden musste, wie auch für die explorativ angesetzte Befragung der Praxislehrkräfte konnten – bloss schon aus Gründen der Kapazität und der Verfügbarkeit der Interviewpartner – nur qualitative Interviews in Form von Einzelbefragungen in Betracht gezogen werden. Die beiden von LAMNEK als wichtig erachteten Merkmale des qualitativen Interviews, die „Offenheit“ und die „Kommunikativität“ (1995, S.60f), sollten in diesen Erhebungen speziell berücksichtigt werden.<sup>100</sup> Die Offenheit bezieht sich auf die Freiheitsgrade

---

<sup>99</sup> MEUSER & NAGEL nennen die folgenden Merkmale: Als Expertin oder Experte gilt, wer a) in irgendeiner Weise Verantwortung für Problemlösungen im Feld trägt oder b) über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Entscheidungsprozesse verfügt oder c) als Repräsentantin bzw. Repräsentant einer Organisation an Problemlösungen und Entscheidungsfindungen beteiligt ist (1991, S.443f).

<sup>100</sup> Dazu LAMNEK: „Das qualitative Interview entspricht diesen beiden methodologischen Aspekten des interpretativen Paradigmas unmittelbar und offenkundig: dem Prinzip der Kommunikativität insoweit, als es sich beim Interview um eine mündlich-personale Kommunikation handelt, die durch die Sprache des Befragten bestimmt wird und dem Prinzip der Offenheit, weil in der qualitativen Form des Interviews keine Vorabstrukturierung und Standardisierung erfolgt, sondern weil damit die Bedeutungsstrukturierung durch den Befragten erst möglich wird“ (LAMNEK 1995, S.62).

der Befragten, die ohne Antwortvorgaben Stellung nehmen und das formulieren sollen, was ihnen in Bezug auf das Thema bedeutsam ist. Mit der Maxime der Kommunikativität ist gemeint, dass Forschende den Zugang zu bedeutungsstrukturierenden Daten in der Regel nur dann gewinnen, wenn sie eine Kommunikationsbeziehung mit den zu Befragenden eingehen und dabei deren sprachliches Regelsystem gelten lassen. Auf diesem Hintergrund wurden die beiden Befragungen als *problemzentrierte* und *halbstrukturierte* Interviews geplant. Problemzentrierte Interviews zeichnen sich nach MAYRING (1993, S.47) u.a. durch die folgenden Merkmale aus:

- (1) durch den sprachlichen Zugang, um die Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen zu eruieren;
- (2) durch die Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewtem;
- (3) durch die vorgängige Analyse der objektiven Seite des gesellschaftlichen Problems und
- (4) durch den Interviewleitfaden, der auf bestimmte Fragestellungen hinlenkt, zugleich aber Offenheit zulässt und ohne Antwortvorgaben operiert.

Das problemzentrierte Interview unterscheidet sich vom rein narrativen Interview dadurch, dass die Datenerhebung nicht ohne theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis erfolgt. Durch Voruntersuchungen, eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld und Literaturstudium sind relevant erscheinende Aspekte von den Forschenden bereits herausgefiltert und zu einem ersten theoretischen Konzept verdichtet worden:

„Im problemzentrierten Interview [hingegen] steht die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ein *bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept* durch die Äusserung des Erzählenden evtl. modifiziert. Methodologisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemorientierten Interview durch eine *Kombination* aus *Induktion* und *Deduktion* mit der Chance auf *Modifikation der theoretischen Konzepte* des Forschers abgelöst“ (LAMNEK 1995, S.74f [Hervorhebungen im Original]).

Der Gesprächsverlauf kann im problemzentrierten Interview – im Gegensatz zum narrativen Interview – nicht einfach durch die Befragten frei bestimmt und strukturiert werden. Die Gespräche sind auf bestimmte Problemstellungen zentriert, die der Interviewer einführt und auf die er immer wieder zurückkommt. Dennoch soll die Befragung die interviewten Personen frei zu Wort kommen lassen und ihnen so die Gelegenheit geben Aspekte aufzugreifen, die durch die Fragestellung nicht unmittelbar angesprochen wurden.

### **7.3.2 Auswertung der Interviewdaten mittels der Software atlas/ti<sup>®</sup>**

Für die Bearbeitung der transkribierten Interviewtexte war bereits im Rahmen der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung eine umfangreiche Recherche verschiedener Möglichkeiten der computergestützten Auswertung durchgeführt worden. Das von Thomas Muhr an der Technischen Universität Berlin entwickelte Softwarepaket atlas/ti<sup>®</sup> schien aufgrund seiner vielfältigen und flexibel handhabbaren Möglichkeiten für diese Auswertungen das geeignetste zu sein. Grundlagen dieses Programms sind die *qualitative Inhaltsanalyse* und vor allem der

Ansatz der *grounded theory*, der über mehrstufige Kodierverfahren eine gegenstands-begründete Theorieentwicklung beabsichtigt. Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten ist aber atlas/ti<sup>®</sup> zugleich ein universelles, nicht an ein bestimmtes Verfahren gebundenes Werkzeug der qualitativen Sozialforschung und beinhaltet auch Schnittstellen zur quantitativen Sozialforschung.

Die wichtigsten Möglichkeiten von atlas/ti<sup>®</sup> reichen von der Segmentierung, Kodierung und Kommentierung der Ausgangstexte zur flexiblen Erarbeitung von Kategoriengerüsten, der einfachen und übersichtlichen Verwaltung der bearbeiteten Daten bis hin zur Bildung semantischer Netzwerke, in denen die gefundenen Zusammenhänge dargestellt werden können. Das Programm unterstützt eine flexible Arbeitsweise, wie sie Textinterpretation oftmals fordert, und ermöglicht das fortlaufende Hinzufügen oder Neuformulieren von Codes und Kommentaren.

#### 7.3.3 Erwägungen zu den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

In der Diskussion um die Gütekriterien qualitativer Forschung zeigt sich, dass die zentralen Kriterien quantitativer Messungen, also Objektivität, Reliabilität und Validität, nicht einfach übertragen werden können. Wenn sie auch vereinzelt oder in modifizierter Form und Begrifflichkeit in der qualitativen Forschung auftauchen, bedürfen sie im Hinblick auf qualitative Verfahren der Differenzierung und Modifizierung. Weil diese Bezüge zwischen den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden können, beschränkt sich hier die Darstellung auf eine Auswahl gängiger Kriterien qualitativer Sozialforschung und zeigt auf, inwieweit diese Kriterien durch die vorliegenden Teiluntersuchungen erfüllt werden.

Als zentrales Gütekriterium inhaltsanalytischer und theoriegenerierender Auswertungsverfahren gilt die *Verfahrensdokumentation*: Die Verfahren der Datenauswertung und -interpretation müssen aufgezeichnet und transparent und damit das Zustandekommen der Ergebnisse nachvollziehbar gemacht werden. Daher sind im Sinne einer „Explikation“ (LAMNEK 1995, S.124) in den Kapiteln 8 und 10 die Vorgehensweisen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung ausführlich beschrieben. Das Ziel ist, den Auswertungs- und Interpretationsprozess anhand der Verfahrensdokumentation und der beigelegten Materialien nachvollziehbar zu machen. Damit kann gleichzeitig belegt werden, dass das Kriterium der *Regelgeleitetheit* (MAYRING 1993) im Interpretationsprozess strikte eingehalten wird. Wenn auch nicht alle Schritte der Auswertung im Voraus fixiert waren und teils aufgrund der Daten entwickelt werden mussten (vgl. Kap. 8), wurde innerhalb eines Auswertungsschrittes stets nach derselben Systematik gearbeitet.

Als weiteres Kriterium wird die *kommunikative* oder *dialogische Validierung* im Konsens zwischen Forschenden und Befragten vorgeschlagen. Auf eine kommunikative Validierung der erhobenen Daten wurde verzichtet: Die Datenerhebungen waren als kommunikative Situationen mit einem hohen Grad an Offenheit gestaltet. Es war sowohl für die Befragten wie auch für die Forschenden jederzeit möglich, Rückfragen zu stellen oder Missverständliches zu klären. Da die verbalen Daten nicht im Nachhinein rekonstruiert, sondern aufgenommen und

lückenlos transkribiert wurden, erübrigte sich der Anspruch einer kommunikativen Validierung.

Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der beiden Untersuchungsteile verzichtet – dem Paradigma der qualitativen Sozialforschung folgend – weitgehend auf *Quantifizierungen* der Aussagen. In den Experteninterviews ging es darum, die *Mainstream-Argumente* über alle Befragten hinweg herauszufiltern, kontrastierend aber auch *singuläre* und *abweichende* Aussagen einzufangen. *Offensichtliche* Unterschiede in den Aussagen der verschiedenen Befragten sollten erfasst und dargestellt werden. In der Auswertung der Experteninterviews werden teilweise *quantitative* Aussagen anhand *relativer, vager Begriffe* wie „eine Mehrheit“, „eine Minderheit“, „einzelne Voten“ etc. vorgenommen. Angesichts der immerhin 27 Interviews mag diese *schwache Quantifizierung* legitim sein. *Sparsamer* wurde diese in der der Auswertung der 15 Interviews mit *Praxislehrkräften* angewendet. Hier sollten in erster Linie die *Argumentationszusammenhänge* in ihrer ganzen *Breite und Vielfalt* erfasst werden, und auch dafür kann eine *singulär* erfasste *Argumentationsstruktur* ebenso wichtig sein wie das *mehrfach* auftretende *Muster*. Für beide Befragungen ging es um das Erfassen *unterschiedlicher* Argumentationen zu *ausgewählten* Themen und nicht um die *quantitative Ausprägung*. Die Auswertung der Interviews mit den *Praxislehrkräften* folgte insofern *vertiefend*, als aufgrund von *Merkmalkombinationen* eine *Bildung von Gruppen und Typen* mit *gleichen bzw. gegensätzlichen* Argumentationen erarbeitet werden konnte (vgl. Kapitel 8 und 10).

Aus den genannten Gründen ist eine *Generalisierung* der gewonnenen Ergebnisse weder möglich noch intendiert. Zwar taucht in der Diskussion der qualitativen Sozialforschung die Möglichkeit der „*exemplarischen Verallgemeinerung*“ aufgrund *detaillierter und repräsentativer* Einzelfallbeschreibungen auf. Allerdings ist diese Begründung von *Generalisierung* nicht unumstritten,<sup>101</sup> und darum ist bezogen auf die *Untersuchungsergebnisse* der beiden Teilstudien einfach von der *Existenz* gewisser *Phänomene, Argumentationsmuster, Merkmalen, Gruppen oder Typen* die Rede, nicht aber von *Häufigkeiten* oder gar *Generalisierungen*.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Vgl. dazu BORTZ & DÖRING (2002, S.336f)

<sup>102</sup> Dazu BORTZ & DÖRING (2002): „Wir vertreten die Auffassung, dass *Generalisierbarkeit* allein durch *willkürliches Auswählen* vermeintlich *typischer Fälle* nicht begründet werden kann, sondern dass *ergänzend quantifizierende Aussagen* erforderlich sind. [...] Die auf diese Weise *induktiv* ermittelte *Typologie* wird in einem *zweiten Schritt* in einen *Fragebogen* umgesetzt (oder *anderweitig operationalisiert*), den man einer *grösseren Zufallsauswahl* von *Probanden* vorlegt. Würde sich dann herausstellen, dass *tatsächlich* die *überwiegende Mehrzahl* des *Lehrpersonals* in die *ermittelten Kategorien* fällt, wäre dies ein *Indiz* für die *Generalisierbarkeit* der *Typologie*“ (S.337).

## 8 Durchführung und Auswertung der Praxislehrkräftebefragung

Die Befragung der Praxislehrkräfte bildet den Hauptteil und eigentlichen Kern der empirischen Untersuchung und wird hier der Beschreibung der Expertenbefragung vorangestellt, auch wenn die Erhebung und Auswertung der Daten in chronologisch umgekehrter Reihenfolge erfolgt ist. In den folgenden Abschnitten wird zunächst das Forschungsinteresse umrissen, das den eigentlichen Ausgangspunkt für die Befragung der Praxislehrkräfte bildete. Daran anschliessend werden die Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dargestellt, um dem Anspruch der Verfahrensdokumentation und Nachvollziehbarkeit der Auswertungsschritte zu genügen. Die Ergebnisse der Interviewbefragung werden in Kapitel 9 zunächst als thematische Kernaussagen formuliert und schliesslich zu übergreifenden Auswertungsthesen verdichtet.

### 8.1 Vorannahmen und Forschungsinteresse

Sowohl die Analyse normativer Lehrerbildungskonzepte wie auch die Befunde aus der Lehrerbildungsforschung haben die hohen Erwartungen an die berufspraktische Ausbildung und im Besonderen an die Praxislehrkräfte sichtbar gemacht. Diese Erwartungen tragen zum einen die Studierenden an die Praxislehrkräfte heran, indem sie von ihnen eine Einführung in das berufliche Können erwarten, stärker noch die Dozierenden, indem sie den Praxislehrkräften eine *Schlüsselrolle* für die Verbindung von Ausbildungswissen und beruflicher Praxis und damit für das Gelingen von Theorie-Praxis-Bezügen übertragen.

Das Forschungsinteresse galt zunächst der Frage, wie die Praxislehrkräfte selber ihre Rolle und Aufgabe in der Lehrerbildung wahrnehmen und wie sie darüber denken. Ausgehend davon interessierten die je subjektiven Theorie-Praxis-Konzeptionen, damit verbunden die Erklärungen für Lernprozesse im Bereich der berufspraktischen Ausbildung und die diesbezügliche Wirkung des Ausbildungswissens. Eine Gesamteinschätzung zur Qualität der jeweiligen Ausbildungsgänge sollte weitere Hinweise zum Gelingen bzw. Misslingen von Theorie-Praxis-Bezügen beisteuern.

Für die Befragung der Praxislehrkräfte wurden mehrere inhaltliche Fragenkreise gebildet und in den Interviewleitfaden aufgenommen. Diese werden zunächst umrissen, im Anschluss daran der Aufbau des Interviewleitfadens erläutert. Der gesamte Interviewleitfaden ist im Anhang I zusammengestellt.

#### 8.1.1 Die Fragenkreise der Praxislehrkräftebefragung

Fragenkreis A: Qualifikation und Bonifikation der Praxislehrkräfte

Ausgangspunkt der Befragung war die eigene Rekrutierung als Praxislehrkraft, die absolvierte Aus- und Fortbildung im Hinblick auf diese Aufgabe, die Zufriedenheit mit dem Status und

der Entlohnung für diese Aufgabe und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Ausbildungsauftrag. Im Besonderen interessierten die Einschätzung zur Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution, die Begleitung und Unterstützung durch die Institution und die Integration als Praxislehrkraft in die Institution bzw. deren Lehrkörper. Hier aufgenommen wurde auch die Frage, inwieweit Einblicke in die Ausbildungsinhalte der berufswissenschaftlichen Disziplinen bestehen, um in der Praxisausbildung im Sinne von Theorie-Praxis-Verbindungen daran anknüpfen zu können.

#### Fragenkreis B: Stärken und Schwächen des Ausbildungsganges

Die Frage nach den Stärken und Schwächen des jeweiligen Ausbildungsganges sollte nebst einer Qualitätseinschätzung auch Einblick in die Gewichtung der als wesentlich erachteten Qualitätskriterien dienen. Das quantitative Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsanteile, also der fachlichen, musisch-gestalterischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Teile der Ausbildung sollte einer Beurteilung unterzogen werden. Von besonderem Interesse war die Einschätzung, ob eine Verlängerung der praktischen Ausbildungsanteile notwendig sei und zur vielfach postulierten Qualitätssteigerung beitragen könne. Die Einschätzungen und Explikationen zu diesen drei Bereichen interessierten auch im Hinblick auf einen Vergleich mit den entsprechenden Ergebnissen der Expertenbefragung. Schliesslich galt das Interesse der Frage, ob spezifische Formen der berufspraktischen Ausbildung wie Lehrübungen oder Wochenpraktika, wie sie im LEMO-Bericht (MÜLLER et al. 1975) vorgeschlagen werden, im Vergleich mit anderen Formen als ergiebiger erachtet werden.<sup>103</sup>

#### Fragenkreis C: Lernprozesse der Praktikantinnen und Praktikanten

In diesem Fragenkreis interessierten die Einschätzungen in Bezug auf die Lernprozesse und die Lernfortschritte der Studierenden in den Praktika. Von besonderem Interesse war, wie von den Praxislehrkräften diese Lernprozesse gedeutet werden. Als mögliche Deutungsmuster wurden in der Bestimmung des eigenen Vorverständnisses die folgenden lerntheoretischen Konzepte als möglich erachtet:

- Lernfortschritte aufgrund eines eigenständig (von den Studierenden) geleisteten *Transfers* des vorher im Theorieunterricht erarbeiteten (Theorie-)Wissens
- Lernfortschritte als Ergebnis einer gemeinsamen *Reflexion* (von Studierenden und Praxislehrkraft) im Anschluss an bereits erfolgte Unterrichtsversuche
- Lernfortschritte als Ergebnis der *Vorbildwirkung* der Praxislehrkräfte auf die Studierenden
- Lernfortschritte als Wirkung der unmittelbaren *Praxisanleitungen*, also des subjektiven Berufswissens der Praxislehrkräfte

<sup>103</sup> Zum Vergleich verschiedener Praktikumsformen gibt es kaum Untersuchungen. Für die deutsche Lehrerbildung haben SEIPP & WITTMANN (1999) aus der Befragung von 2333 Abgängerinnen und Abgängern acht verschiedener Studiengänge des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ermittelt, dass Tagespraktika und Tagesfachpraktika, die während der Semester angesetzt sind, sehr geschätzt werden. In diesen Praktika seien erste Unterrichtsversuche möglich, während beispielsweise in einem erziehungswissenschaftlichen Einführungspraktikum infolge grösserer Studierendengruppen nur Hospitationen in Frage kämen.

Nach diesen Deutungsmustern sollte nicht explizit, sondern generell nach Erklärungen für Lernfortschritte der Studierenden in den Praktika gefragt werden. Im Weiteren sollten Erklärungen für unterschiedliche Lernprozesse und Lernfortschritte erhoben und nach Bezugspunkten für die Einschätzung von Lernprozessen gefragt werden. Von zentralem Interesse waren die Herkunft der Gesichtspunkte für die Beurteilung der Studierendenleistungen und mögliche Rückgriffe auf das Ausbildungswissen und die Zielsetzungen oder Standards der Ausbildung. Eine Einschätzung der eigenen Wirkung im Hinblick auf die Lernprozesse und die längerfristige berufliche Entwicklung der Studierenden schloss den Fragenkreis ab.

### Fragenkreis D: Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen

Das Interesse galt in erster Linie der Frage, wie Praxislehrkräfte die Wirksamkeit des Ausbildungswissens für die aktuelle und spätere Berufspraxis einschätzen. Die Einschätzung sollte sich auf die berufswissenschaftlichen Ausbildungselemente (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) beziehen und nach einer handlungsleitenden Funktion dieses Wissens fragen. Daran anschliessen sollte eine Qualitätseinschätzung der Theorie-Praxis-Bezüge der jeweiligen Ausbildungsgänge.

### Fragenkreis E: Aufgaben-, Rollen- und Selbstverständnis der Praxislehrkräfte

Im letzten Fragenkreis sollten die Praxislehrkräfte nochmals umfassend zu ihrer Aufgabe im Rahmen der gesamten Grundausbildung Stellung nehmen können. Durch die offene Ausgangsfrage nach ihren wichtigsten Anliegen in der Begleitung der Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben sein, verschiedene Rollen und auch Rollenkonflikte zu thematisieren. Als möglich erachtet und im eigenen Vorverständnis deklariert wurden die Rollen als

- Expertenlehrperson mit Modellwirkung auf die Studierenden
- Vermittelnde des berufsrelevanten Professionswissens
- Anleitende bzw. Begleitende der Studierenden in der Reflexion der Praxiserfahrungen
- Anleitende bzw. Begleitende der Studierenden in der Anwendung des Ausbildungswissens

Die Praxislehrkräfte sollten aufgefordert werden, zu der ihnen von Studierenden und Dozierenden attestierten „Schlüsselrolle“ Stellung zu nehmen und eine eigene Einschätzung zu Bedeutung und Wirksamkeit ihrer Aufgabe vorzunehmen. Schliesslich interessierte die Frage nach Veränderungen im Rollenverständnis und in der konkreten Arbeit mit den Studierenden, um neue Facetten des eigenen Verständnisses und der eigenen Rolle ergründen zu können.

### 8.1.2 Der Aufbau des Interviewleitfadens

FLICK (1995) schlägt für problemzentrierte Befragungen einen nach thematischen Bereichen gegliederten Interviewleitfaden vor, der mit einer offenen Frage in das Thema einleitet, vertiefende Fragen stellt und mit einer Konfrontationsfrage den thematischen Bereich abschliesst. Durch die offene, unstrukturierte Fragestellung sollen die Interviewten zunächst mit ihrem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten und den Zugang zum Themengebiet finden können. Vertiefende oder ergänzende Fragen, die auf den theoretischen Vorannahmen der For-

schenden beruhen, lösen die Einstiegsfrage ab und dringen zum Kern der Sache vor. FLICK schlägt so genannte „Konfrontationsfragen“ (ebd., S.100f) vor, um abschliessend die von den Befragten entwickelten Theorien und Zusammenhänge in jedem der angesprochenen Bereiche noch einmal im Licht konkurrierender Alternativen kritisch zu hinterfragen

Diese Grundstruktur von FLICK wurde im Interviewleitfaden für die Praxislehrkräftebefragung übernommen. Der jeweils offenen Einstiegsfrage folgten obligatorische und fakultative Vertiefungsfragen, wobei auf letztere je nach Gesprächsverlauf verzichtet werden konnte. Der Vorschlag der Konfrontationsfrage wurde nur in einzelnen Fragenkreisen durchgehend umgesetzt. Der Auszug aus dem Interviewleitfaden zum Fragenkreis A („Qualifikation und Bonifikation der Praxislehrkräfte“) gibt Einblick in diese Struktur:

Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

1. Wie sind Sie dazu gekommen, in der Lehrergrundausbildung als Praktikumslehrkraft mitzuwirken?	
Vertiefungsfragen: (obligatorisch)	(fakultativ, vertiefend)
2. Wie beurteilen Sie Ihre Aus- und Fortbildung für diese Aufgabe?	Sind Sie darüber informiert, welche Inhalte in den berufsbildenden Ausbildungsteilen (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) an der Institution vermittelt werden?
Welches sind für Sie die wichtigsten Anliegen für die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution?	Inwieweit sind diese Anliegen realisiert?
3. Inwieweit können Sie in der Gestaltung der Ausbildung (Inhalte, Strukturen) mitwirken bzw. auf sie Einfluss nehmen?	
Sind Sie Ihrer Meinung nach als Praxislehrkraft angemessen entlohnt oder entlastet?	

Abbildung 1: Auszug aus dem Interviewleitfaden für die Praxislehrkräftebefragung

## 8.2 Angaben zur Datenerhebung

### 8.2.1 Auswahl der Praxislehrkräfte

Für die Befragung der Praxislehrkräfte wurde im Frühjahr 1999 mit verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in den Kantonen Aargau, Bern, Freiburg, St. Gallen und Zürich Kontakt aufgenommen. Mit der Verteilung auf die beiden Ausbildungsstufen und die verschiedenen Kantone wurde eine breite Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner angestrebt. Der Einfluss von Ausbildungsstrukturen (Seminar oder Universität), kantonalen und institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Anstellungsbedingungen der Praxislehrkräfte, Berufsbildungskonzepte einzelner Institute)

sollte so möglichst klein gehalten werden. Die Auswahl sollte gemäss dem Prinzip der „maximalen Konstrastierung“ (LAMNEK 1995, S.133) eine möglichst breite Streuung aller denkbaren Ausbildungsstrukturen berücksichtigen und sich zudem auf jene Institutionen beziehen, die sich im Rahmen der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung für Befragungen zur Verfügung gestellt hatten.

In der Anfrage wurden die Direktionen verschiedener Institute um Vermittlung möglicher Interviewpartnerinnen und -partner gebeten, für deren Auswahl die folgenden Kriterien berücksichtigt sein sollten: Die Praxislehrkräfte mussten

- über eine langjährige Erfahrung als Praktikumslehrkraft in der berufspraktischen Ausbildung verfügen und darin als Expertinnen bzw. Experten gelten,
- keine weitere Funktion im Rahmen der Ausbildung (also z.B. nicht gleichzeitiger Lehrauftrag an einer Ausbildungsinstitution) erfüllen und damit eindeutig die Gruppe der Praxislehrkräfte vertreten
- und damit auf eine konstante Erfahrung Bezug nehmen können.

Die Angefragten reagierten entweder mit einer Auswahl bereits durch das Institut vorangefragter Praxislehrkräfte oder einer Liste mit Praxislehrkräften, welche die genannten Kriterien erfüllten. Im Mai 1999 wurde mit 16 Praxislehrkräften ein Interviewtermin vereinbart. In einem Bestätigungsschreiben erhielten die Praxislehrkräfte zur Vorbereitung eine Übersicht über die Fragenkreise und die wichtigsten Fragen des Gesprächs zugestellt.<sup>104</sup> Zudem wurde ihnen der vertrauliche Umgang mit den Aufnahmen und die Anonymisierung aller Angaben im Zuge der Transkription zugesichert. Die Verteilung der Interviewpartner auf Stufenausbildungen und Kantone ergab folgendes Bild:

Zielstufe/Kanton	Aargau	Bern	Freiburg	St. Gallen	Zürich	Total:
Primarstufe	2	2	1	2	1	8
Sekundarstufe I	2	2	1	1	2	8

Abbildung II: Verteilung der befragten Praxislehrkräfte nach Stufenausbildung und Kanton

In einem Pilotinterview wurde im Mai 1999 der Interviewleitfaden erprobt und anschliessend überarbeitet und um einige Fragen erweitert. Zudem konnte eine Einschätzung der zu erwartenden Gesprächsdauer gewonnen werden.

### 8.2.2 Durchführung der Interviews

In den Monaten Juni bis September 1999 wurden die weiteren 15 Befragungen durchgeführt. Die Gespräche fanden an einem von den Interviewpartnern bestimmten Ort, meistens an

<sup>104</sup> Vgl. Anhang II

ihrem Arbeitsort statt.<sup>105</sup> Zu Beginn der Befragung wurden der geplante Gesprächsverlauf und der zeitliche Rahmen des Gesprächs nochmals abgesprochen. Während ein paar technische Vorbereitungen getroffen wurden, hielten die Interviewpartner auf einem Kurzfragebogen einige Angaben zu ihrer Person, ihrem Werdegang und zu Aufgabengebiet und Erfahrungen in der berufspraktischen Ausbildung fest.<sup>106</sup>

Die Gespräche wurden auf Bereitschaft der Interviewten hin in Standardsprache, einige wenige in Mundart durchgeführt. Damit wurde dem Anliegen Rechnung getragen, die Situation der Datenerhebung in einem entspannten Rahmen durchzuführen.<sup>107</sup> Die Befragten sollten möglichst viel zum Reden kommen und darin durch die zurückhaltend-interessierte Haltung des Interviewers unterstützt werden. Stellenweise wurde von den im Interviewleitfaden vorgegebenen Fragen abgewichen, präzisierende Rückfragen gestellt und unklare oder widersprüchliche Beiträge zusammengefasst oder als Frage zurückgegeben.<sup>108</sup>

In den meisten Gesprächen war die Zeit zu knapp, um im abschliessenden Fragenkreis E alle obligatorischen Fragen zu stellen, und so wurde das Gespräch mit der Frage nach vorgenommenen Änderungen in der Begleitung von Studierenden abgeschlossen. Die meisten Praxislehrkräfte zeigten sich erfreut über das Interesse an ihrer Arbeit und gaben bereitwillig Einblick in ihre Aufgabe und ihr Verständnis als Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Interviewten antworteten engagiert, votierten passagenweise gar etwas aufgebracht und illustrierten ihre Darstellungen anhand von Episoden aus der Zusammenarbeit mit Praktikantinnen und Praktikanten. Im Anschluss an die Gespräche meinten etliche, selten so intensiv über die eigene Aufgabe und das eigene Verständnis als Praxislehrkraft nachgedacht zu haben.

Die Gespräche dauerten, die kurze Vorbereitungszeit eingeschlossen, etwa 90-120 Minuten. Sie wurden mit zwei Tonbandgeräten aufgenommen, um auch im Falle einer technischen Panne mindestens eine Aufnahme zur Verfügung zu haben. Durch den Kassettenwechsel gab es jeweils eine kleine Verzögerung, die sich aber auf den Gesprächsverlauf nicht weiter auswirkte.

---

<sup>105</sup> Mit diesem Arrangement sollte beachtet werden, was GIRTLEK zur Gestaltung der Interviewsituation betont: „Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muss man [...] in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“ (1984, S.151).

<sup>106</sup> Vgl. Anhang III

<sup>107</sup> Dazu LAMNEK: „Die Erhebungssituation, in der das Gespräch [...] stattfindet, sollte möglichst vertraulich und entspannt sein. Im Unterschied zur standardisierten Befragung wird der Interviewpartner in qualitativen Befragungen nicht als objektiver Datenlieferant einer Untersuchung, sondern als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden“ (1995, S.65).

<sup>108</sup> LAMNEK unterscheidet für die dritte Phase des problemzentrierten Interviews drei verschiedene Möglichkeiten der *aktiven Verständniserzeugung* durch den Interviewer: „Zurückspiegelungen“ in eigenen Worten als Interpretationsangebot, „Verständnisfragen“ zur Klärung widersprüchlicher Antworten oder ausweichenden Äusserungen und „Konfrontationen“ als Angebot an den Befragten zur Klärung von Kontradiktionen (1995, S.76).

### 8.3 Datenaufbereitung

Sämtliche Interviews wurden im Anschluss an die Durchführung transkribiert und anonymisiert. Die Transkriptionsregeln wurden einfach gehalten, da die Interviewten sich einerseits auf das Gespräch vorbereitet hatten und zusätzliche Angaben wie beispielsweise das Räuspern oder die Länge der Sprechpausen wenig Entscheidendes zum Verständnis beigetragen hätten:

- Gespräche in Mundart wurden im Zuge der Transkription in Standardsprache übertragen. Dabei konnte es zu strukturbedingten Umstellungen im Satzbau kommen.
- In den Transkripten sind die Satzzeichen der besseren Lesbarkeit wegen gemäss den schriftlichen Sprachnormen gesetzt.
- Wörter oder Redewendungen, die von den Sprechenden besonders betont wurden, sind in den Originaltranskriptionen *kursiv* gesetzt.<sup>109</sup>
- Es wurde keine ‚kommentierte Transkription‘ vorgenommen, d.h. Betonungen, Sprechweisen, Stimmlagen etc. der Sprechenden wurden nicht vermerkt.
- Das mehrmalige Ansetzen von Wörtern (z.B. „Schluss...Schlusspraktikum“) wurde nicht erfasst, sondern mit einem einzigen Begriff („Schlusspraktikum“) transkribiert.
- Ebenfalls nicht aufgeführt wurden bestätigende oder zögernde Laute oder Äusserungen wie „aha, ähm, mhm, eh...“ etc., soweit sie das Gespräch nicht beeinflussten.
- Verstehbare Überschneidungen der Sprechenden wurden durch die Transkription auseinander genommen und den jeweiligen Sprechenden zugeordnet.
- Lange Sprechpausen, Lacher und Unterbrüche beim Bandwechsel wurden in Klammern vermerkt.
- Gesprächsstellen, die nicht verstanden werden konnten, sind in den Transkripten mit dem Vermerk (...) offen gelassen werden.
- Wurde eindeutig jemand oder etwas zitiert (z.B. „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“), sind diese Aussagen in Anführungszeichen gesetzt.

Im Zuge der Transkription wurden die Anonymisierung der Interviewtexte vorgenommen, indem sämtliche Personen-, Orts- oder Kantonsnamen und Institutsbezeichnungen etc. durch einen zufällig gewählten Platzhalter (X, Y...) ersetzt wurden. Zudem wurde den Transkripten unter den Gesichtspunkten „Zielstufe“ und „Ausbildungstyp“ eine neutrale Kennziffer zugeordnet.<sup>110</sup>

Interview-Nr.	Zielstufe	Ausbildungstyp
1-4	Primarstufe	seminaristisch (auf Sekundarstufe II)
5-7		nachmaturitär (auf Tertiärstufe)
8-12	Sekundarstufe I	universitär
13-15		ausseruniversitär (auf Tertiärstufe, z.B. Päd. Hochschule)

Abbildung III: Zuordnung der Kennziffern der Praxislehrkräfteinterviews

<sup>109</sup> Diese Kursivsetzungen konnten bei der Konvertierung der Texte für die computergestützte Bearbeitung mit atlas/ti<sup>®</sup> nicht übernommen werden und sind nur in den Originaltranskriptionen enthalten.

<sup>110</sup> Die nach Kategorien strukturierten Interviewtexte sind in einem separaten zweiten Band zusammengestellt.

## 8.4 Datenauswertung

Für die Auswertung der Interviews war im Voraus kein eindeutiges Verfahren festgelegt. Den Maximen der qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend sollte das Verfahren aus einer ersten Durchsicht und in optimaler Abstimmung zum Datenmaterial bestimmt werden. Definiert war hingegen das Ziel der Datenauswertung: Die Auswertung sollte – im Wesentlichen dem Ansatz der „grounded theory“ (STRAUSS & CORBIN 1996) folgend – zu allgemeineren, über das einzelne Interview hinausgehenden theoretischen Einsichten führen. LAMNEK bezeichnet dies als „generalisierende Analyse“ (1995, S.109): Einerseits sollen Gemeinsamkeiten, die in allen oder in einigen Interviews auftreten, erfasst und andererseits inhaltliche Differenzen herausgearbeitet und auf mögliche Zusammenhänge hin untersucht werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen bei weiterer Analyse möglicherweise Grundtendenzen ergeben, die für einige oder alle Befragten typisch erscheinen.

Für die Festlegung der ersten Auswertungsschritte wurden mehrere Faktoren in Betracht gezogen: Auf der einen Seite präsentierte sich die inhaltliche Struktur der Interviewtexte als recht unübersichtlich. Wohl hatten die befragten Praxislehrkräfte in einer bestimmten Reihenfolge zu den vorgegebenen Fragen Stellung genommen, aber die Aussagen und Argumentationen der Befragten erwiesen sich als unstrukturierter und in manchen Teilen vielschichtiger als zunächst angenommen. Zudem hatten einzelne Praxislehrkräfte ihre Auffassungen mit ausführlichen Anekdoten oder weiten Ausführungen belegt, deren Gehalt zunächst herausgearbeitet werden musste.

Auf der anderen Seite spielten die Möglichkeiten und Grenzen der ausgewählten Software eine wichtige Rolle. Atlas/ti<sup>®</sup> verfügt über vielfältige und flexibel einsetzbare Kodierungs- und Retrievalfunktionen, durch die inhaltlich abgrenzbare Textsegmente den einzelnen Kategorien zugeordnet und in einer quasi synoptischen Darstellung weiter bearbeitet werden können. Zudem bietet das Programm hilfreiche Unterstützungsfunktionen beim Erarbeiten und Visualisieren von Zusammenhängen und ersten Schritten der Theoriebildung. So sind immer weiter gehende Kategorisierungen und Strukturierungen des Textmaterials möglich, nicht aber eine inhaltliche *Reduktion* auf einen überschaubaren Textkorpus. Das Programm unterstützt eher eine datenbasierte Hypothesenentwicklung nach dem Ansatz der *grounded theory* als eine qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1993), welche auch eine Reduktion des Materials bedingt.

Bei dem schliesslich gewählten Auswertungsverfahren handelt es sich um eine Kombination der beiden Ansätze. Der qualitativen Inhaltsanalyse folgend wurde das Textmaterial strukturiert und reduziert, in Anlehnung an den *grounded theory*-Ansatz aber wurden die Entwicklung der Kategorien und die Bildung von Auswertungsthesen eng am vorgefundenen Material vorgenommen. Der erste Auswertungsschritt bestand denn auch in einem ‚offenen Kodieren‘, bei dem ein erstes System von Kategorien und Subkategorien erarbeitet wurde.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> Vgl. dazu BORTZ & DÖRING (2002, S.330)

### 8.4.1 Entwicklung des Kategoriensystems

Das Kategoriengerüst wurde in einem zugleich deduktiven und induktiven Vorgehen entwickelt: Aufgrund der konzeptuellen Vorannahmen, der Fragenkreise des Interviewleitfadens und der konkreten Fragen im Gespräch wurde ein provisorisches Kategoriengerüst von rund hundert hierarchisch angeordneten Auswertungskategorien erarbeitet. In einer ersten, analysierenden Durchsicht und versuchsmässigen Bearbeitung von vier Transkripten liess sich feststellen, dass dieses Kategoriengerüst zu feinmaschig war. Beispielsweise im Bereich der ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘ der Ausbildungsgänge erwiesen sich die Aussagen weit weniger umfassend und differenziert als erwartet, und entsprechend musste das Kategoriensystem auf wenige Hauptkategorien reduziert werden. Umgekehrt war das provisorische Kategoriensystem in den Bereichen ‚Erwartungen in der Zusammenarbeit‘ und ‚Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen‘ zu wenig genau. Die Praxislehrkräfte hatten sich häufiger und differenzierter als erwartet über die Motivation der Studierenden, über deren Leistungsfähigkeit Haltungen und Einstellungen und die Frage der Berufseignung geäußert. Auch die Ausführungen zu den Theorie-Praxis-Bezügen waren umfangreich und vielschichtig und verlangten auf der Ebene des Kategorisierens nach einer grösseren Differenzierung. Das schliesslich verwendete, 47 Kategorien umfassende Gerüst ist im Anhang IV zusammengestellt.

### 8.4.2 Kategorisierung der Interviewtexte mit atlas/ti<sup>®</sup>

Aufgrund des Kategoriengerüsts wurde mit atlas/ti<sup>®</sup> nun die *inhaltliche Strukturierung* des Datenmaterials vorgenommen.<sup>112</sup> Die computergestützte Bearbeitung erlaubte, inhaltlich abgrenzbare Textteile auf einfache Art mit den entsprechenden Kategorien zu verbinden und diese Zuordnungen sichtbar zu machen. Die Analyseeinheiten für die Kodierung waren Sinnabschnitte, im mindesten Sätze, in den meisten Fällen aber ganze Textpassagen, die derselben Kategorie zugeordnet werden konnten. Etliche Aussagen wurden als Doppelkodierungen erfasst und durch das System entsprechend verwaltet. Als Ergebnis des ersten Auswertungsschrittes lagen für die fünfzehn Interviews rund 1000 Kodierungen vor, die mit atlas/ti<sup>®</sup> sowohl als Auflistung aller Kodierungen eines Interviews als auch als Synopse aller Kodierungen derselben Kategorie sichtbar gemacht und ausgedruckt werden konnten. Diese zweite Möglichkeit erlaubte zudem eine grobe Einschätzung der Häufigkeit von Äusserungen zu einer bestimmten Kategorie.

### 8.4.3 Paraphrasierung aller Kodierungen

Für die Weiterbearbeitung der inhaltlich strukturierten Interviewtexte drängte sich die Reduktion der Textteile auf einen überblickbaren Umfang auf. Die einzelnen Zitate waren zu umfangreich und mussten auf ihre Hauptaussagen reduziert und verdichtet werden. Dabei sollte die von den Befragten gewählte Begrifflichkeit zunächst weitgehend erhalten bleiben.

---

<sup>112</sup> MAYRING (1988) bezeichnet diesen Schritt als die zentralste Technik, die zum Ziel habe, unter den vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen, das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen oder daraus eine bestimmte Struktur herauszufiltern.

Die Paraphrasierung der Textteile sollte die folgenden, von MAYRING (1993a) vorgeschlagenen Techniken der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* gleichzeitig erfüllen:

- ‚Paraphrasierung‘: Zentrale Aussagen sollten durch das Weglassen ausschmückender Informationen auf grammatikalische Kurzformen transformiert werden.
- ‚Generalisierung‘: Konkrete Beispiele in den Aussagen sollten allgemeiner gefasst werden.
- ‚Reduktion‘: Ähnliche Paraphrasen sollten zusammengefasst werden.

Für diesen Arbeitsschritt erwies sich die Software als wenig hilfreich. Deshalb wurde das Paraphrasieren der einzelnen Kodierungen mit einem herkömmlichen Textverarbeitungsprogramm geleistet. Jede Paraphrasierung wurde mit der Angabe der Zeilennummern des Transkripts ergänzt, so dass die entsprechende Referenzstelle im Transkript einfach zu finden ist. Dadurch ist sicher gestellt, dass die Strukturierung und Paraphrasierung der Interviews von beiden Seiten her nachvollzogen werden kann.

Als Ergebnis des zweiten Schrittes lagen sämtliche Interviews in strukturierter und inhaltlich verdichteter Form auf je 5-7 Textseiten vor. Diese Paraphrasen wurden ihrerseits nun mit atlas/ti<sup>®</sup> erfasst und anhand der 47 Kategorien strukturiert, so dass sie geordnet nach Interview oder nach einzelnen Kategorien zur weiteren Bearbeitung auf dem System zur Verfügung standen.<sup>113</sup>

#### 8.4.4 Verdichtung der Paraphrasierungen zu einer Synopse

Die computergestützte Bearbeitung ist mit dem Nachteil verbunden, dass die einzelnen Interviewtranskripte durch die Kategorisierung bereits früh im Auswertungsprozess auseinander gerissen werden. Der Charakter und die Gesamtaussage der einzelnen Gespräche treten durch die Technik des Strukturierens in den Hintergrund, wodurch wichtige Einsichten und Zusatzinformationen verloren gehen könnten. Um die Hauptaussagen und den Charakter der einzelnen Interviews in knapper und übersichtlicher Art zu repräsentieren, wurde im Anschluss an die Paraphrasierungen eine Synopse mit inhaltlich strukturierten Kurzzusammenfassungen erarbeitet (vgl. Anhang V). In der Übersicht wurden stichwortartig die Aussagen der Praxislehrkräfte zu jenen Themenbereichen aufgelistet, die sich im Zuge der induktiven Kategorienbildung und der Paraphrasierung als die interessantesten herauskristallisiert hatten.<sup>114</sup> Ergänzt wurde diese Synopse mit den folgenden Angaben zu den Praxislehrkräften:<sup>115</sup>

- Auswertungsnummer (P1–P15)
- Angaben zum Ausbildungsgang (Seminar, Pädagogische Hochschule etc.)
- Angabe der Stufenausbildung (Primarstufe, Sekundarstufe I)
- Geschlecht

<sup>113</sup> Sämtliche Paraphrasierungen sind im zweiten Band mit den Untersuchungsmaterialien zusammengestellt.

<sup>114</sup> BORTZ & DÖRING machen den Vorschlag von kurzen „Fallbeschreibungen“, um den Charakter und die Hauptmerkmale der Gespräche überblicksartig zu erfassen: „Einen ersten Überblick über das Material erhält man durch das Abfassen von kurzen Fallbeschreibungen, die zunächst die sozialstatistischen Merkmale nennen (z.B. Alter, Geschlecht, Beruf des Probanden) und anschließend stichwortartig wichtige Interviewthemen und sehr prägnante Zitate enthalten“ (BORTZ & DÖRING 2002, S.330).

<sup>115</sup> Vgl. dazu das Abkürzungsverzeichnis im Anhang VI.

- Anzahl Jahre der Mitarbeit als Praxislehrkraft
- ungefähre Anzahl der durchgeführten Praktika
- Angaben zu Praktikustypen (Lehrübungen, Wochenpraktika)
- evtl. Angaben zum Anstellungsmodus

Der Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges wurde in der Auswertung der Interviews besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die jeweilige Ausprägung der Einschätzung wurde für diese Synopse aufgrund von Äusserungen in den entsprechenden Kategorien mittels einer fünfstufigen Skala eingeschätzt: Theorie-Praxis-Bezüge durch die Ausbildung sehr gut (++), gut (+), teilweise (=), mangelhaft (-) oder schlecht (--) realisiert. Der folgende Auszug aus der Synopse gibt einen Einblick in die Stichworte für die Praxislehrkraft P1:

<i>Nr.</i>	<i>Mitarbeit</i>	<i>Mitarbeit in</i>	<i>Stärke (+) und</i>	<i>Aus- und Wei-</i>	<i>Austausch</i>	<i>Zusammen-</i>
<i>Typ</i>	<i>Praktika</i>	<i>Praktika-</i>	<i>Schwächen (-) der</i>	<i>terbildung als</i>	<i>mit anderen</i>	<i>arbeit mit</i>
<i>m/w</i>	<i>T-P</i>	<i>formen</i>	<i>Lehrerbildung</i>	<i>Praxislehrkraft</i>	<i>Praxislehr-</i>	<i>der Insti-</i>
					<i>kräften</i>	<i>tution</i>
P 1	12 Jahre	nur Wo-	+ Stellenwert der	einwöchiger	findet in den	ist durch
PS	18 Prakt.	chen-prak-	musisch-kreativen	Grundkurs als	Weiterbil-	gute Infor-
s		tika	Ausbildung	GA	dungen und	mation und
m	++		+ Aufbau der berufs-	zweitägige	informell im	System von
			praktischen Aus-	Weiterbildun-	Schulhaus-	Mento-
			bildung	gen während	team	ratspersonen
			+ Theorie-Praxis-	der Praktika		sehr gut
			Bezug			

Abbildung IV: Auszug aus der Paraphrasen-Synopse

Auf der Basis dieser Synopse waren erste intersubjektive Vergleiche möglich, beispielsweise hinsichtlich der Ausprägung bestimmter Merkmale oder im Hinblick auf ähnliche bzw. kontrastierende Gruppen von Fällen oder prägnante Typen. Diese ersten Vermutungen wurden in den folgenden Auswertungsschritten, insbesondere durch die Übersicht der „Familien“ in der Auswertungsmatrizen (vgl. Anhang VI) systematisch validiert.

#### 8.4.5 Verdichtung der Paraphrasierungen zu Kernaussagen

Im nächsten Schritt waren die Paraphrasen einer Auswertungskategorie auf Gemeinsamkeiten, Hauptaussagen oder Widersprüche hin systematisch zu untersuchen. Dank der Erfassung der Paraphrasierungen mit atlas/ti<sup>®</sup> war es möglich, über sämtliche Interviews hinweg alle Paraphrasierungen einer Auswertungskategorie auszudrucken.

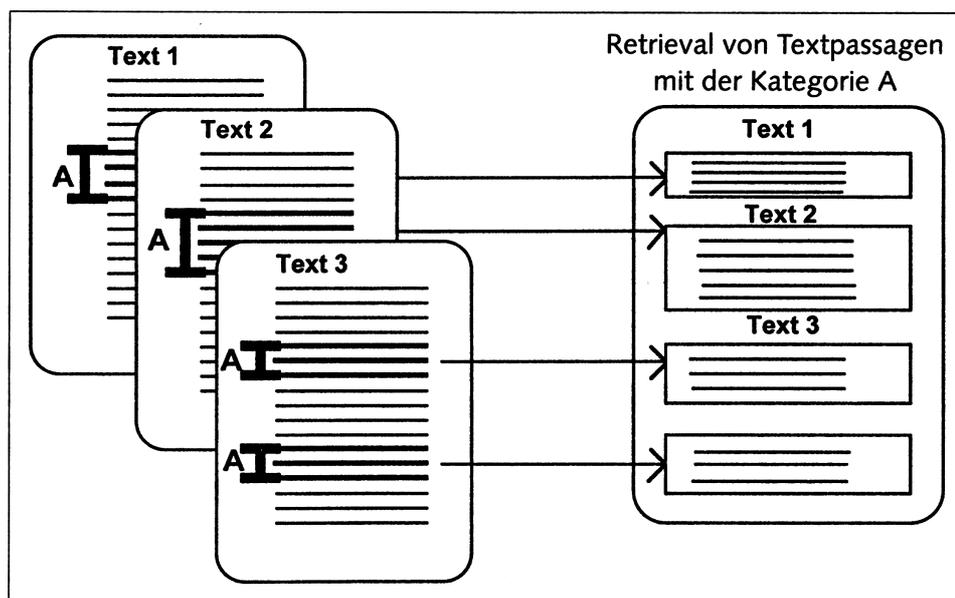


Abbildung V: Kodierung und Retrieval (aus: FLICK et al. 2000, S.492)

Aus dem Vergleich der Paraphrasierungen einer Kategorie liessen sich mehrfach auftauchende, aber auch kontrastierende Aussagen, Argumente oder Merkmale herauskristallisieren. Wo sich einzelne Praxislehrkräfte durch pointierte Aussagen oder Begründungen profiliert hatten, ging es darum, ihre Darstellungen möglichst charakteristisch und im Hinblick auf die Erarbeitung einer Typologie zu erfassen. Diese Aufgabe erwies sich als komplex und zugleich hoch interessant, war dies doch der erste Schritt im Aufzeigen von Zusammenhängen und Vernetzungen und damit der *Theoriebildung*. In der *grounded theory* wird dieser Schritt als „axiales Kodieren“ bezeichnet, und STRAUSS & CORBIN (1996) messen ihm einen hohen Wert zu: „Die Entdeckung und Spezifikation von Unterschieden wie auch Ähnlichkeiten zwischen und innerhalb von Kategorien ist ausserordentlich wichtig und ein Herzstück der Grounded Theory“ (ebd., S.89).

Die Ergebnisse dieses Schrittes wurden als *Kernaussagen* formuliert und sind in Kapitel 9.1 dargestellt: In unterschiedlich umfangreichen Darstellungen ist die Quintessenz aus dem Vergleich der Paraphrasierungen festgehalten, sind Gemeinsamkeiten und Gegensätze aufgezeigt und erste Verbindungen zwischen Kategorien angedeutet. Erläuterungen aus einzelnen Interviews wurden zu übergreifenden Aussagen verdichtet, die Begrifflichkeit einzelner Befragten in umfassendere und fachsprachliche Konzepte integriert.

Eine weitere Zielsetzung dieses Auswertungsschrittes war, auf Grundlage der Paraphrasierungen und Kernaussagen ganze *Familien* von Praxislehrkräften mit denselben Einzelmerkmalen oder Faktoren bilden zu können. Familien kamen da zustande, wo aus der Zusammenschau der Kernaussagen sich einzelne Themengebiete herauskristallisieren liessen, die (a) im Urteil der Praxislehrkräfte sehr kontrovers diskutiert wurden, (b) sich durch die

Argumentation der Befragten als bedeutende Themen erwiesen oder (c) wichtige Hinweise auf mögliche Gruppen- oder Typenbildungen gaben.

Beispielsweise wurden jene fünf Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als gut oder sehr gut einschätzten, zur Familie Nr. 31 vereinigt, die acht Befragten mit der umgekehrt negativen Einschätzung zur Familie Nr. 32. Zur Bildung von Familien wurden aber auch Angaben aus den per Kurzfragebogen<sup>116</sup> erhobenen Daten miteinbezogen: Alle Praxislehrkräfte, die beispielsweise nicht nur in Wochenpraktika, sondern auch in wiederkehrenden Lehrübungen mitarbeiten, wurden zur Familie 1 zusammengestellt.

Aus Paraphrasen und Kernaussagen konnten so insgesamt 53 Familien gebildet werden, die sich je durch dieselben Einzelmerkmale auszeichnen. Die Bildung dieser Familien wurde in den Kernaussagen im Kapitel 9.1 vermerkt und in die Auswertungsmatrizen<sup>117</sup> aufgenommen. Die Bildung dieser Familien war zudem Voraussetzung, um die Generierung von *Gruppen* und *Typen* in der Auswertungsmatrix auf eine einfache und übersichtliche Art aufzeigen und validieren zu können.

#### 8.4.6 Auswertungsmatrix, Gruppen- und Typenbildung

Auf der Basis der Kernaussagen und Familien sollten nun intersubjektive Vergleiche zu ähnlichen oder kontrastierenden *Gruppen* und zu *Typen* erarbeitet werden. LAMNEK charakterisiert das Ziel dieses Auswertungsschrittes folgendermassen:

„Die vierte Phase der Auswertung hat eine Klassifikation des Materials, eine Typenbildung, zum Ziel. In der qualitativen Sozialforschung geht es nicht um statistische Repräsentativität, sondern um das Typische, um Formen der Typenbildung. Die Generalisierung der Ergebnisse soll über das Typische, über Repräsentanz und nicht über Repräsentativität erreicht werden“ (1995, S.118).

Dazu wurden zunächst die 53 Familien in einer Matrix zusammengestellt, welche für alle 15 Praxislehrkräfte einen Überblick über die Zugehörigkeit zu den 53 Familien erlaubte und damit eine Übersicht über die Verteilung von Einschätzungen, Meinung, Merkmalen und weiteren Einflussfaktoren erlaubte (vgl. Matrix I im Anhang VI).

Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1: in Lehrübungen (LÜ) involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
2: positive Einschätzung der LÜ		x	x	x	x			x		x			x	x	x
3: Ausbau der Praxis nicht nötig		x			x				x				x		x

<sup>116</sup> Vgl. Kap. 8.2.2 und Anhang III

<sup>117</sup> Siehe dazu Anhang VI

Abbildung VI: Ausschnitt aus der Auswertungsmatrix I mit der Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu "Familien"

Aufgrund der Familienzugehörigkeiten und damit jener Merkmale, die sich bereits im Zuge der induktiven Auswertung der Kernaussagen als entscheidende Themenbereiche herausgestellt hatten, konnten nun zwei verschiedene *Gruppen* gebildet werden. Ausgangspunkt für die Abgrenzung der beiden Gruppen bildete die positive bzw. negative Einschätzung des *Theorie-Praxis-Bezugs*. Es wurde eine Gruppe A aus vier Praxislehrkräften gebildet, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als gut (+) oder gar sehr gut (++) erachtet und sich durch eine Reihe weiterer gemeinsamer Merkmale auszeichnet. Gruppe B konnte aus ebenfalls vier Praxislehrkräften gebildet werden, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als ungenügend oder schlecht erachten und über weitere gemeinsame Merkmale verfügen. Die Gruppenbildung wurde in der Auswertungsmatrix durch Schattierung der gemeinsamen Merkmale hervorgehoben:

Praxislehrkräfte P1 – P15 / Zugehörigkeit zu Familie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
31: T-P-Bezüge realisiert	x	x			x								x		x
1: in Lehrübungen (LÜ) involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
2: positive Einschätzung der LÜ		x	x	x	x			x		x			x	x	x
3: Ausbau der Praxis nicht nötig		x			x				x				x		x

Abbildung VII: Ausschnitt aus der Matrix II mit den gemeinsamen Merkmalen der "Gruppe" A

Das Zustandekommen der beiden Gruppen ist in der Matrix II im Anhang VI belegt, und die beiden Gruppen werden im Kapitel 9.3 dokumentiert und charakterisiert.

In der Erarbeitung der Kernaussagen waren zwei Praxislehrkräfte durch sehr kontroverse Meinungen und Argumentation, aber auch durch ganz unterschiedliche Merkmale und Faktoren in Bezug auf ihre Mitarbeit aufgefallen. In ihrer Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezugs liegen diese beiden Praxislehrkräfte wohl am weitesten auseinander, aber auch in anderen Fragen war die Gegensätzlichkeit ihrer Stellungnahmen im Lauf der Auswertung immer offensichtlicher geworden. Diese beiden Praxislehrkräfte erwiesen sich mit Blick auf die Hauptfragestellung der Untersuchung als exemplarisch für die Bildung zweier *Typen*.

Um die Typenbildung nicht nur auf diese beiden Einzelfälle abzustützen, wurde die Bildung der Typen auf der Grundlage je zweier Praxislehrkräfte mit beinahe identischen Merkmalen vorgenommen.<sup>118</sup> Die Typen wurden aufgrund ihrer Aussagen und Merkmale als „Praktiker

<sup>118</sup> Die Auswertung orientiert sich hier an BORTZ & DÖRING, die für die Bildung typischer Fälle die Bezugnahme auf weitere Einzelfälle empfehlen. Die Auswahl der beiden Typen darf sich (aber) auch nach BORTZ an den leitenden Interessen des Forschenden ausrichten: „Diese Fälle werden nach dem Verfahren des

bzw. Praktikerin“ und „Vermittler bzw. Vermittlerin“ bezeichnet. Das Zustandekommen der beiden Typen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Familien ist in der Matrix III im Anhang VI belegt, und die beiden Typen werden im Kapitel 9.4 anhand ihrer Aussagen und Merkmale charakterisiert.

Im Anschluss an diese Erarbeitung wurde nach weiteren Möglichkeiten der Typenbildung gesucht, umfasste doch das Spektrum nicht involvierter Fälle noch elf Praxislehrkräfte. Die Bildung weiterer Typen erwies sich auf Grund der sehr unterschiedlichen Familienzugehörigkeiten aber nicht als gerechtfertigt. Wohl hätten sich einige Typen mit einer Anzahl gleicher Merkmale bilden lassen, doch die Menge kongruenter Merkmale war zu klein und die inhaltliche Aussage der Merkmalskombinationen zu wenig prägnant.

### 8.4.7 Generierung von Auswertungsthesen

Im letzten Schritt wurden die bedeutsamsten Ergebnisse der Interviewauswertung in thesenartiger Form dargestellt. Dazu wurden einzelne, mehrere oder Kombinationen von Kernaussagen und die Merkmale der beiden Gruppen und Typen zu *Auswertungshypothesen* verdichtet. In den Auswertungsthesen konnten so mehrere Bedingungen und Faktoren formuliert werden, die - aufgrund der Aussagen oder Merkmale der Praxislehrkräfte - als zentral im Hinblick auf das Zustandekommen von Theorie-Praxis-Bezügen erachtet werden können.

Die Kategorien mit den Einschätzungen der Theorie-Praxis-Bezüge wurden zu dem, was STRAUSS & CORBIN (1996, S.95) als „Kernkategorie“ oder „Schlüsselkategorie“<sup>119</sup> bezeichnen: Es gehe darum, in einem mehrstufigen Verfahren eine solche Kategorie zu identifizieren und die damit verbundenen Zusammenhänge als neue Theorie zu eruieren.<sup>120</sup> Das abschliessende Formulieren von Auswertungsthesen geschah in Anlehnung an die von STRAUSS & CORBIN beschriebenen Operationen zur systematischen Produktion einer gegenstandsverankerten Theorie:

„Es gibt mehrere Schritte, durch die das erreicht werden kann. Der erste Schritt besteht im Offenlegen des *roten Fadens der Geschichte*. Der zweite besteht aus dem *Verbinden der ergänzenden Kategorien* rund um die *Kernkategorie* mit Hilfe des *Paradigmas*. Der dritte umfasst das *Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene*. Der vierte beinhaltet das *Validieren dieser Beziehungen* durch die Daten. Der fünfte und letzte Schritt besteht im *Auffüllen der Kategorien*, die einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zu begreifen, dass diese Schritte in der Praxis weder unbedingt in einer linearen Abfolge noch voneinander getrennt ausgeführt werden. Wir haben lediglich zu Erklärungszwecken zwischen ihnen

---

Theoretical Sampling ausgewählt, d.h. der Forscher überlegt sich anhand seiner Kodes, welcher Fall (z.B. ein sehr ähnlicher oder ein kontrastierender Fall) für einen Vergleich interessant sein könnte“ (2002, S.334).

<sup>119</sup> Vgl. dazu auch BORTZ & DÖRING (2002, S.333)

<sup>120</sup> Es handelte sich in der Sprache der *grounded theory* um das „selektive Kodieren“ bzw. um die abschliessende „Integration“ zur Generierung einer Theorie, wie STRAUSS & CORBIN dies vorschlagen: „Integration unterscheidet sich nicht sehr vom axialen Kodieren. Sie wird nur auf einer höheren, abstrakteren Ebene der Analyse durchgeführt“ (1996, S.95).

unterschieden. **In Wirklichkeit bewegt man sich zwischen ihnen hin und her**“ (ebd., S.95, Hervorhebungen im Original).

#### 8.4.8 Datenauswertung als Entwicklung und Kombination

Das hier dokumentierte Verfahren zum Gewinnen von Merkmalen und Bilden von Gruppen, Typen und Hypothesen wurde im Laufe der Auswertung nahe am Material und in ständiger Auseinandersetzung mit möglichen Auswertungsverfahren entwickelt. Zu Beginn der Auswertungsarbeit war einzig der Entscheid gefällt, das Softwarepaket atlas/ti<sup>®</sup> so effizient wie möglich einzusetzen. In der Arbeit mit der Software wurden deren Möglichkeiten, aber auch deren Grenzen sichtbar, so dass eine Ergänzung durch weitere Verfahren und Techniken bald in Betracht gezogen wurde. Das im Prozess eigens entwickelte Auswertungsverfahren lässt sich als *Kombination* der *grounded theory* mit Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING deklarieren: Letztere kamen in der Reduktion des Textmaterials zur Anwendung. Die Prozesse der Bildung von Merkmalsfamilien, Kernkategorien, Gruppen und Typen und schliesslich die eigentliche Theoriebildung in Gestalt der Auswertungsthesen orientierten sich hingegen an den Maximen der gegenstandsverankerten Theoriebildung.

Das Entwickeln dieses Auswertungsverfahrens glich einer eigentlichen Entdeckung, bei der der eigentliche Gehalt der Daten erst durch die immer weiter führende Auswertung und Interpretation sichtbar wurde. Zuweilen bestand die Gefahr, den qualitativen Daten einen bloss deskriptiven Wert zu verleihen und die Möglichkeiten der Theoriebildung aufgrund der Merkmalkombinationen und -ausprägungen noch nicht zu erkennen. Das Verfolgen dessen, was STRAUSS & CORBIN als „roten Faden der Geschichte“ (1996, S.96) bezeichnen, war zuweilen ein Grund zur Beunruhigung, ist für die gewählte Verfahrensweise aber offenbar nicht untypisch: „Manchmal ist das Festlegen eines roten Fadens in der Geschichte schwierig, weil man so intensiv mit den Daten beschäftigt ist, dass alles wichtig erscheint oder mehr als ein einzelnes Phänomen sich aufdrängt“ (ebd., S.96).

Die arbeitsorganisatorisch bedingte Notwendigkeit, die Auswertung der Daten regelmässig niederlegen und in Abständen neu aufnehmen zu müssen, erwies sich als aufwändig, beinhaltete aber zugleich die Chance, gegenüber den Daten und dem eigenen Verfahren eine skeptische Haltung zu entwickeln. Um die Wiederaufnahme der Auswertung sicherzustellen, mussten zudem die bereits durchgeführten und geplanten Auswertungsschritte laufend dokumentiert und begründet werden. Die Auswertung sollte nicht den Launen des Augenblicks folgen, sondern mit der nötigen „methodischen Strenge“ (ebd., S.29) durchgeführt werden.

## 9 Ergebnisse der Praxislehrkräftebefragung

Die Darstellung nimmt an dieser Stelle jene Ergebnisse auf, die sich aus der Zusammenschau der 15 Interviews ergeben und zur Formulierung von Auswertungsthesen geführt haben. Es handelt sich um die thematisch strukturierten Kernaussagen (Kapitel 9.1), die Darstellung zweier prototypischer „Gruppen“ (9.2) und zweier ausgewählter „Typen“ (9.3). In Form von thematisch übergreifenden Auswertungsthesen werden am Schluss die ermittelten zentralen Kategorien für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen vorgestellt (9.4).

### 9.1 Kernaussagen aus den Interviews mit den Praxislehrkräften

Die im Folgenden dargestellten Kernaussagen basieren auf den inhaltlich strukturierten Paraphrasierungen. In den Kernaussagen sind Gemeinsamkeiten und Gegensätze aus den Meinungen der Praxislehrkräfte zusammengetragen, aber auch singuläre Stellungnahmen und Argumente festgehalten und mit Hinweisen auf die jeweiligen Praxislehrkräfte belegt. Der Wortlaut der Aussagen ist in übergeordneten Begriffen zusammengefasst und nur da übernommen worden, wo sich Praxislehrkräfte sehr pointiert ausgedrückt haben; entsprechende Ausdrücke sind in Anführungszeichen gesetzt. Zu einzelnen Themen, die sich aus der Argumentation heraus als bedeutungsvoll erwiesen oder die kontrovers diskutiert wurden, konnten Praxislehrkräfte mit derselben Stellungnahme oder denselben Merkmalen zu ‚Familien‘ zusammengefasst werden. Diese Familien sind in der folgenden Darstellung in den Fussnoten vermerkt und in den Auswertungsmatrizen (siehe Anhang VI) als Grundlage der Gruppen- und Typenbildung wieder aufgenommen.

#### 9.1.1 Stärken und Schwächen der Lehrerbildung (Kategorie 1)

##### 9.1.1.1 Stärken (1.1)

Auf die Frage nach den Stärken der verschiedenen Ausbildungsgänge wurden die folgenden Bereiche explizit genannt:

- die musisch-kreative Ausbildung (P1, P3)
- der Aufbau der berufspraktischen Ausbildung (P1, P2, P13)
- die Verbindung von Theorie und Praxis (P1, P3, P15)
- die pädagogisch-psychologische Ausbildung (P1, P6, P7)
- die allgemeindidaktische Ausbildung (P7, P10)
- die frühen Praktika oder Praxiskontakte in der Ausbildung (P2, P9, P12, P13)
- die gute Zusammenarbeit zwischen Praxislehrkräften und Dozierenden (P2, P11)
- der Umfang der Praxisausbildung (P4, P7, P13, P14)
- die Ausbildung in den Fachdidaktiken (P5)
- die Förderung der Unterrichtsreflexion in der Ausbildung (P5)

- die Strukturierung der gesamten Ausbildung (P1, P11)
- das Übungsschulsystem (P3)
- die Berufseinführungsphase (P15)

#### 9.1.1.2 Schwächen und Defizite (1.2)

Folgende Bereiche wurden auf die Fragen nach den Schwächen explizit als schwierig, defizitär oder ungenügend bezeichnet:

- zentrale Berufsaufgaben wie zum Beispiel Elternarbeit, Kollegiumsarbeit, Schulentwicklung, Berufswahlunterricht, Zusammenarbeit mit den Behörden etc. würden in den Praktika vernachlässigt (P1, P5, P6, P14)
- die Auseinandersetzung mit Menschenbildern, Werthaltungen etc. (P1, P7)
- der Fachdidaktikunterricht, der zu stark von den Fachlehrkräften geprägt oder zu wenig umfangreich sei (P2, P7)
- die fehlende Verbindung zwischen Dozierenden der Fachdidaktik und den Praxislehrkräften (P2, P7)
- die zu starke Gewichtung der fachlichen bzw. wissenschaftlichen Ausbildung (P2, P10, P11)
- die Gleichzeitigkeit und Konkurrenz von Allgemein- und Berufsbildung (P2, P3)
- der stete Rollenwechsel der Studierenden durch den Wechsel von Lehre und Praktika (P2, P9, P11)
- der fehlende Miteinbezug der Praxislehrkräfte in die Ausbildung (P3)
- der zeitlich beschränkte Umfang oder die Dichte der Grundausbildung (P3, P6, P15)
- der zeitlich beschränkte Umfang der Praxisausbildung (P3, P4, P8)
- einzelne Bereiche der musisch-gestalterischen Ausbildung (P4, P7)
- eine gewisse „Wissenschaftsfeindlichkeit“ unter den Studierenden, die mit einer Ausrichtung auf „banale Unterrichtsrezepte“ gekoppelt sei (P5, P6)
- mangelnde Verbindungen zwischen den einzelnen Fachdidaktiken (P5, P7)
- die zu wenig professionelle Ausbildung oder Auswahl der Praxislehrkräfte (P6, P11)
- die Distanz vieler Dozierender zum Schulalltag (P7, P9, P15)
- der Aufbau von Idealisierungen durch die Ausbildung (P7)
- die fehlende Verbindung von Theorie und Praxis (P7, P8, P9, P11, P14)
- die unklaren Verantwortlichkeiten in der Berufseinführungsphase (P7)
- die Angliederung der Lehrerbildung an die Universität (P8)
- die hohen Erwartungen an die Studierenden, die Angst vor dem Berufseinstieg auslösen würden (P8)
- die fortlaufenden Änderungen in der Ausbildung (P7, P13)
- die fehlende oder nicht klar kriterienorientierte Selektion während der Ausbildung (P14)

#### 9.1.1.3 Verhältnis der Ausbildungsanteile (1.3)

Die Äusserungen zum Verhältnis der Ausbildungsanteile überschneiden sich in manchen Teilen mit jenen aus dem Bereich der Stärken und Schwächen. Es lässt sich eine Gruppe von Praxislehrkräften bilden, die die Ausbildungsanteile als ausgewogen erachtet (P1, P3, P10, P13, P15). In dieser Gruppe sind die Praxislehrkräfte der tertiären, nicht universitären

Primarlehrerausbildungen nicht vertreten, jene aus universitären Ausbildungsgängen auch nur mit einer Lehrkraft.

Die Kritik an der Ausgewogenheit der Ausbildungsanteile bezieht sich hauptsächlich auf folgende Bereiche:

- Die Fachausbildung erfolge auf zu hohem Niveau; es müsse zu vieles erarbeitet werden, das für die Volksschule nicht von Bedeutung sei (P2, P9, P11, P14).
- Die Praxis sei in der Ausbildung zu wenig vertreten (P3, P6, P11, P12).
- In der Gleichzeitigkeit der Allgemein- und Berufsausbildung stecke ein Kernproblem der Ausbildung (P3, mit Bezug auf die Hochschule auch P11 und P14).
- Der Persönlichkeitsbildung und der Berufseignung werde zu wenig Beachtung geschenkt (P7, P14).

## 9.1.2 Berufspraktische Ausbildung (Kategorie 2)

### 9.1.2.1 Formen der berufspraktischen Ausbildung (2.1)

Ein Drittel der Praxislehrkräfte bezeichnet den Aufbau der jeweiligen Praxisausbildung explizit als sinnvoll und durchdacht (P1, P2, P4, P5, P9), ein weiteres Drittel ist mit dem Aufbau ebenfalls zufrieden (P3, P7, P10, P13, P15). Von mehreren Befragten wird ein früh in der Ausbildung angesetztes erstes Praktikum lobenswert erwähnt und mit verschiedenen positiven Effekten verbunden: Es ermögliche erste Einblicke in den Berufsalltag (P12, P13), diene der Überprüfung der Berufseignung (P7), ermögliche früh eine erste Umsetzung des Gelernten (P3), zeige durch frühe Erfahrungen die Notwendigkeit einer Ausbildung auf (P12) oder ermögliche den Studierenden erste und intensive Lernfortschritte (P1).

Regelmässig wiederkehrende Lehrübungen (Übungsschule, Halbtagespraktika etc.) erhalten besonders gute Noten, nicht ohne die Chancen und Grenzen dieser Form aber differenziert abzuwägen. Eine grössere Gruppe der Befragten ist selber in Lehrübungen involviert (P2, P3, P4, P5, P6, P10, P11, P13, P15),<sup>121</sup> und die meisten äussern sich positiv zum Konzept der Lehrübungen als Einstieg in die berufspraktische Ausbildung. Nach Ansicht der Praxislehrkräfte ermöglichen Lehrübungen eine gründliche Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Einzellektionen (P2, P3, P15), ein sorgfältiges Einüben elementarer didaktischer Formen oder anderer Themen aus der Ausbildung (P2, P3, P5, P8, P10, P13, P14, P15) sowie erste Annäherungen an die Praxis (P4).<sup>122</sup> Zudem werden Lehrübungen als lernorganisatorische Massnahme erachtet, um eine Verbindung von Theorie und Praxis zu ermöglichen (P2, P13, P15). Die positive Einschätzung der Lehrübungen verteilt sich gleichmässig auf Praxislehrkräfte verschiedener Ausbildungstypen und Ausbildungsgänge.

---

<sup>121</sup> Familie 1: Praxislehrkräfte, die in Lehrübungen involviert sind: P2, P3, P4, P5, P6, P10, P11, P13, P15

<sup>122</sup> Familie 2: Praxislehrkräfte, die den Effekt von Lehrübungen als hoch erachten: P2, P3, P4, P5, P8, P10, P13, P14, P15

Pauschale Kritik an den Lehrübungen wird von zwei Praxislehrkräften geäussert, die selber auch in dieser Form tätig sind: P6 erachtet die Lehrübungen als wenig gewinnbringend, weil sie mit zu wenig Ernsthaftigkeit seitens der Studierenden verbunden seien, P11 findet diese Form als zu aspekthaft und zu stark losgelöst von der schulischen Realität. Auch die Befürwortenden der Lehrübungen verschweigen nicht deren Nachteile: Lehrübungen seien für die Klassen nicht ideal (P2, P13), es fehle die Kontinuität (P3, P4) und die Studierenden seien durch die Ausbildung ohnehin schon stark beansprucht (P15).

Der Lerneffekt der Wochenpraktika wird höher, aber auch anders eingeschätzt als jener der Lehrübungen. Wochenpraktika ermöglichen eine kontinuierliche Arbeit (P3, P5) und eine Auseinandersetzung mit dem gesamten Berufsfeld (P2, P11, P15) und führten nicht selten zu einer Konfrontation mit der eigenen Belastbarkeit (P2, P7). Ein Nachteil sei, dass man in den Wochenpraktika weniger Zeit habe, auf Details zu achten oder in die Tiefe zu gehen (P10, P13).

Kritik an spezifischen Praktikumsformen wird nur vereinzelt vorgebracht: P7 und P8 erachten Praktika im Team und gegenseitige Hospitien als wenig gewinnbringend und P15 gesteht den Wochenpraktika nur dann hohe Effizienz zu, wenn eine gute Gliederung und intensive Betreuung gewährleistet sei.

Die Gesamtbeurteilung der Praktikumsformen fällt differenziert aus: Sowohl die Lehrübungen und Wochenpraktika orientierten sich an spezifischen Zielsetzungen und hätten je ihren eigenen Stellenwert und ihre Berechtigung (P2, P3, P4, P5, P7, P10, P13, P15).

#### 9.1.2.2 Belastung durch die berufspraktische Ausbildung (2.2)

Rund zwei Drittel der Praxislehrkräfte erachten die Belastung durch die Praktika als hoch oder ziemlich hoch und bezeichnen sie als anstrengend und anforderungsreich (P1, P2, P4, P5, P6, P9, P12, P13, P14). Allerdings seien bei den Studierenden grosse individuelle Unterschiede in der Belastbarkeit zu beobachten (P5, P6, P8, P9, P13), die sich oft aufgrund ausser-schulischer Aktivitäten wie Teilzeitarbeit, Freizeitaktivitäten, Studienleistungen und Militärdienst ergäben (P1, P6, P8, P11, P12, P13). Als Gründe für die hohe Belastung werden hauptsächlich zwei genannt, nämlich der hohe Arbeitsaufwand aufgrund der inhaltlichen Auseinandersetzung (P12, P14) und die emotionale Belastung im Praktikum, weil man vor einer Klasse zu bestehen oder täglich ein Vollpensum zu unterrichten habe (P2, P8, P11, P14).

Eine Gruppe von Praxislehrkräften äussert sich explizit zur hohen Belastung und bezeichnet diese als für den Beruf realistisch und förderlich (P2, P12, P13, P14) oder meint, dass der Umgang mit Belastung zu einem Praktikum gehöre und ausdrücklich thematisiert werden müsse (P5, P11).

#### 9.1.2.3 Umfang der berufspraktischen Ausbildung (2.3)

Eine erste Gruppe von Praxislehrkräften plädiert vorbehaltlos für eine Verlängerung oder einen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung (P4, P7, P10, P11 und P12). Vorgeschlagen werden Verlängerungen der abschliessenden Praktika oder zusätzliche Vikariate am Ende der Ausbildung.

Eine zweite Gruppe erachtet zwar einen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung für wünschenswert, relativiert aber gleichzeitig den erhofften Effekt dieser Verlängerung. P1, P3 und P8 meinen, dass ein Ausbau der berufspraktischen Ausbildung die Probleme des Berufseinstiegs nicht aufzuheben vermöge und alle Berufseinsteigenden ihren Weg schliesslich durch eigene Erfahrung finden müssten. Auch P6 und P14 halten eine alleinige Verlängerung der Praktika für wenig sinnvoll, wenn nicht gleichzeitig die Zielbezogenheit und Reflexionsarbeit intensiviert werde.

Eine dritte Gruppe hält wenig von einem Ausbau der berufspraktischen Ausbildung und erachtet die bisher definierten Zeitgefässe als ausreichend (P2, P5, P9, P13 und P15).<sup>123</sup> P2 und P5 vermuten, durch eine Optimierung der Verbindung zwischen Ausbildung und Praxis einen grösseren Gewinn zu erlangen als durch eine Verlängerung der Praxisanteile. P9 und P13 erachten das momentane Konzept als ausreichend, und P15 hält eine blosser Verlängerung für wenig sinnvoll, wenn nicht auch die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen optimiert würden. Dazu gehöre eine klare Zielorientierung, eine gute Sequenzierung und enge Verbindung der Praxis mit der theoretischen Ausbildung. Bloss mehr Zeit für das Unterrichten zu fordern, trage wenig zur Optimierung bei, denn „einfach Unterrichten“ könnten die Studierenden später noch genug.

### 9.1.2.4 Berufseinstieg (2.4)

Sehr unterschiedlich wird die Frage beantwortet, ob aus der Situation der Berufseinsteigenden Konsequenzen für die Grundausbildung gezogen werden müssten. Mit einer Ausnahme äussern sich alle Praxislehrkräfte zu diesem Thema und erachten die Phase des Berufseinstiegs als Problem oder heikle Phase. Zwar würden Junglehrkräfte mit sehr viel Enthusiasmus und Engagement die neue Aufgabe anpacken (P1, P2), aber dennoch würden vor allem folgende Problembereiche sichtbar:

- die Zusammenarbeit mit den Eltern (P1, P3, P5, P7, P15)
- die Klassenführung und Disziplin (P1, P5, P7)
- die Zusammenarbeit mit den Behörden (P5)
- die Zusammenarbeit im Kollegium (P5, P10)
- die Notengebung und Selektion (P7, P15)
- die inhaltliche Überforderung (P11)
- die Übernahme der vollen Verantwortung ab dem ersten Tag der Berufsausübung (P3)

Zu Bedenken Anlass gibt zudem die Beobachtung, dass sich Berufseinsteigende kaum mehr zutrauen würden, ein Vollpensum zu unterrichten (P8, P10). Die Ursachen für diese Probleme werden nicht nur in der Grundausbildung gesucht: Nur eine Gruppe der Befragten bringt sie in einen kausalen Zusammenhang mit Ausbildungsdefiziten (P3, P11, andeutungsweise P7, P8, P12, P13).<sup>124</sup> Eine zweite Gruppe sieht diese Schwierigkeiten nicht in Beziehung mit der

---

<sup>123</sup> Familie 3: Praxislehrkräfte, die einen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung nicht als nötig erachten: P2, P5, P9, P13 und P15

<sup>124</sup> Familie 4: Praxislehrkräfte, die Probleme des Berufseinstiegs nicht in einen Zusammenhang mit der Grundausbildung sehen: P1, P2, P5, P10, P15

Ausbildung (P1, P2, P5, P10, P15) und argumentiert, dass man diese Probleme nicht vorwegnehmen könne, weder durch eine Verlängerung der Praktika noch durch die Ausbildung überhaupt (P1, P2, P3, P5).

Jene Gruppe, die die Probleme in Zusammenhang mit Mängeln der Grundausbildung sieht, macht folgende Vorschläge, um den Schwierigkeiten der Berufseinstiegsphase in der Ausbildung zu begegnen:

- die Praktika innerhalb der Ausbildung müssten verlängert werden (P11, P12, P13)
- die Ausbildung sollte sich vermehrt auf Persönlichkeits- oder Wertbildung beziehen (P1, P7)
- die Ausbildung müsste „mehr Theorie“ bieten (P1)
- die Ausbildung müsste „unmittelbar verwendbare Unterrichtseinheiten“ für den Berufseinstieg bereitstellen (P11)

Befragte aus beiden Gruppen plädieren für eine professionelle Begleitung der Junglehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs (P5, P6, P10, P11, P13, P14, P15) oder zumindest für eine kollegiale, aber definierte Unterstützung in den Schulhausteams (P2, P13, P14).

### 9.1.3 Zusammenarbeit Praxislehrkräfte – Institutionen (Kategorie 3)

#### 9.1.3.1 Rekrutierung der Praxislehrkräfte (3.1)

Der Einstieg in die Mitarbeit als Praxislehrkraft liegt bei den meisten Befragten weit zurück, und etliche können die entsprechende Frage nur mehr vage beantworten. Es lässt sich eine Gruppe bilden, die von der Ausbildungsinstitution konkret um eine Mitarbeit angefragt worden ist (P2, P3, P5, P11, P13, P14, P15).<sup>125</sup> Andere Praxislehrkräfte wurden durch Kolleginnen und Kollegen oder Studierende auf die Möglichkeit zur Mitarbeit aufmerksam gemacht (P4, P6, P8, P10, P12) oder haben direkt bei der Institution ihr Interesse angemeldet (P1, P7).<sup>126</sup> In einigen Fällen waren bestehende Kontakte zu anderen Praxislehrkräften oder zur Ausbildung (P4, P6, P8, P15) ausschlaggebend. Etliche Praxislehrkräfte sprechen davon, eine neue berufliche Herausforderung gesucht zu haben (P1, P4, P7, P9, P10, P13) oder an der Ausbildung von Lehrkräften und an didaktischen Fragen schlechthin interessiert zu sein (P6, P12, P15).

#### 9.1.3.2 Qualifikation der Praxislehrkräfte (3.2)

Ein Drittel der Praxislehrkräfte glaubt, über persönliche Kontakte zur Ausbildung eine Empfehlung zur Mitarbeit erhalten zu haben (P1, P4, P11, P14 und P15). Nur vereinzelt gehörten Unterrichtsbesuche oder Gespräche zum Aufnahmeverfahren (P2, P11). Rund zwei Drittel der Praxislehrkräfte berichten, weder auf ihre Eignung hin geprüft worden zu sein

<sup>125</sup> Familie 5: Praxislehrkräfte, die direkt von der Ausbildungsinstitution rekrutiert wurden: P2, P3, P5, P11, P13, P14, P15

<sup>126</sup> Familie 6: Praxislehrkräfte, die über Beziehungen oder eigene Anfrage zur Mitarbeit als Praxislehrkraft kamen: P1, P4, P6, P7, P8, P10, P12

noch Referenzen angegeben zu haben. Einige Praxislehrkräfte betonen, dass die Bedingungen heute strenger seien und die Mitarbeit eine Qualifikation voraussetze, Referenzen eingeholt oder Unterrichtsbesuche durchgeführt würden (P2, P3, P7, P10, P11, P15).

### 9.1.3.3 Grundausbildung als Praxislehrkraft (3.3)

Die Mehrheit der Praxislehrkräfte (P1, P3, P5, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14 und P15) hat entweder eine Grundausbildung oder einen Einführungskurs für Praxislehrkräfte absolviert und ist spezifisch auf die Aufgaben als Praxislehrkraft vorbereitet worden.<sup>127</sup> Als Ausbildungsinhalte der Kurse werden hauptsächlich die Bereiche Unterrichtsbeobachtung, Rückmeldungs- und Beratungsgespräche und Beurteilung genannt (P1, P4, P7, P13, P15). Das Spektrum der Kursdauer liegt zwischen zwei Tagen (P14) und drei Wochen (P15), die meisten Kurse aber wurden im Umfang einer Woche angeboten. Eine Mehrheit der Praxislehrkräfte sagt, in den Kursen gut für die Aufgabe ausgerüstet worden zu sein (P1, P3, P5, P7, P8, P13, P14, P15) und hält die Kurse für notwendig; bemängelt wird einzig das knappe Zeitgefäss (P7, P10). Einige Befragte (P2, P4, P6, P9) haben nie einen solchen Kurs besucht.

### 9.1.3.4 Weiterbildung als Praxislehrkraft (3.4)

Aus den Aussagen der Praxislehrkräfte sind zwei Angebote zu unterscheiden:

Die Mehrheit der Praxislehrkräfte nimmt an Weiterbildungsangeboten der Ausbildungsinstitution teil, die entweder freiwillig oder im Zusammenhang mit einem Praktikum verpflichtend sind (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P14, P15).<sup>128</sup> Die Qualität der Weiterbildungsangebote wird als hoch (P4, P5, P11, P15) oder gar sehr hoch bezeichnet (P1, P2, P8, P12, P14).<sup>129</sup> Geschätzt werden die Wahlmöglichkeiten aus einer Angebotspalette (P4, P11, P14, P15), die thematische Ausrichtung, die sich einerseits auf die Aufgabe als Praxislehrkraft beziehe und andererseits etwas zur persönlichen Fortbildung beitrage (P1, P2, P11). Positiv wird auch erwähnt, über die Weiterbildung Einblicke in die Ausbildung und deren Entwicklung zu erhalten (P5, P12, P14). Nur P6 und P7 kritisieren das Weiterbildungsangebot als zu wenig professionell oder zu wenig praxisrelevant.

Ein zweites Gefäss sind die obligatorischen Praxislehrkräftetreffen, die zur Organisation der einzelnen Praktika angesetzt sind. Rund ein Drittel nimmt nur an diesen Treffen teil, entweder weil keine spezifische Weiterbildung angeboten (P3, P10) oder die persönliche Weiterbildung selber geplant und anderswo absolviert wird (P9, P13). Eine kleine Gruppe von Praxislehrkräften beklagt, die Weiterbildung sei für diese wichtige Aufgabe zu knapp bemessen oder zu unspezifisch (P3, P6, P7).

---

<sup>127</sup> Familie 7: Praxislehrkräfte, die eine Grundausbildung für Praxislehrkräfte absolviert haben: P1, P3, P5, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15

<sup>128</sup> Familie 8: Praxislehrkräfte, die regelmässig die Weiterbildung für Praxislehrkräfte absolvieren: P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P14, P15

<sup>129</sup> Familie 9: Praxislehrkräfte, die die Qualität der Weiterbildungsangebote als hoch oder sehr hoch erachten: P1, P2, P4, P5, P8, P11, P12, P14, P15

### 9.1.3.5 Bonifikation, Honorierung (3.5)

Zwei Praxislehrkräfte (P3, P6) sind von der Institution fest angestellt, allen anderen wird für ihre Mitarbeit pro Praktikum ein Honorar ausbezahlt. Rund die Hälfte der Befragten erachtet das Honorar der Aufgabe und Verantwortung angemessen oder gar grosszügig (P2, P4, P5, P8, P9, P12, P13, P15).<sup>130</sup> Eine kleinere Gruppe findet, dass der Betrag an der unteren Grenze (P1, P10, P14) oder in Anbetracht der hohen Verantwortung zu tief angesetzt sei (P3, P6, P11). Vereinzelt wird zwischen den Honoraren für Lehrübungen oder Wochenpraktika unterschieden und der eine oder andere Betrag im Verhältnis zum Aufwand als zu tief erachtet (P3, P10, P15), ohne dass sich jedoch eine Tendenz erkennen liesse. Hingegen wünscht sich eine Gruppe der Befragten zur Erfüllung der Aufgabe eine Lektionentlastung, um genügend Zeit in die Praktikumsbetreuung, die Zusammenarbeit mit der Ausbildung oder die spezifische Weiterbildung investieren zu können (P2, P7, P12, P13, P15).

Nahezu alle Praxislehrkräfte betonen, dass die Frage der Entgeltung für sie sekundär sei und sie einen persönlichen Gewinn aus der Arbeit mit den Studierenden schöpften, der eindeutig im Vordergrund stehe. Als Aspekte dieses Gewinns aus der Betreuungsaufgabe werden am häufigsten erwähnt

- die Freude an der Arbeit mit jungen Erwachsenen oder die persönliche Bereicherung aus dieser Zusammenarbeit (P2, P7, P8, P9, P11, P12, P14)<sup>131</sup>
- die permanente oder erneute Auseinandersetzung mit dem Ausbildungswissen oder mit aktuellen Forschungsergebnissen (P3, P4, P5, P6, P8, P11, P14)
- neue Ideen oder Impulse der Studierenden, die sich in den eigenen Unterricht übernehmen liessen (P1, P3, P6, P11, P12)
- der Zwang zur Öffnung bzw. zur Transparenz der eigenen Tätigkeit (P5, P7, P10)
- durch die Arbeit der Studierenden mit der eigenen Unterrichtstätigkeit konfrontiert zu werden bzw. neue Erkenntnisse über den eigenen Unterricht zu gewinnen (P1, P4)
- das Interesse am persönlichen Kontakt mit der Ausbildung (P2, P5)

### 9.1.3.6 Zusammenarbeit mit der Institution (3.6)

Rund die Hälfte der Praxislehrkräfte sind über die Zusammenarbeit mit der Institution zufrieden (P1, P2, P4, P5, P8, P11, P13, P15).<sup>132</sup> Als Gründe für die positive Einschätzung der Zusammenarbeit werden explizit erwähnt

- ein guter Informationsfluss von Seiten der Institution (P1, P5, P11, P13)
- die Mentorinnen und Mentoren, über die eine Verbindung zur Ausbildung besteht (P1, P2, P8, P11)
- die Möglichkeit, als Praxislehrkräfte auf die Ausbildung Einfluss nehmen zu können (P4, P13, P15)

<sup>130</sup> Familie 10: Praxislehrkräfte, die die finanzielle Entgeltung als Praxislehrkraft als angemessen oder grosszügig erachten: P2, P4, P5, P8, P9, P12, P13, P25

<sup>131</sup> Familie 11: Praxislehrkräfte, die einen Hauptgewinn in der Zusammenarbeit mit jungen Erwachsenen und in der Bereicherung durch neue Unterrichtsideen sehen: P2, P7, P8, P9, P11, P12, P14

<sup>132</sup> Familie 12: Praxislehrkräfte, die die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution als konstruktiv erachten: P1, P2, P4, P5, P8, P11, P13, P15

- die Gelegenheit, als Praxislehrkräfte in die Entwicklung der Ausbildung involviert zu sein (P13, P15)

Die andere Hälfte der Befragten äussert sich aus verschiedenen Gründen kritisch zur Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution (P3, P6, P7, P9, P14, teilweise P2 und P12):<sup>133</sup>

- Die berufspraktische Ausbildung sei von Dozierenden konzipiert, die selber über keine Erfahrung auf der Volksschulstufe verfüge (P3, P7).
- Es fehle die Zeit zur Zusammenarbeit und als Praxislehrkraft sei man für die Aufgabe eigentlich zu wenig ausgebildet (P6).
- Es fehle an Zeit und Möglichkeiten, um den Kontakt zu pflegen, und der Austausch beschränke sich leider oft auf die organisatorische Ebene (P7).
- Die Institution sei wenig an der schulischen Praxis interessiert (P9).
- Man arbeite als Praxislehrkraft gerne eigenständig, erhalte aber auch wenig Unterstützung, z.B. in der Frage der Berufseignung (P14).
- Mit den Dozierenden der Fachdidaktiken bestehe keine Zusammenarbeit (P2, P7).
- Die Ausbildungsgestaltung würde zu wenig mit den Praxislehrkräften besprochen (P7, P12).

Mit der Frage nach der Zusammenarbeit scheint ein zentraler Punkt angesprochen zu sein, und eine Gruppe der Praxislehrkräfte macht einige Verbesserungsvorschläge für die Zusammenarbeit mit der Institution. Als Praxislehrkräfte möchten sie verstärkt in die Ausbildung integriert werden (P2, P3, P7, P12), nämlich durch

- einen Miteinbezug in die fachdidaktische Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktik-Dozierenden (P2, P3, P7)
- durch den Miteinbezug in die Ausbildungsgestaltung (P7, P12)
- durch eine bessere Ausbildung und durch eine Aufwertung des Status der Praxislehrkräfte (P3)

Es fehle zwar an Zeitgefässen oder finanziellen Ressourcen für die Zusammenarbeit mit der Ausbildung, beklagen etliche Praxislehrkräfte (P2, P3, P5, P6, P7, P12), aber von einer verstärkten Zusammenarbeit würden sie sich eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges versprechen (P3, P5, P6, P7, P12).

#### 9.1.3.7 Einflussnahme oder Mitwirkung (3.7)

Für rund die Hälfte der Praxislehrkräfte besteht die Möglichkeit, auf die Gestaltung der Ausbildung Einfluss zu nehmen (P1, P2, P4, P5, P6, P13, P15, teilweise P11).<sup>134</sup> Die Befragten betonen, diese Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Institution und der Mitbestimmung sehr zu schätzen. Es werden, geordnet nach Häufigkeit, folgende Bereiche genannt, auf die Einfluss genommen werden kann:

- die Gestaltung der Lehrübungen (P2, P6, P13, P15)
- Änderungsanträge im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung (P4, P5, P13, P15)

---

<sup>133</sup> Familie 13: Praxislehrkräfte, die sich über eine unbefriedigende Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution beklagen: P3, P6, P7, P9, P14

<sup>134</sup> Familie 14: Praxislehrkräfte, die auf die Gestaltung der Ausbildung Einfluss nehmen können und mit den Mitwirkungsmöglichkeiten zufrieden sind: P1, P2, P4, P5, P6, P13, P15, teilweise P11

- Vorschläge für die didaktische Ausbildung (P2, P11)
- Entwicklung der gesamten berufspraktischen Ausbildung (P13, P15)
- Mitbestimmung in der Gestaltung der eigenen Fortbildung (P2, P15)
- Rückmeldungen zu Ausbildungsdefiziten der Studierenden (P1)
- Mitgestaltung in der gesamten Ausbildung (P15)

Eine andere Gruppe von Praxislehrkräfte berichtet, überhaupt keinen oder nur in ganz wenigen Bereichen Einfluss nehmen zu können (P3, P7, P8, P9, P10, P12, teilweise P11) und mit dieser Situation nicht zufrieden zu sein.<sup>135</sup> Zwar beständen schon Möglichkeiten, einzelne Rückmeldungen anzubringen oder Kritik zu äussern, aber dies habe kaum Veränderungen zur Folge (P7, P8, P9). Oft fehle einem ganz einfach die Zeit, um sich mit seriösen Rückmeldungen an die Ausbildung zu wenden, wird beklagt (P8, P12). Bemerkenswert ist, dass von jenen fünf Praxislehrkräften, die im Rahmen einer universitären Ausbildung mitarbeiten (P 8–12), vier überhaupt keinen Einfluss nehmen können und auch die fünfte Praxislehrkraft (P11) ihren Einfluss nicht als gross einschätzt.

#### 9.1.3.8 Einblick in die Inhalte der berufsbildenden Fächer (3.8)

Eine Gruppe von Praxislehrkräften berichtet, gut oder sehr gut über die Ausbildungsinhalte informiert zu sein (P2, P5, P6, P12, P15)<sup>136</sup> und erklärt mehrheitlich, dass dieser Wissensstand mit ihrer Mitarbeit in den Lehrübungen zusammenhänge, die inhaltlich in enger Verbindung mit den Ausbildungsinhalten stünden (P3, P5, P6, P15). Zwei Drittel der Befragten berichten, über die Inhalte der berufstheoretischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) kaum informiert zu sein (P1, P4, P7, P8) oder nur über die wesentlichen Grundlagen oder über rudimentäre Kenntnisse der Ausbildungsinhalte zu verfügen (P3, P9, P10, P11, P13, P14).<sup>137</sup> Auch zu dieser Gruppe gehören Praxislehrkräfte, die in Lehrübungen involviert sind (P3, P4, P10, P11, P13), was die Argumentation der ersten Gruppe wiederum entkräftet. Von den insgesamt zehn in Lehrübungen involvierten Praxislehrkräften bezeichnet nur etwa die Hälfte (P2, P5, P6, P15) ihre Kenntnisse der Ausbildungsinhalte als gut oder sehr gut.

Etliche Praxislehrkräfte berichten, in den Grundausbildungen oder an den Einführungstagen zwar Unterlagen zu erhalten, aber nicht die Zeit zu haben, sich in die Inhalte der Ausbildung zu vertiefen (P1, P3, P7, P8, P10, P12). Mehrfach wird erwähnt, dass man über die Inhalte der Allgemeinen Didaktik am besten orientiert sei (P1, P3, P4, P6, P10), kaum aber über jene der Pädagogik oder Psychologie. Knapp die Hälfte der Praxislehrkräfte erachtet die mangelnden Kenntnisse über die Ausbildungsinhalte als Problem und möchte inhaltlich selber auf einem

<sup>135</sup> Familie 15: Praxislehrkräfte, die beklagen, auf die Gestaltung der Ausbildung kaum oder gar keinen Einfluss nehmen zu können: P3, P7, P8, P9, P10, P12, teilweise P11

<sup>136</sup> Familie 16: Praxislehrkräfte, die gut oder sehr gut über die Ausbildungsinhalte in den erziehungswissenschaftlichen Fächern orientiert sind: P2, P5, P6, P12, P15

<sup>137</sup> Familie 17: Praxislehrkräfte, die keinen oder nur einen groben Einblick in die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Fächer haben: P1, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14

besseren Ausbildungsstand sein (P3, P4, P7, P8, P10, P12, P13), sei es durch eine umfangreichere Weiterbildung oder durch ausreichend Zeit zum Selbststudium.

### 9.1.3.9 Austausch mit anderen Praxislehrkräften (3.9)

Die Äusserungen zu den Austauschmöglichkeiten über die Arbeit als Praxislehrkraft sind ausgesprochen heterogen und lassen wenig Gemeinsamkeiten erkennen.

Zwei Befragte berichten, kaum einen Austausch mit anderen Praxislehrkräften zu pflegen, dass sich dieser auf spontane Gespräche im Schulhaus beschränke und an den Praxislehrersitzungen keine Gelegenheit dazu bestehe (P12, P6). Die meisten Praxislehrkräfte hingegen schätzen die organisierten oder informellen Austauschmöglichkeiten an den Sitzungen oder Weiterbildungen der Institution (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P13, P14, P15).<sup>138</sup> Allerdings werden diese Möglichkeiten als sehr unterschiedlich geschildert, sie reichen vom allgemeinen Meinungsaustausch (P10) bis hin zur Besprechung unter der Leitung eines Mentors oder einer Mentorin in einem festen Team von Praxislehrkräften, in dem spezifische Probleme, auch die Arbeit einzelner Studierenden, diskutiert wird (P11). P15 berichtet von einem Konzept, in dem Studierende konsequent im Zweierteam betreut werden und die Betreuungsarbeit in diesem Tandem reflektiert wird.<sup>139</sup> Dazu würden sich alle Praxislehrkräfte des Schulhauses regelmässig in einer Entwicklungsgruppe treffen und ihre Anliegen im Rahmen der Praktika an die Ausbildungsverantwortlichen herantragen (P15).

## 9.1.4 Erwartungen in der Zusammenarbeit mit Studierenden (Kategorie 4)

### 9.1.4.1 Berufseignung der Studierenden (4.1)

Das Thema der „Berufseignung“ wird, obwohl durch die Interviewfragen nicht explizit thematisiert, von mehr als zwei Dritteln der Praxislehrkräfte im Zusammenhang mit möglichen Faktoren für Lernfortschritte oder möglichen Erklärungen für die Unterschiede in den Lernprozessen Studierender ins Gespräch eingebracht.

Eine Gruppe von Praxislehrkräften misst der Berufseignung hohen Wert bei und hält sie für eine unabdingbare Voraussetzung für Lernprozesse in der praktischen Ausbildung (P2, P4, P8, P9, P12, P14):<sup>140</sup>

- Es brauche „Talent“, „Eignung“ zu Kommunikation und Klassenführung und kombiniert mit „Fleiss“ führe dies zu Fortschritten (P2).
- Die „Persönlichkeit“ entscheide über die Berufseignung; der andere Teil sei „Handwerk“, das zu einem guten Teil erlernt werden könne (P4).

---

<sup>138</sup> Familie 18: Praxislehrkräfte, die in regelmässigem oder sporadischem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen stehen: P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P11, P13, P14, P15

<sup>139</sup> Familie 19: Praxislehrkräfte, die innerhalb derselben Schule als Team zusammenarbeiten und in regem Austausch stehen: P15

<sup>140</sup> Familie 20: Praxislehrkräfte mit der Überzeugung, dass ohne Voraussetzung einer Berufseignung der Beruf nicht erlernt werden könne: P2, P4, P8, P9, P12, P14, andeutungsweise P10

- Studierende mit Berufseignung erkenne man schon im ersten Praktikum, und nur bei diesen könne man auf Lernfortschritte Einfluss nehmen (P8).
- Berufseignung sei eine „Grundbedingung“, die man in die Ausbildung mitbringen müsse (P9).
- Es gäbe „Naturtalente“, die den Umgang mit jungen Menschen nicht lernen müssten und intuitiv guten Unterricht erteilten. Ohne „Neigung“ könne man diesen Beruf nicht lernen (P12).
- Das Selektionsverfahren orientiere sich nicht an der Berufseignung, weil dazu handfeste Kriterien fehlten und die Ausbildung dies nicht unterstütze. Entweder sei man für den Beruf geeignet oder man sei es nicht (P14).

Aus den Stellungnahmen der Praxislehrkräfte lässt sich eine zweite Gruppe bilden, welche Berufseignung als eine Entwicklungsaufgabe betrachtet (P5, P6, P11, P15, tendenziell auch P13):<sup>141</sup>

- Es brauche eine „Begabung“, über welche die einen bereits verfügten, andere daran arbeiten müssten, und dazu brauche es eben Ausbildung (P5).
- Man erkenne zwar Unterschiede in der Berufseignung, aber man könne sich diese auch erarbeiten (P6).
- Es gebe „Naturtalente“ mit einer hohen Begabung und bereits weit entwickelten Fähigkeiten für den Beruf. Diese Fähigkeiten könne man aber auch „trainieren“ (P11).
- Die Frage der Berufseignung sei in der Ausbildung früh zu thematisieren; wenn Vertrauen da sei, könne gut gearbeitet werden (P15).

Nicht wenige Praxislehrkräfte erachten die Frage der Berufseignung und deren Abklärung in den Praktika als schwierige Aufgabe (P5, P8, P9, P10, P14), entweder weil dazu klare Kriterien fehlten (P9, P14), man darin durch die Institution wenig Unterstützung erfahre (P8, P10) oder die Persönlichkeit der Studierenden zu sehr tangiert werde (P5).<sup>142</sup>

#### 9.1.4.2 Motivation und Einstellung der Studierenden (4.2 und 4.3)

Die Frage nach den Faktoren für die Lernprozesse der Studierenden bringen viele Praxislehrkräfte mit personalen Eigenschaften der Studierenden in Verbindung.<sup>143</sup> Ein Drittel der Praxislehrkräfte erachtet die Motivation der Studierenden als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse und Entwicklungen in den Praktika (P1, P3, P9, P13, P14). Zudem werden folgende Einstellungen als zentrale oder unabdingbare Voraussetzungen für Lernprozesse genannt:

- Offenheit für neue Situationen (P3, P13)
- hohe Selbstverantwortung (P10, P11)
- die Bereitschaft, seine Tätigkeit zu analysieren und zu hinterfragen (P1, P3)

<sup>141</sup> Familie 21: Praxislehrkräfte mit der Auffassung, dass an der Berufseignung als Entwicklungsaufgabe durch die ganze Ausbildung hindurch gearbeitet werden müsse: P5, P6, P11, P15, andeutungsweise P13

<sup>142</sup> Familie 22: Praxislehrkräfte, die in der Frage der Berufseignung wenig Unterstützung durch die Institution erfahren: P5, P8, P9, P10, P14

<sup>143</sup> Familie 23: Praxislehrkräfte, die personale Eigenschaften der Studierenden in Verbindung oder als Voraussetzung für Lernprozesse erachten: P1, P2, P3, P7, P9, P10, P11, P13, P14, andeutungsweise P4

- eine gute Wahrnehmungsfähigkeit (P1, P7)
- ein hohes Engagement der Studierenden (P2, P9, andeutungsweise P4)
- die Bereitschaft, sich auf Lernprozesse einzulassen (P1)
- die Bereitschaft, nach neuen Wegen zu suchen (P2)

Die Praxislehrkräfte aus universitären Studiengängen beklagen sich über die falsche Prioritätensetzung der Studierenden während der Praktika: Durch ihre Teilzeitarbeit seien die Studierenden oft nicht genügend auf das Praktikum konzentriert und versuchten, dieses mit einem Minimalaufwand zu bewältigen (P8, P10, P11, P12). P10 und P11 beklagen zudem, dass Studierende aus Mittelschule und Studium eine Schülerrolle (P10) oder Konsumhaltung (P11) mitbrächten und sich mit der Übernahme von Verantwortung und der Rolle als Lehrkraft im Praktikum sehr schwer täten.

#### 9.1.4.3 Leistungsfähigkeit (4.4)

Die Leistungsfähigkeit der Studierenden wird in einigen Gesprächen zum Thema gemacht. Zwei Praxislehrkräfte erachten es explizit als Aufgabe der Praxislehrkraft, die Frage des Umgangs mit den eigenen Kräften zu einem Thema des Praktikums zu machen (P2, P5). Einige wenige Praxislehrkräfte stellen in den vergangenen Jahren einen Rückgang der Leistungsfähigkeit der Studierenden fest (P6, P8, andeutungsweise P11).

#### 9.1.4.4 Beziehung (4.5)

Viele Befragte rücken auf die Frage nach den Faktoren für erfolgreiche Lernprozesse im Praktikum den Bereich der Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden in den Vordergrund. Eine grosse Gruppe von Praxislehrkräften erwähnt den Beziehungsbereich als wichtige Grundlage für die Arbeit im Praktikum, beinahe die Hälfte der Befragten (P1, P3, P5, P6, P7, P8, andeutungsweise P11) erachtet die Beziehung gar als zentralen Faktor für die Lernprozesse der Studierenden:<sup>144</sup>

- In einem Praktikum hänge sehr viel von der Beziehung ab, denn nur wenn die Beziehung stimme, würden auch Lernprozesse stattfinden (P1, P7).
- Wenn es gelinge, einen guten Kontakt zu schaffen, liessen sich auch leichter Fortschritte erzielen (P3).
- Der Effekt eines Praktikums sei stark abhängig von der Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden (P5).
- Massnahmen im Bereich der Vertrauensbildung seien zentral, um gute Gespräche auf einer gleichberechtigten Ebene führen zu können (P6, P7).
- Die Beziehungsebene sei die eigentliche Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (P8).
- Eine gutes Verhältnis zu den Studierenden sei wichtig, denn als Praxislehrkraft werde man als Person wahrgenommen (P11).

---

<sup>144</sup> Familie 24: Praxislehrkräfte, die in der Beziehung zu den Studierenden eine wichtige oder gar zentrale Voraussetzung für Lernprozesse sehen: P1, P3, P5, P6, P7, P8, P12, P13, P14, andeutungsweise P11

Auch P12, P13, und P14 sehen einen, aber nicht den zentralen Faktor in diesem Bereich: Eine gute Beziehung, eine kollegiale Verbindung oder der gegenseitiger Austausch seien in der Zusammenarbeit im Praktikum sehr wichtig.

#### 9.1.4.5 Rollenverständnis der Praxislehrkräfte (4.6)

Praktische alle Praxislehrkräfte schätzen ihren Einfluss auf die Studierenden hoch und nachhaltig ein (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P12, P13, P15, abwägend auch P5).<sup>145</sup> Dies komme daher, dass die Betreuungssituation mit viel Vertrautheit verbunden sei (P1, P5, P11), die Studierenden bei ihnen ihre ersten Praxiserfahrungen machen könnten (P2), bei ihnen die „Realität“ kennen lernen würden (P8, P12, P15) oder ganz einfach durch sie als Praxislehrkräfte für den Beruf ermutigt würden (P3, P7, P9, P12, P13).

In Bezug auf ihre Rolle gehen die Meinungen der Praxislehrkräfte in anderen Punkten weit auseinander, werden kontrovers diskutiert und eröffnen rollentypische Spannungsfelder in der Arbeit als Praxislehrkraft: Zwei Praxislehrkräfte verstehen ihre Aufgabe in der Vermittlung von Theorie und Praxis: P11 versteht die Aufgabe als „Schnittstelle“ zur Ausbildung, P15 als „eine Art Bindeglied“ zwischen Theorie und Praxis.<sup>146</sup>

Diesen beiden Meinungen stehen Praxislehrkräfte gegenüber, die die Auseinandersetzung mit „Theorie“ explizit nicht als ihre Aufgabe verstehen: P8 und P9 bezeichnen sich als „Praktiker“ oder „Praktikerinnen“, die etwas ganz anderes zu bieten hätten als die Universität, nämlich „praktische Anweisungen“, die man „eins zu eins“ übernehmen könne.<sup>147</sup> Diese Praxislehrkräfte grenzen sich klar von den Ansprüchen irgendwelcher „Theorie“ ab, vor allem dann, wenn dadurch ihre eigene Praxis in Frage gestellt würde. Eine Auseinandersetzung mit dem Ausbildungswissen lehnen sie ab und sehen ihre Rolle darin, die Studierenden mit der „schulischen Realität“ vertraut zu machen.

Eine weitere Gruppe von Praxislehrkräften beschreibt ihre Aufgabe als die eines „Coachs“ und erachtet Rückmeldungen an die Studierenden als eine der Hauptaufgaben (P1, P3, P4, P7, P11).<sup>148</sup>

Zu einem Rollenkonflikt führen die Aufgaben des Beurteilens und Qualifizierens der Studierenden. Von den Praxislehrkräften werden diese als eine schwierige Angelegenheit geschildert, weil sich die Aufgaben von Beratung und Qualifikation nur schlecht vereinbaren liessen (P4, P5, P6, andeutungsweise P3). Die Aufgabe des Qualifizierens bedinge, gegenüber den Studierenden eine gewisse Distanz zu wahren (P6), oder ziehe nach sich, trotz guter Beziehung bei den Studierenden auf Unverständnis zu stossen (P4, P5).

<sup>145</sup> Familie 25: Praxislehrkräfte, die ihren Einfluss auf die Studierenden hoch einschätzen: P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P15, abwägend auch P5

<sup>146</sup> Familie 26: Praxislehrkräfte, die ihre Aufgabe in der „Vermittlung“ von Theorie und Praxis sehen: P11, P15

<sup>147</sup> Familie 27: Praxislehrkräfte, die ihre Aufgabe explizit als „Praktiker“ oder „Praktikerin“ bezeichnen: P8, P9

<sup>148</sup> Familie 28: Praxislehrkräfte in der Rolle als „Coachs“: P1, P3, P4, P7, P11

Ein weiteres Spannungsfeld eröffnet die Frage der Persönlichkeitsbildung. Während sich P4 davon distanziert, auf die Person der Studierenden Einfluss zu nehmen, und ihre Hauptaufgabe im Bereich der Förderung methodisch-didaktischer Kompetenzen sieht, ist für P10 der Bereich der Persönlichkeitsbildung zentral.

Eine bedeutende Rolle sehen etliche Praxislehrkräfte im Bereich der Beratung: Sie sehen ihre zentrale Aufgabe darin, den Unterricht der Studierenden zu beobachten, ihnen entsprechende Rückmeldungen zu geben und sie dadurch zu fördern oder ihnen Mut zu machen und sie emotional zu stärken (P9, P12). Rückmeldegespräche scheinen vorwiegend situativ zustande zu kommen (P3, P4, P7, P8, P11, P13). Anleitung und Vermittlung des „Handwerks“ (P2, P4, P6, P8, P11) scheinen zentraler zu sein als die Förderung der Reflexion (P3, P13). Betont wird das eigene Engagement in der Beratung und Betreuung der Studierenden, die grosse Offenheit und die Qualität der Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden (P1, P2, P3, P5, P7, P11, P13).

### 9.1.4.6 Belastung für Praxislehrkräfte (4.7)

Die meisten Praxislehrkräfte schildern die Arbeit mit Studierenden grundsätzlich als Bereicherung und nicht als Belastung. Die ausdrückliche Frage nach belastenden Situationen in den Praktika zeigt verschiedene Ursachen auf. Häufig genannt wird der Zeitdruck, weil für die sorgfältige Auswertung der Lektionen mehr Zeit zur Verfügung stehen sollte (P5, P12) oder die Praktika zum falschen Zeitpunkt angesetzt seien (P9). Für die Klasse ergebe sich eine gewisse Belastung durch die verschiedenen Bezugspersonen in den Praktika (P3, P13) oder durch eine Unruhe, welche die Praktika mit sich bringen würden (P12, P13, andeutungsweise P6). Die Studierenden würden dann zu Faktoren der Belastung, wenn sie in ihrer neuen Rolle als Lehrkraft auf Schwierigkeiten stossen (P4, P14, andeutungsweise P10), aus der Ausbildung noch keine Ahnung vom Unterrichten mitbrächten (P9) oder die Arbeit der Praxislehrkraft ständig kritisierten (P8). Die Arbeit als Praxislehrkraft sei zudem vereinzelt dem Widerstand der Eltern (P2, P13) oder der eigenen Klasse (P2, P6) ausgesetzt.

## 9.1.5 Theorie–Praxis–Wirkungsannahmen (Kategorie 5)

### 9.1.5.1 Situationsbeurteilung (5.1)

Aus den Stellungnahmen zur vorgelegten Situation werden die folgenden Erwartungen sichtbar: Wenn Dozierende bei ihren Studierenden Unterrichtsbesuche durchführen, erwarten die Praxislehrkräfte eine gewisse Zurückhaltung in der Beurteilung, weil die Dozierenden mit der einen Lektion nur einen kleinen Ausschnitt sähen und weder die Vorgeschichte der Lektion noch die Klasse kennen würden (P2, P6, P7, P13). Im Konfliktfall würden die meisten Praxislehrkräfte Stellung für die Arbeit der Studierenden beziehen oder ihre eigene Sichtweise jener des beurteilenden Dozenten gegenüberstellen (P1, P2, P4, P5, P6, P8, P11, P13, P14). Praxislehrkräfte erwarten von Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildung aufbauende Kritik und nicht eine Wertung (P2, P7, P15) oder den Verzicht auf perfektionistische Ansprüche oder allzu detaillierte Kritik (P1, P4, P5, P6, P7).

### 9.1.5.2 Annahmen zur Wirkung des Ausbildungswissens (5.2)

Die Hälfte der Praxislehrkräfte erachtet das Ausbildungswissen in Pädagogik und Psychologie als eine unabdingbare Grundlage für das Unterrichten. Dieses theoretische Wissen sei nötig, um die Praxis zu verstehen (P3, P5), um kompetent handeln zu können (P12, P13, P15) oder gehöre einfach zum Professionswissen von Lehrkräften (P13, P15).<sup>149</sup>

Die Wirksamkeit dieses Ausbildungswissens hingegen wird kontrovers eingeschätzt: Der Effekt sei gross, vermuten die einen (P3, P5, P11, P12), während andere beklagen, dass aus diesem Wissen keine Handlungsanleitungen gewonnen werden könnten und den Studierenden dadurch das „Handwerk“ für die Praktika nicht vermittelt werden könne (P6, P8, P9, P14).<sup>150</sup>

Einige Lehrkräfte beklagen einen negativen Effekt der berufstheoretischen Ausbildung: Die Beschäftigung mit „modernen“ pädagogischen und psychologischen Ansätzen wecke bei den Studierenden „idealisierte Vorstellungen“ über Kinder und Unterricht, denen sich die Studierenden in den Praktika verpflichtet fühlten und damit oft an Grenzen stiessen, wird beklagt (P1, P6, P7, P8).

Einige Befragte bringen Vorschläge ein, wie die Wirksamkeit des Ausbildungswissens gesteigert werden könnte, nämlich durch

- einen frühzeitigen Beginn der berufstheoretischen Ausbildung (P3)
- „praxisnahe“ Vermittlungssituationen in der Ausbildung (P2)
- eine Kombination mit Trainings in Realsituationen (P4)
- eine Reduktion auf „praxisnahe Anweisungen“ (P8, P12)
- eine Verbindung mit „realen Situationen“ (P4, P14)
- den Rückgriff auf das Ausbildungswissen durch die Praxislehrkräfte in den Praktika (P15).

Etliche Praxislehrkräfte meinen, dass man als Lehrkraft ein tieferes Verständnis für das pädagogische und psychologische Wissen erst nach ein paar Jahren eigener Praxis gewinne, dann nämlich, wenn man eigene Erfahrungen gemacht habe und auf diesem Hintergrund zu verstehen beginne oder nach Orientierung suche (P4, P6, P13, andeutungsweise P9). Diese Praxislehrkräfte äussern den Wunsch nach einer erneuten und vertieften Auseinandersetzung mit dem Ausbildungswissen.

### 9.1.5.3 Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges (5.3)

#### Theorie-Praxis-Verbindungen (5.3.1)

Rund die Hälfte der Praxislehrkräfte äussert sich in anerkennendem Sinne über die Qualität der Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung, eine Gruppe davon gar ausschliesslich positiv

<sup>149</sup> Familie 29: Praxislehrkräfte, die das Ausbildungswissen als wichtige Grundlage erachten: P3, P5, P12, P13, P15

<sup>150</sup> Familie 30: Praxislehrkräfte, die dem Ausbildungswissen einen geringen Effekt einräumen oder es als ungeeignet erachten: P1, P6, P7, P8, P9, P14

(P1, P2, P5, P13, P15).<sup>151</sup> Diese Praxislehrkräfte betonen, dass von Seiten der Ausbildung grosser Wert auf die Verbindung von Theorie und Praxis gelegt werde, diese Verbindungen auch tatsächlich realisiert und als eigentliche Stärke der Ausbildung bezeichnet werden könnten. Gründe dafür werden im Konzept der Ausbildung gesehen, das auf enge Theorie-Praxis-Bezüge angelegt sei (P1, P5, P15), oder in den dafür verantwortlichen Ausbilderinnen und Ausbildern, denen sehr viel daran liege, diese Verbindungen herzustellen (P2, P13). Dieser Gruppe gehören keine Praxislehrkräfte der universitären Ausbildungsgänge an, während alle anderen Ausbildungstypen vertreten sind.

Anerkennung für die Theorie-Praxis-Verbindungen findet auch P3, aber nur da, wo es im Rahmen der Lehrübungen gelinge, didaktische Inhalte direkt aufzunehmen (vgl. 5.3.2). Ausführlich analysiert P15 die Qualität des Theorie-Praxis-Bezuges: Dieser sei nicht darum gut, weil handlungsleitendes Wissen vermittelt und eingeübt werde, sondern weil sich die Ausbildung darum bemühe, den Unterricht aufgrund theoretischer Modelle professionell zu planen. Das Ziel sei eine sinnvolle Verknüpfung von theoretischen und praktischen Fragen, die über die Ausbildung hinausgehe und den Beruf professionalisiere (vgl. Kategorie 5.3.3).

### Theorie-Praxis-Diskrepanz (5.3.2)

Rund die Hälfte der Befragten schätzt die Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung als unzureichend oder schlecht ein (P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P14).<sup>152</sup> Diese Praxislehrkräfte verteilen sich gleichmässig auf alle vertretenen Ausbildungsmodelle. In umfassenden Erklärungen und bildhafter Sprache wird die fehlende Verbindung zwischen dem Ausbildungswissen und den Anforderungen der Praxis beklagt, nämlich

- als „tiefer Graben“ zwischen Theorie und Praxis (P7, P9)
- als „Diskrepanz“ oder „Divergenz“ zwischen dem, was theoretisch vermittelt und dann in der Praxis realisiert werde (P7, P11)
- als „starke Trennung der beiden Welten“ Theorie und Praxis, zwischen denen kein Austausch stattfinde (P7)
- als zwei „verschiedene Sachen“ (P8) oder etwas völlig anderes (P9)
- als Schwäche, weil die Ausbildung „zu theoretisch“ aufgebaut sei (P11 und P14)

Die fehlenden Theorie-Praxis-Bezüge werden von diesen Praxislehrkräften ausführlich kritisiert und es werden die folgenden Ursachen für die Diskrepanz mehrfach genannt:

- In der Ausbildung werde die „falsche Theorie“ vermittelt, die nichts mit der Praxis gemein habe (P4, P9, P11, P14).
- Den Studierenden gelinge es nicht, den erwünschten Zusammenhang zwischen den hochstehenden Theorien und der Arbeit in der Praxis herzustellen (P9, P11).
- Das Verständnis für die „Theorien“ der Ausbildung sei in der Ausbildung nicht da und werde wohl erst später geweckt (P6, P9).

---

<sup>151</sup> Familie 31: Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als gut oder sehr gut einschätzen: P1, P2, P5, P13, P15

<sup>152</sup> Familie 32: Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als unzureichend oder schlecht bezeichnen: P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P14

- Die Dozentinnen und Dozenten seien zu weit weg von der Praxis oder würden sie aus eigener Erfahrung gar nicht kennen (P3, P7).
- Die Theorien, die in der Ausbildung vermittelt würden, idealisierten permanent die Praxis (P4, P7, P8).
- Zwischen den Vertretenden der Theorie und jenen der Praxis finde kein eigentlicher Austausch statt (P3, P7).

#### Wissen als Grundlagenwissen (5.3.3)

Mehrere Praxislehrkräfte halten zwar eine theoretische Wissensbasis für den Beruf als unabdingbar (vgl. 5.2), betonen aber gleichzeitig, dass dieses Wissen bereits in der Ausbildung „mit der Praxis“ verknüpft und gut begründet werden müsse und nicht „zu abstrakt“ sein dürfe (P6, P7, P9, P12, P13). Auch einige jener Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als ungenügend einschätzen, plädieren für eine fundierte theoretische Ausbildung als Grundlage für die praktische Arbeit (P4, P6, P7, P9). Präziser argumentiert P15, der die Bedeutung dieses Wissens darin sieht, den Beruf zu professionalisieren und den Unterschied zwischen Laien und Fachleuten zu begründen.

#### Wissen als Reflexionswissen (5.3.4)

Einige Praxislehrkräfte nehmen dazu Stellung, in der Reflexion von Praxissituationen auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen. Während eine Gruppe dies entweder für möglich hält (P5, P6) oder gar als das eigentliche Anwendungsgebiet der theoretischen Ausbildung bezeichnet (P3, P15), sieht umgekehrt P9 überhaupt keine Möglichkeit, auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen: In der praktischen Ausbildung müsse an den „praktischen Grundlagen“ gearbeitet werden, und die primäre Aufgabe bestehe darin, den Studierenden „Mut zu machen“ und nicht über irgendwelche Themen zu „philosophieren“.

Während P5 es für möglich und interessant hielte, auf dem Hintergrund des Ausbildungswissens Unterrichtssituationen zu reflektieren und damit besser zu verstehen, ist es für P3 und P15 ganz selbstverständlich, durch die Reflexion von Praxiserfahrungen entweder direkt in den Praktika (P15) oder mit Verzögerung im anschließenden Theorieunterricht (P3) echte Bezüge oder Wechselwirkungen zwischen (v.a. didaktischer und psychologischer) Theorie und Praxis herstellen zu können (vgl. Kategorie 6.3.1).

#### Wissen als Umsetzungswissen (5.3.5)

Einige Praxislehrkräfte erachten die Erwartung, dass Studierende das in der Ausbildung erarbeitete Wissen in Praxissituationen anwenden oder umsetzen können, als berechtigt (P2, P10, P13),<sup>153</sup> andere als eher problematisch (P1, P3, P4, P11, P12, P14) oder gar als „unqualifiziert und falsch“ (P6)<sup>154</sup>.

<sup>153</sup> Familie 33: Praxislehrkräfte, die Erwartungen an die Umsetzung von Ausbildungswissen als berechtigt und möglich erachten: P2, P13, P15, andeutungsweise P5, P10

<sup>154</sup> Familie 34: Praxislehrkräfte, die Umsetzungserwartungen als problematisch oder unrealistisch bezeichnen: P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P14, andeutungsweise P5

Obwohl diese Erwartung bestehe, komme es oft nicht zu einer Umsetzung oder Verwendung in Praxissituationen, wird beklagt (vgl. Kategorie 6.1.2). Die dafür genannten Gründe lassen sich zu folgenden Aussagen zusammenfassen:

- Fehlender Bezug der Dozierenden zur Schulpraxis: Dass viele Dozierende nicht oder lange nicht mehr selber in der Schule gearbeitet hätten, sei ein wesentlicher Faktor dafür, dass das Wissen von den Studierenden nicht umgesetzt werde (P2, P7, P10, andeutungsweise P1, P8).
- „Idealisierte“ Ausbildungstheorien: In der Ausbildung würden zu oft idealisierte Bilder von Erziehung und Unterricht entworfen, die mit der schulischen Realität wenig gemein hätten. Solche Idealisierungen führten in den Praktika eher zu Misserfolgserfahrungen statt zu erfolgreicher Umsetzung (P4, P7, P8, andeutungsweise P11).
- Dynamik der Praxissituation: In der Komplexität der Praxissituation sei es nicht ohne weiteres möglich, auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen und dieses gewinnbringend umzusetzen. Praxissituationen würden eher zu einer Trennung als zu einer Verbindung von Ausbildungswissen und Praxis beitragen, beteuern mehrere Praxislehrkräfte (P3, P4, P7, P8, P11, P14, andeutungsweise P5).

Eine andere Gruppe von Praxislehrkräften erachtet nicht nur Umsetzungserwartungen als wichtig oder berechtigt (P2, P13, P15, andeutungsweise P5 und P10), sondern zeigt mögliche Faktoren für gewinnbringende Umsetzung des Ausbildungswissens auf (vgl. Kategorie 6.1.2):

- Durch gute „Arrangements“ könne die Ausbildung dazu beitragen, dass theoretische Inhalte in der Praxis aufgegriffen würden (P2, P15). Dies bedinge für die Praxislehrkräfte einen Einblick in die aktuellen Ausbildungsinhalte, um daran „anknüpfen“ zu können (P15).
- Es sei gerade die Aufgabe der Praxislehrkräfte, in den Praktika zu dieser Umsetzung, die sich nicht automatisch ereigne, durch Anleitung beizutragen (P10, P15).
- In der gründlichen Analyse und Reflexion der Praxiserfahrungen bestehe die Chance, dass sich Ausbildungswissen und Praxis sinnvoll und fruchtbar verbinden liessen (P13, auch P1).

### Berufseinstieg (5.3.6)

Trotz dem Bemühen um gute Verbindungen von Theorie und Praxis könne man die Probleme und Herausforderungen des Berufseinstiegs nicht allesamt vorwegnehmen, befinden einige Praxislehrkräfte (P1, P8, P15; vgl. auch Kategorie 2.4). Zwar könne die Ausbildung durch die Aufnahme praxisrelevanter Themen dazu beitragen, aber letztlich müsse jede Junglehrkraft ihre eigenen Erfahrungen machen und ihren Weg finden.

### Theorie-Bedeutsamkeit (5.3.7)

Etliche Praxislehrkräfte vermuten, dass sich ein tieferes Interesse an „Theorie“, v.a. an der Pädagogik und Psychologie, erst in der Phase der eigenständigen Berufsausübung einstelle (P4, P5, P6, P9, P14; vgl. 5.2). Erst nach zwei bis drei Jahren Berufserfahrung erwache ein Interesse an diesem „Hintergrundwissen“, und erst durch die eigene Berufserfahrung sei man bereit, sich auf diese theoretischen Aspekte einzulassen.

### Theorie-Praxis-Optimierungen (5.3.8)

Einige Praxislehrkräfte unterbreiten folgende Vorschläge, um den Bezug von Theorie und Praxis zu verbessern:

- Die Abfolge von Theorie und Praxis sei umzukehren und so den Studierenden die Möglichkeit zu geben, zunächst Praxiserfahrungen zu sammeln. Zur Klärung dieser Praxiserfahrungen könne die Theorie anschliessend viel beitragen (P4, P8, P9, P14).
- In der Ausbildung sollten vermehrt erfahrene Praxislehrkräfte zum Einsatz kommen. Damit liesse sich ein „besserer Praxisbezug“ in der theoretischen Ausbildung realisieren als durch Dozierende der Pädagogik oder Psychologie, die schon lange nicht mehr selber unterrichtet hätten (P3, P7).
- Durch bessere „Arrangements“, durch eine bessere Verknüpfung von Ausbildungswissen und Praxis liesse sich der Theorie-Praxis-Bezug optimieren (P4, P5). Dazu gehörten auch bessere Einblicke in die Ausbildungsinhalte und der Miteinbezug von Praxislehrkräften in die Praxiskonzeption (P12).

#### 9.1.5.4 Wissensformen (5.4)

Einige Befragte weisen in ihren Ausführungen auf eine Differenzierung des Theoriebegriffs hin. P11 beobachtet das Problem, dass das Erfahrungswissen aus der Mittelschulzeit die Studierenden in der Gestaltung des Unterrichts viel stärker leite als das an der Universität erworbene Ausbildungswissen. P8 und P11 überwinden den Theorie-Praxis-Dualismus durch die Anmerkung, selber auch theoriegeleitet zu arbeiten, obwohl diese „Theorie“ in eine praktische Sprache übersetzt sei und nicht in einem fachsprachlichen Konzept dargelegt werden könnte. Ihre Lektionsgestaltung erfolge nach „Konzepten“, nach einer „Theorie“, die laufend überprüft und revidiert werde. P15 differenziert verschiedene Formen des Wissens und argumentiert für einen Wissenschaftsbezug der Ausbildung, weil die „berufstheoretischen Elemente“ im Hinblick auf die Professionalisierung des Berufs von enormer Bedeutung seien.

### 9.1.6 Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung (Kategorie 6)

#### 9.1.6.1 Lernprozesse (6.1)

##### Lernprozesse als Ergebnis von eigenen Lernerfahrungen (6.1.1)

Eigene Erfahrungen der Studierenden sind in der Meinung beinahe aller Befragten ein Faktor für Lernprozesse in den Praktika. Während aber eine Gruppe Lernprozesse durch Erfahrung vor allem dann als wertvoll erachten, wenn die Erfahrung im Gespräch reflektiert oder durch eine Rückmeldung der Praxislehrkraft verbunden ist (P2, P11, P12, P14, P15), sehen andere in der blossen Erfahrung der Studierenden einen wesentlichen Grund für Lernprozesse:

- Für etliche Praxislehrkräfte ist es wichtig, den Studierenden in den Praktika zunächst viel Freiraum zu gewähren, damit diese möglichst viele Erfahrungen sammeln könnten (P1, P3, P4, P6, P10). Es wird damit argumentiert, dass sich bei den Studierenden erfolgreiche Lernprozesse durch blosses Erfahrungslernen ergäben (P1, P3, P4, P5, P9, P10).<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> Familie 35: Praxislehrkräfte, die Lernprozesse in erster Linie als Konsequenz von Freiraum und Eigenerfahrung deuten: P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10

- Drei Lehrkräfte wollen den Studierenden ebenfalls viel Freiraum gewähren, sind aber der Meinung, dass sich Lernprozesse nicht automatisch, sondern nur bei vorausgesetzter Berufseignung oder hoher Sensibilität als Person ereignen würden (P6, P7, P8).

### Lernprozesse als Transfer von Theoriewissen (6.1.2)

Etliche Praxislehrkräfte halten Transferleistungen vom Ausbildungswissen in die Praxis als eine mögliche Erklärung von Lernprozessen der Studierenden (P3, P4, P10, P11 und P13).<sup>156</sup> P4, P10 und P11 gehen davon aus, dass in den Praxissituationen ein Transfer stattfindet, während P3 und P13 grundsätzlich auch mit Transferleistungen rechnen, aber gleichzeitig zu hohe Erwartungen relativieren: Man könne nicht erwarten, dass Wissen automatisch umgesetzt werde, weil situative Faktoren dazu kämen (vgl. Kategorie 5.3.5). Von den Praxislehrkräften werden zwei Möglichkeiten genannt, diese Transferleistungen zu begünstigen: Das Modell der Lehrübungen (P3) und Einblicke der Praxislehrkräfte in die aktuellen Ausbildungsinhalte, damit in den Praktika daran anknüpfend Schwerpunkte gesetzt werden könnten (P11).

### Lernprozesse als Ergebnis der Reflexion (6.1.3)

Rund die Hälfte der Praxislehrkräfte bezeichnet die Reflexion von Unterrichtserfahrungen als eine wichtige Aufgabe und erwartet dadurch Lernfortschritte und Verhaltensänderungen (P2, P5, P8, P11, P12, P13, P14, P15).<sup>157</sup> Aus den Beschreibungen zur Praxisreflexion wird ersichtlich, dass darunter unterschiedliche Formen und Anliegen subsumiert werden, nämlich die geleitete Reflexion, die vorwiegend auf Initiative und unter Anleitung der Praxislehrkraft geschieht (P5, P6, P8, P10, P11, P12, P14), oder die Selbstreflexion, in der die Studierenden ihre Handlungsmotive und Überlegungen darlegen und analysieren (P7, P13, P15).

Als Formen der Reflexion werden vorwiegend das Gespräch erwähnt, aber auch Videoanalysen (P4) oder Praktikumstagebücher (P11). Zwei Praxislehrkräfte berichten, unter Zeitdruck auf die gemeinsame Reflexion zu verzichten und stattdessen klare Rückmeldungen und weiterführende Anweisungen zu geben (P10, P13). P5 erachtet Reflexionsarbeit erst dann als sinnvoll, wenn die Studierenden bereits Sicherheit im Unterrichten erreicht hätten, und auch P10 und P13 stellen erhöhte Verunsicherung durch Reflexion fest.

### Lernprozesse als Ergebnis der Vorbildwirkung (6.1.4)

Rund die Hälfte der Praxislehrkräfte erachtet das eigene Modell als Faktor für die Lernfortschritte der Studierenden (P2, P3, P5, P6, P9, P10, P11, P13).<sup>158</sup> Vier Befragte halten das Lernen am eigenen Modell für eine gute Möglichkeit Lernfortschritte anzuregen (P3, P10, P11, P13) und setzen diese in den Praktika hin und wieder bewusst ein (auch P2, P9). Um-

---

<sup>156</sup> Familie 36: Praxislehrkräfte, die Lernfortschritte als eigenständige Transferleistungen deuten: P4, P10, P11, abwägend P3, P13

<sup>157</sup> Familie 37: Praxislehrkräfte, die aufgrund der Reflexionsarbeit Lernfortschritte feststellen: P2, P5, P8, P11, P12, P13, P14, P15

<sup>158</sup> Familie 38: Praxislehrkräfte, die das eigene Modell als Faktor für Lernfortschritte der Studierenden erachten: P2, P3, P5, P6, P9, P10, P11, P13

gekehrt werden Bedenken geäußert, dass das Lernen am Modell für die Studierenden einengend sei und die Identifikation mit einem eigenen Erziehungs- und Unterrichtsstil eher verhindere (P5, P6, P11).

#### Lernprozesse als Ergebnis der Praxisanleitung (6.1.5)

Quantitativ gesehen lassen sich die meisten Erklärungen für Lernfortschritte der Studierenden dieser Kategorie zuordnen. Sämtliche Praxislehrkräfte erachten ihre Anweisungen und Anleitungen als wesentlichen Faktor zur Förderung von Lernprozessen (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15).<sup>159</sup> Allerdings lassen sich aus den Erklärungen verschiedene Muster mit unterschiedlicher Differenziertheit erkennen:

- Klar gegliedert und abgestuft sind die Vorgehensweisen von P1, P4, P7 und P15: Es werden einzelne Unterrichtsbeobachtungen ausgewählt, gemeinsam mit den Studierenden reflektiert und durch Rückmeldungen der Praxislehrkraft ergänzt. Daraus werden Ziele für die weitere Arbeit formuliert und später wiederum reflektiert (nur P4).
- In den Erklärungen von P3 und P14 lässt sich dasselbe Muster erkennen, das aber nicht an konkrete Beobachtungen anknüpft. Ausgangspunkt sind die Rückmeldungen und Feedbacks der Praxislehrkraft, aus denen jeweils neue Ziele oder Ausbildungsschwerpunkte formuliert werden.
- P6 und P12 beabsichtigen, durch gezielte Rückmeldungen Lernprozesse zu initiieren, ohne explizit neue Ziele oder Ausbildungsschwerpunkte zu formulieren.
- P2 legt grossen Wert auf die Qualität der Rückmeldungen, geht aber direkter vor, indem aus den Besprechungspunkten konkrete Praxisanleitungen formuliert werden, um dadurch den Studierenden Misserfolge zu ersparen.
- Einfacher und klar direkter sind die Vorgehensweisen von P8 und P9: Lernprozesse würden sich darum ereignen, weil sie den Studierenden zeigen würden, „wie die Realität funktioniert“ und sie in vielen elementaren Dingen direkt anleiten.
- Auch in den Überlegungen von P2, P5 und P14 taucht die Erklärung auf, dass Studierende infolge direkter Handlungsanleitungen lernen würden – allerdings nicht in einer so ausschliesslichen Art wie bei P8 und P9.
- Auch andere Lehrkräfte führen Lernfortschritte auf einfache Tipps oder Ideen zurück, die sie den Studierenden vermitteln würden, sehen dies aber als eine von mehreren Möglichkeiten (P3, P4, P10, P11, P13).

Zusammenfassend lassen sich folgende Begründungen und Faktoren erkennen: Lernprozesse werden in hohem Masse auf die Rückmeldungen und Anleitungen der Praxislehrkräfte zurückgeführt. Als entscheidend für die kontinuierliche Förderung von Lernprozessen wird von den meisten Praxislehrkräften die Beschränkung der Unterrichtsanalyse auf ausgewählte Schwerpunkte und die Formulierung von neuen Zielen erachtet.

<sup>159</sup> Familie 39: Praxislehrkräfte, die Lernprozesse auf ihre Praxisanleitungen zurückführen: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15

### Lernprozesse als Ergebnis von Schülerrückmeldungen (6.1.6)

P11 beobachtet Lernfortschritte aufgrund von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des wöchentlich stattfindenden Klassenrates.

### Lernprozesse als Ergebnis von Studierendenrückmeldungen (6.1.7)

P15 erachtet gegenseitige Rückmeldungen unter Studierenden als wertvoll und in hohem Masse lernwirksam.

#### 9.1.6.2 Standards der Praxislehrkräfte (6.2)

Für rund die Hälfte der befragten Praxislehrkräfte sind die von der Ausbildung gesetzten Kriterien grundsätzlich verbindlich, und sie orientieren sich in der Begleitung und Beurteilung der Studierenden im Wesentlichen an diesen Standards (P1, P3, P4, P5, P11, P13, P14, P15).<sup>160</sup> Die Bezugnahme auf die Kriterienkataloge, welche die Ausbildung vorgebe oder die gemeinsam entwickelt worden seien, erweise sich in der Praxis oft als schwierig, sei aber dennoch wichtig, betonen einige dieser Praxislehrkräfte (P4, P13, P14).

Nicht wenige der Praxislehrkräfte aus dieser Gruppe relativieren aber diese Orientierung an den Ausbildungskriterien. Drei von ihnen berichten, dass sie durch die jahrelange Erfahrung als Praxislehrkräfte flexibler geworden seien und heute weniger kriterienorientiert arbeiten würden (P11, P13, P14). Aus vier Stellungnahmen wird zudem ersichtlich, dass Praxislehrkräfte auf eine umfassende Bezugnahme auf die Ausbildungsstandards verzichten und sich stattdessen in ihrer Arbeit und in den Gesprächen mit den Studierenden auf Schwerpunkte beschränken (P3, P4, P11, P14).

Praxislehrkräfte einer zweiten Gruppe erklären, dass sie sich in der Beurteilung des Unterrichts und in der Beratung der Studierenden nicht an den Standards der Ausbildung, sondern am eigenen Berufswissen orientieren. Dazu würden sie vorwiegend die eigenen Unterrichtserfahrungen, das persönliche Empfinden, subjektive Massstäbe oder Erfahrungen aus der früheren Arbeit mit Studierenden als Kriterien beziehen (P2, P6, P7, P8, P9, P10, P12).<sup>161</sup> Mit einer Ausnahme (P6) wird der vermeintlich hohe Anteil an Subjektivität auch nicht weiter bemängelt, sondern als Faktum anerkannt. Etliche Praxislehrkräfte berichten, ihre Beobachtungs- und Beurteilungskriterien entweder mit den Studierenden zu vereinbaren oder sie ihnen zumindest transparent zu machen (P9, P12, andeutungsweise P4, P8).

Praxislehrkräfte aus beiden Gruppen erwähnen, ihre Kriterien und Gesprächsthemen oft entweder aus dem Moment heraus oder mit Blick auf die Persönlichkeit der Studierenden aus-

---

<sup>160</sup> Familie 40: Praxislehrkräfte, die sich konsequent an den Standards der Ausbildung orientieren: P1, P5, P15, mit Vorbehalten auch P3, P4, P11, P13, P14

<sup>161</sup> Familie 41: Praxislehrkräfte, die sich vorwiegend an der eigenen Erfahrung und am Berufswissen orientieren: P2, P6, P7, P8, P9, P10, P12

zuwählen (P2, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14).<sup>162</sup> Ein Bezug auf die Standards der Ausbildung erfolgt nach Aussagen dieser Praxislehrkräfte eher situativ als systematisch und inhaltlich eher beliebig.

Eine umfassende Ausrichtung auf Ausbildungsstandards mit einem expliziten Theoriebezug lässt sich nur in den Stellungnahmen von P1, P5, P15 erkennen.<sup>163</sup> Umgekehrt gibt es eine Gruppe von Befragten, die einen Bezug auf Kriterien der Ausbildung oder auf das Ausbildungswissen explizit zurückweist (P7, P8, P9, P12).<sup>164</sup> In einzelnen Stellungnahmen wird der Miteinbezug anderer Kriterien erwähnt: Ein wichtiger Indikator ist für P3 die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht, P7 legt besonderen Wert auf Themen wie Kommunikation, Konfliktlösung oder Elternarbeit, weil diese in der Ausbildung zu kurz kämen, und für P11 ist das wichtigste Kriterium die „Grundstimmung“ in der Klasse und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern.

### 9.1.6.3 Theoriebezug (6.3)

#### Theoriebezug durch Studierende (6.3.1)

Zwei Praxislehrkräfte berichten (P12, P13), dass in der Unterrichtsauswertung von den Studierenden Bezüge zum Ausbildungswissen hergestellt würden. Es komme vor, dass die Studierenden auf Begriffe aus der Ausbildung verweisen würden und man so an einer gemeinsamen Fachsprache arbeiten könne (P13).

#### Theoriebezug durch Praxislehrkräfte (6.3.2.)

Einige Praxislehrkräfte legen dar, hin und wieder, eher zufällig als systematisch, auf Begriffe und Konzepte der theoretischen Ausbildung Bezug zu nehmen (P1, P2, P3, P4, P6, P7, selten P10, P12).<sup>165</sup> Verbindungen würden am ehesten mit Themen aus der Allgemeinen Didaktik hergestellt (P2, P3, P4, P5, P7) oder es werde auf Modelle und Handlungsanleitungen verwiesen, von denen man wisse, dass sie in der Ausbildung vermittelt werden (P1, P12). Zu pädagogischen Themen eine Verknüpfung herzustellen, sei schwierig (P15). Es sei generell keine einfache Aufgabe, diese Bezüge herzustellen (P2, P3, P4), weil entweder den Studierenden oder den Praxislehrkräften die Ausbildungsinhalte nicht oder nicht mehr präsent seien. Das Konzept der Lehrübungen begünstige solche Bezüge zum Ausbildungswissen (P3, P15), wenn die Praxislehrkräfte in die Konzeption der Lehrübungen involviert seien.

---

<sup>162</sup> Familie 42: Praxislehrkräfte, die sich höchstens situativ auf die Standards beziehen: P2, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14

<sup>163</sup> Familie 43: Praxislehrkräfte, die sich systematisch und umfassend an den Standards orientieren: P1, P5, P15

<sup>164</sup> Familie 44: Praxislehrkräfte, die eine Orientierung an den Standards der Ausbildung explizit zurückweisen: P7, P8, P9, P12

<sup>165</sup> Familie 45: Praxislehrkräfte, die eher sporadisch und zufällig auf Ausbildungswissen Bezug nehmen: P1, P2, P3, P4, P6, P7, selten P10, P12

Systematisch und gezielt greifen zwei Praxislehrkräfte in ihren Unterrichtsbesprechungen Konzepte und Vorgaben aus der Ausbildung auf (P5, P15).<sup>166</sup> Sie sind beide mit den Ausbildungsinhalten vertraut und es ist ihnen wichtig, diese Verbindung mit der berufstheoretischen Ausbildung herzustellen. Kein Interesse an einer Bezugnahme auf das Ausbildungswissen äussert explizit P9:<sup>167</sup> „Das liege aus Zeitgründen schon gar nicht drin und erscheine „realitätsfremd“.“

### 9.1.6.4 Einfluss auf Lernprozesse (6.4)

Aus den Erklärungen und Äusserungen zur Frage, ob und wie die Praxislehrkräfte auf die Lernprozesse der Studierenden Einfluss nehmen können, lassen sich die vielen erwähnten Möglichkeiten zunächst zu drei Gruppen bündeln:

1. Keine Einflussnahme aufgrund der Voraussetzungen der Studierenden wie gegebene Berufseignung, Persönlichkeit, motivierte Einstellung, offene Haltung etc.
2. Einflussnahme über die Qualität der Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden, z.B. charakterisiert als gute Beziehung, Vertrauensbasis, gegenseitige Akzeptanz, kollegiale Verbindung oder kooperativer Führungsstil von Seiten der Praxislehrkraft.
3. Einflussnahme über Mittel und Techniken des Coachings und der Gesprächsführung, wie z.B. die Definition und Vereinbarung von Ausbildungs- und Übungszielen, die Konzentration auf Ausbildungsschwerpunkte, die Qualität der Unterrichtsbeobachtungen und Rückmeldungen, neutrales Feedback, Vermittlung von weiterführenden Impulsen oder Beispielen, die Gelegenheit zur Reflexion der Unterrichtserfahrungen durch die Studierenden etc.

Aus diesen verschiedenen Möglichkeiten lassen sich einige typische Kombinationen mit entsprechenden Argumentationen erkennen:

- In der Beobachtung von P8 finden Lernprozesse nur bei vorausgesetzter Berufseignung statt und entziehen sich dem Einfluss der Praxislehrkraft.
- Auch P9 und P14 betonen, auf die Lernprozesse der Studierenden – selbst unter Mit-einbezug von Zielformulierungen und Auftragserteilungen – kaum Einfluss nehmen zu können, wenn nicht von Seiten der Studierenden die genannten Voraussetzungen vorhanden seien.
- Für P2, P4, P10 und P15 sind die Mittel des Coachings und die Techniken des Gesprächs die zentralen Faktoren, mit denen sie die Lernprozesse der Studierenden nicht nur zu beeinflussen, sondern gar gezielt zu fördern vermögen. Explizit erwähnt werden die Qualität der Rückmeldungen (P2, P15), die Konzentration auf wenige Schwerpunkte (P2), klare Absprachen und Kriterien (P3, P10) und viel Raum für die Reflexion in den Gesprächen (P4, P15). Alle diese Praxislehrkräfte sind vom Effekt dieser Mittel auf die Lernprozesse der Studierenden überzeugt, erachten jedoch untergeordnet auch Faktoren aus dem Bereich der Vertrauensbildung (P15), der Zusammenarbeit (P2) und der Persönlichkeit (P4, P10) als notwendige Voraussetzung.

---

<sup>166</sup> Familie 46: Praxislehrkräfte, die gezielt und systematisch auf Ausbildungswissen Bezug nehmen: P5, P15

<sup>167</sup> Familie 47: Praxislehrkräfte, die explizit Bezüge zum Ausbildungswissen ablehnen: P9

- P3 und P12 sehen ihre Einflussnahme ausschliesslich durch die Mittel der Zusammenarbeit und die Techniken des Gesprächs. Genannt werden das Vereinbaren von Übungszielen und das Setzen von Ausbildungsschwerpunkten.
- P1 und P5 setzen die Mittel der Zusammenarbeit und die Techniken des Gesprächs auch sehr bewusst ein (zielgerichtetes Arbeiten, Qualität der Rückmeldungen etc.), erachten aber die Ebene der Beziehung und Zusammenarbeit als die entscheidendere Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. Nur wenn die Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden transparent und gut und eine tragfähige Vertrauensbasis hergestellt sei, würden diese Gesprächsmittel die Lernprozesse der Studierenden in positiver Weise beeinflussen können. Eine gute Beziehung wird als unabdingbare Voraussetzung für Lernprozesse erachtet.
- P7 und P13 erachten sowohl gewisse Eigenschaften der Studierenden wie z.B. Offenheit als auch eine gute Beziehung in der Zusammenarbeit als nötige Voraussetzungen, um Lernprozesse überhaupt beeinflussen zu können. Nur auf dieser Grundlage liesse sich durch Mittel des Gesprächs und Techniken der Rückmeldung auf die Lernprozesse Einfluss nehmen.
- Ausschliesslich und allein auf die Qualität der Beziehung führen P6 und P11 die Lernprozesse der Studierenden zurück. Lernprozesse würden sich dann automatisch ereignen, wenn eine vertrauliche, gleichberechtigte Beziehung hergestellt sei (P6) oder den Studierende ermöglicht werde, sich vorbehaltlos als Person einbringen zu können (P11).

Aus der Bündelung dieser Möglichkeiten und Argumente können drei verschiedene Gruppen von Praxislehrkräften unterschieden werden:

- Praxislehrkräfte, die sich Lernfortschritte vor allem aufgrund personaler Dispositionen der Studierenden erklären und darum kaum Möglichkeiten der Einflussnahme sehen: P8, P9, P14<sup>168</sup>
- Praxislehrkräfte, die vor allem durch Mittel des Coachings und Techniken des Gesprächs Einfluss auf Lernfortschritte nehmen wollen: P2, P3, P4, P7, P10, P12, P13, P15, untergeordnet auch P1 und P5<sup>169</sup>
- Praxislehrkräfte, die vor allem oder ausschliesslich über die Qualität der Beziehung Einfluss auf Lernfortschritte nehmen wollen: P1, P5, P6, P11, untergeordnet auch P2, P7, P13 und P15<sup>170</sup>

#### 9.1.6.5 Regeln für Gespräche (6.5.)

Aus den Äusserungen auf die Frage nach Anliegen und Regeln für die Gespräche mit den Studierenden lassen sich fünf verschiedene Ebenen herauskristallisieren:

1. Zielsetzungen: Einige Praxislehrkräfte berichten, durch die Gespräche übergeordnete Ziele erreichen zu wollen, wie beispielsweise die Förderung der Eigenreflexion der Studierenden

<sup>168</sup> Familie 48: Praxislehrkräfte, die Lernfortschritte vor allem aufgrund personaler Dispositionen erklären: P8, P9, P14

<sup>169</sup> Familie 49: Praxislehrkräfte, die durch Coachings und Gespräch Einfluss auf Lernfortschritte nehmen: P2, P3, P4, P7, P10, P12, P13, P15, untergeordnet auch P1 und P5

<sup>170</sup> Familie 50: Praxislehrkräfte, die über die Beziehung Einfluss auf Lernfortschritte nehmen: P1, P5, P6, P11, untergeordnet auch P2, P7, P13 und P15

(P7, P8 und P12), die Förderung der Selbstkritik im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit (P8) oder die Überprüfung der gemeinsam vereinbarten Ausbildungsziele (P15).

2. Gesprächstechniken: Viele Praxislehrkräfte berichten, Regeln oder Mittel der Gesprächsgestaltung entwickelt zu haben, die sie als wichtig erachten. Erwähnt werden für die Rückmeldegespräche die Trennung von Beobachtung und Interpretation (P1, P7), die positive Verstärkung gelungener Unterrichtserfahrungen (P2, P14), eine hohe Flexibilität in der Gesprächsgestaltung, um auf die Arbeit und Entwicklung der Studierenden eingehen zu können (P2), die Ausrichtung der Gespräche auf die Zielsetzungen des Praktikums (P5), das gemeinsame Suchen nach Handlungsalternativen (P6, P15) und das Gewähren von genügend Zeit und Freiraum für die Eigenreflexion der Studierenden (P15).

3. Schwerpunktbildungen: Etliche Praxislehrkräfte erwähnen, aus der Fülle möglicher Gesprächsthemen und Eindrücke nur einige auszuwählen und sich auf einige Schwerpunkte zu konzentrieren (P3, P13, P14). Etliche Praxislehrkräfte gewichten das Verhältnis von Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts und setzen einen Akzent auf die Auswertungsgespräche, u.a. auch, um die Studierenden in der Vorbereitung und Gestaltung des Unterricht nicht im Voraus zu beeinflussen oder einzuschränken (P1, P4, P7, P14, andeutungsweise auch P12, P13 und P15).

4. Gesprächsinhalte: Inhalte der Vorbereitungsgespräche sind gemäss den Angaben der Praxislehrkräfte mehrheitlich die Klärung der Sachebene (P9, P10, P15), die Klärung der Zielsetzungen (P9, P15), Ideen zur Unterrichtsdurchführung (P1, P7, P15), die Zusammensetzung und das Verhalten der Klasse (P3, P10) oder auf übergeordneter Ebene die Klärung von Erwartungen oder Ausbildungszielen (P3, P4, P13). Die Auswertungsgespräche würden sich inhaltlich entweder nach den Zielsetzungen und Kriterien der Ausbildung richten (P1, P5, P13, P14, P15) oder orientierten sich an den Beobachtungen der Praxislehrkräfte (P2, P3, P4, P7, P12, andeutungsweise auch P6 und P13). Als Themen in den Nachbesprechungen werden Bereiche wie Unterrichtsgestaltung, Zielerreichung, Persönlichkeitsbildung, Klassenführung, Konfliktlösungen und das persönliche Wohlergehen der Studierenden genannt (P1, P4, P6, P8, P9, P10, P11, P15).

5. Veränderungen: Mehrere Praxislehrkräfte berichten, die Besprechungen früher umfassender und unstrukturierter gestaltet zu haben, heute gezielter vorzugehen und die Gespräche auf einige wenige Schwerpunkte zu konzentrieren (P1, P3, P14, andeutungsweise auch P6; gegensätzliche Veränderung bei P2).

Zusammenfassend lassen sich aus den verschiedenen Stellungnahmen der Praxislehrkräfte drei Gruppen mit folgenden Tendenzen bilden:

- Praxislehrkräfte, die ihre Besprechungen hauptsächlich nach den Kriterien der Ausbildung oder nach den gemeinsam vereinbarten Ausbildungsschwerpunkten gestalten: P1, P5, P13, P14, P15<sup>171</sup>

---

<sup>171</sup> Familie 51: Praxislehrkräfte, die Besprechungen nach den Kriterien der Ausbildung oder nach Ausbildungsschwerpunkten gestalten: P1, P5, P13, P14, P15

- Praxislehrkräfte, die ihre Besprechungen eher an den aktuellen Unterrichtsbeobachtungen oder an spontan ausgewählten Themen orientieren: P2, P3, P4, P7, P12, andeutungsweise auch P6 und P13<sup>172</sup>
- Praxislehrkräfte, die für die Besprechungen inhaltliche Kriterien wie die fachliche Klärung des Unterrichtsstoffes haben (P9, P10, P11) oder die Frage nach dem persönlichen Wohlbefinden der Studierenden ins Zentrum rücken (P8, P9, P11).<sup>173</sup>

#### 9.1.6.6 Zusammenfassende Anliegen (6.6)

Etliche der Befragten nehmen auf die Abschlussfrage nach den hauptsächlichsten Anliegen nochmals Schwerpunkte aus den Interviews kurz und prägnant auf. Dabei wird auf folgende Anliegen hingewiesen:

- den Studierenden Freiraum zu gewähren, um ihnen eigene Erfahrungen zu ermöglichen (P1, P3, P11)
- gemeinsam Entwicklungsziele festzulegen und zielorientiert zu arbeiten (P1, P7)
- eine gute Beziehung zu den Studierenden aufzubauen (P1, P7, P13, andeutungsweise auch P8)
- den Studierenden zu ermöglichen, ihren Berufswunsch kritisch zu überprüfen (P2, P8, P10)
- die kritische Selbstreflexion der Studierenden zu fördern (P3)
- die Selbstverantwortung der Studierenden zu fördern (P10)
- Freude, Engagement und Mut für den Beruf zu vermitteln (P4, P8, P13, P15)
- durch die gemeinsame Arbeit einen Beitrag zur Unterrichtsqualität zu leisten (P5, P15)
- durch die gemeinsame Arbeit zur Persönlichkeitsbildung der Studierenden beizutragen (P10)
- die Studierenden in der Beziehung zu Kindern zu fördern (P9, P11)

## 9.2 Gruppenbildung aufgrund von ‚Familienmerkmalen‘

Aufgrund der Familienbildungen und den entsprechenden Angaben in der Matrix I (siehe Anhang VI) können die gemeinsame Familienzugehörigkeit oder die gemeinsamen Familienmerkmale verschiedener Praxislehrkräfte leicht ermittelt werden. Ausgehend von der „Schlüsselkategorie“ der Einschätzung der Praxis-Bezüge (Familien 31 und 32) lassen sich zwei verschiedene Gruppen bilden (siehe Matrix II, Anhang VI):

<sup>172</sup> Familie 52: Praxislehrkräfte, die Besprechungen an aktuellen Unterrichtsbeobachtungen oder spontan ausgewählten Themen orientieren: P2, P3, P4, P7, P12, andeutungsweise auch P6 und P13

<sup>173</sup> Familie 53: Praxislehrkräfte, die Besprechungen für die fachliche Klärung (P9, P10, P11) oder die Frage nach dem Wohlbefinden ausrichten (P8, P9, P11)

### 9.2.1 Gruppe A: „Theorie-Praxis-Verbindung“

Eine erste Gruppe ergibt sich aufgrund der gemeinsamen Familienmerkmale der Praxislehrkräfte P2, P5, P13 und P15. All diese Praxislehrkräfte erachten den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als gut oder sehr gut (Familie 31) und zeichnen sich allesamt durch zehn weitere Merkmale aus.

Die Praxislehrkräfte der Gruppe A

- sind alle in wöchentlich wiederkehrende Lehrübungen involviert (Familie 1)
- erachten Lehrübungen als gewinnbringende Arrangements der berufspraktischen Ausbildung (F2)
- erachten einen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung nicht als nötig, hingegen eine klarere Ziel- und Kriterienorientierung der bereits bestehenden Praxisausbildung (F3)
- sind alle durch persönliche Anfrage der Ausbildungsinstitution rekrutiert worden (F5)
- sind über die Zusammenarbeit mit der Institution sehr zufrieden (F12)
- verfügen über Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Ausbildungsgestaltung und sind über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten zufrieden (F14)
- erachten Erwartungen an eine Umsetzung des Ausbildungswissens als berechtigt und möglich und erwarten – unter spezifischen Bedingungen – einen Wissenstransfer (F33)
- bezeichnen die Reflexion von Unterrichtserfahrungen durch die Studierenden als eine wichtige Aufgabe und erwarten dadurch Lernfortschritte (F37)
- orientieren ihre Arbeit mit den Studierenden entweder konsequent oder vornehmlich an den Standards der Ausbildung (F40)
- sind überzeugt davon, durch den gezielten Einsatz von Techniken und Formen des Gesprächs und der Rückmeldung auf die Lernprozesse der Studierenden Einfluss nehmen zu können (F49).

Durch fünf weitere Familienmerkmale zeichnen sich - in unterschiedlicher Verteilung – jeweils drei der vier Praxislehrkräfte dieser Gruppe aus. Diese Familienmerkmale können daher als zusätzliche, nicht aber feste Merkmale dieser Gruppe bezeichnet werden. Jeweils drei dieser vier Praxislehrkräfte

- sehen die Schwierigkeiten von Junglehrkräften beim Berufseinstieg nicht in einem Zusammenhang mit der Grundausbildung und führen sie nicht auf eine mangelnde Qualität der Grundausbildung zurück (F4)
- sind mit dem Angebot und der Qualität der Weiterbildung für Praxislehrkräfte zufrieden (F9)
- haben gute, fundierte Einblicke in die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (F16)
- erachten erziehungswissenschaftliches Wissen als eine wichtige Grundlage für die Praxis (F29)
- gestalten ihre Auswertungsgespräche hauptsächlich nach den Kriterien der Ausbildung und mit Bezug auf die Standards oder auf gemeinsam vereinbarte Ausbildungsschwerpunkte (F51).

### 9.2.2 Gruppe B: „Theorie-Praxis-Differenz“

Die zweite Gruppe lässt sich aus den Praxislehrkräften P7, P8, P19 und P14 bilden, die alle den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als mangelhaft oder schlecht erachten (Familie 32). Diese Gruppe zeichnet sich durch weniger gemeinsame Merkmale aus als die Gruppe A. Fasst man die beiden Merkmale zur Zusammenarbeit mit der Ausbildung (Nr. 13 und 15) zusammen, lassen sich sechs Familienmerkmale ausmachen, die auf alle vier Praxislehrkräfte zutreffen.

Die Praxislehrkräfte der Gruppe B

- arbeiten nicht in Lehrübungen, sondern nur in Wochenpraktika mit (F1)
- verbindet das gemeinsame Motiv, aus Freude am Kontakt mit jungen Menschen und zur Bereicherung der eigenen Unterrichtstätigkeit als Praxislehrkraft zu arbeiten (F11)
- sind unzufrieden über die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution (F13) oder über die fehlenden Möglichkeiten der Einflussnahme oder Mitwirkung in der Ausbildung (F15)
- haben keine oder nur ungenügende Einblicke in die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden (F17)
- erachten das Ausbildungswissen im erziehungswissenschaftlichen Bereich als unnötig oder ungeeignet, weil es sich nicht auf Praxissituationen beziehe (F30)
- erachten Erwartungen an die Umsetzung dieses Wissens als unrealistisch oder problematisch (F34).

Auch für die Gruppe B lässt sich eine zweite Serie von sieben zusätzlichen, aber weniger eindeutigen Merkmalen identifizieren.

Jeweils drei von vier Praxislehrkräften der Gruppe B

- erachten eine ‚Berufseignung‘ als wichtige oder gar unabdingbare Voraussetzung für Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung (F20)
- beklagen sich in der Frage der Abklärung der Berufseignung über mangelnde Unterstützung und fehlende Kriterien von Seiten der Ausbildung (F22)
- erachten vorwiegend personale Faktoren wie Berufseignung, Offenheit oder hohe Motivation als entscheidende Voraussetzung für die Lernprozesse der Studierenden (F23)
- orientieren sich in der Beratung und Beurteilung der Studierenden in den Praktika in erster Linie an ihrem eigenen Berufswissen (F41)
- nehmen in den Praxissituationen explizit keinen Bezug auf die Standards der Ausbildung (F44)
- vermuten, bei nicht vorhandener Berufseignung kaum Einfluss auf die Lernprozesse der Studierenden nehmen zu können (48)
- konzentrieren die Auswertungsgespräche mit den Studierenden in der Regel auf die sachliche Klärung der Unterrichtsinhalte oder auf die Frage nach dem eigenen Wohlbefinden als Lehrperson (F52 und F53).

### 9.3 Typenbildung aufgrund von ‚Familienmerkmalen‘

Die Bildung von Typen schliesst an die Gruppenbildung an, indem sie aus beiden Gruppen je zwei Praxislehrkräfte mit fast identischen Merkmalen auswählt und als Prototypen für bzw. gegen Theorie-Praxis-Verbindungen bezeichnet. Aus der Matrix III im Anhang VI ist die Bildung der beiden Typen anhand der Familienmerkmale ersichtlich.

#### 9.3.1 Typ ‚Vermittler bzw. Vermittlerin‘

Die spezifischen Familienmerkmale und Eigenschaften von P5 und P15 erlauben, aus diesen beiden Praxislehrkräften den Prototypen des ‚Vermittlers bzw. der Vermittlerin‘ von Theorie und Praxis zu bilden. P15 arbeitet als Praxislehrkraft im Rahmen einer tertiären, nicht universitären Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I mit, P5 im Rahmen einer nachmaturitär, auf Tertiärstufe angesiedelten Ausbildung für Primarlehrkräfte.

P5 und P15

- schätzen den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als gut oder sehr gut ein (Familie 31)
- sind in wöchentliche Lehrübungen involviert und von der Form der Lehrübungen überzeugt (F1 und F2)
- erachten einen quantitativen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung als nicht nötig, hingegen eine klarere Ziel- und Kriterienorientierung für die bestehenden Formen der berufspraktischen Ausbildung (F3)
- führen die Schwierigkeiten von Berufseinsteigenden nicht auf Mängel in der Ausbildung und schon gar nicht auf mangelnde Theorie-Praxis-Bezüge zurück, sondern erachten die Herausforderungen in dieser Phase als eigenständig zu bewältigende Lernprozesse (F4)
- sind beide auf Anfrage des Instituts für die Arbeit als Praxislehrkraft rekrutiert worden (F5)
- haben beide eine umfassendere Grundausbildung für Praxislehrkräfte absolviert, besuchen regelmässig spezifische Weiterbildungsangebote und sind mit der angebotenen Weiterbildung sehr zufrieden (F7, F8 und F9)
- erachten die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution als sehr konstruktiv und können auf die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung, im besonderen auf diejenige der Lehrübungen, in hohem Masse Einfluss nehmen (F12 und F14)
- sind mit den Inhalten der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vertraut und erachten dieses Ausbildungswissen als zentral für die Ausbildung, als wichtig für die Professionalisierung des Berufs und versuchen im Rahmen der Lehrübungen soweit als möglich Verbindungen zum wissenschaftlichen Wissen aufzuzeigen (F16, F29, F33)
- erachten die Abklärung der Berufseignung nicht als Voraussetzung für die Ausbildung, sondern als Entwicklungsaufgabe im Prozess der Ausbildung (F21)
- messen der Eigenreflexion der Studierenden in den Praxissituationen hohe Bedeutung bei, erachten den Bezug auf wissenschaftliches Wissen im Sinne von Reflexionswissen als bedeutend und stellen diese Bezüge in systematischer Weise her (F37 und F46)
- erachten die Orientierung der Praxisausbildung an den Standards der Ausbildung als selbstverständlich und nehmen in der Praxisausbildung systematisch und umfassend Bezug auf diese Standards (F40 und F43)

- sind überzeugt davon, durch kriteriengeleitete Gespräche und differenzierte Formen der Rückmeldung auf die Lernprozesse der Studierenden entscheidenden Einfluss nehmen zu können (F49 und F51).

Praxislehrkraft 15 zeichnet sich zusätzlich durch die folgenden drei Merkmale aus:

- das Eingebundensein in ein Team von Praxislehrkräften an derselben Schule, das sich regelmässig zum Austausch trifft und gegenseitig in die Arbeit mit den Studierenden Einblick nimmt (F19)
- die Überzeugung, dass in der Praxisausbildung unter geeigneten Bedingungen eine Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens möglich ist (F33)
- das explizite Verständnis der Rolle als „Bindeglied“ bzw. „Vermittler“ oder „Vermittlerin“ zwischen Theorie und Praxis (F26).

### 9.3.2 Typ „Praktiker bzw. Praktikerin“

Die gemeinsamen Familienmerkmale der Praxislehrkräfte P8 und P9 erlauben die Bildung eines Prototyps, der als „Praktiker bzw. Praktikerin“ bezeichnet wird. Die Familienmerkmale und Eigenschaften der Gruppe B treffen fast ausnahmslos auf beide Praxislehrkräfte zu. Die Matrix III (siehe Anhang VI) zeigt, dass nur noch wenige Familienmerkmale zu jenen der Gruppe B dazukommen (F27, F35, F42 und F47) und dass 14 von 16 Merkmalen den beiden Praxislehrkräften gemeinsam sind. P9 drückt sich in manchen Punkten, die die Aufgabe und das Theorie-Praxis-Verständnis betreffen, pointierter und kritischer aus, während aus etlichen Äusserungen von P8 ersichtlich wird, dass über die personelle Verbindung gute Kontakte zur Ausbildungsinstitution bestehen (F12) und sie mit dem Weiterbildungsangebot für Praxislehrkräfte (F8) recht zufrieden ist.

Beide Praxislehrkräfte arbeiten im Rahmen von universitär angesiedelten Studiengängen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Präzisiert man die Familienmerkmale der Gruppe B und verbindet sie mit den neu hinzukommenden Typenmerkmalen von P8 und P9, lässt sich der Typ „Praktiker bzw. Praktikerin“ folgendermassen charakterisieren:

- P8 und P9 arbeiten aus Freude an der Zusammenarbeit mit jungen Menschen in der berufspraktischen Ausbildung mit und erhoffen sich davon Bereicherungen für den eigenen Unterricht. Sie sind beide nicht in Lehrübungen involviert (F1 und F13).
- Die Zusammenarbeit mit der Ausbildung (F13 für P9) und vor allem die Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Ausbildung werden als unbefriedigend erachtet (F15).
- P8 und P9 haben kaum Einblicke in die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (F17).
- Sie charakterisieren beide das erziehungswissenschaftliche Wissen der Ausbildung als praxisfremd, abgehoben oder zu idealistisch und erachten es darum für die Praxisituationen als unbrauchbar. Zwischen dem Ausbildungswissen und den Anforderungen der Praxis stellen sie (P9 explizit) keine Zusammenhänge her (F30, F34, F47).
- Beide verstehen ihre Rolle explizit als jene eines „Praktikers“ bzw. einer „Praktikerin“ oder eines „Handwerkers“ bzw. einer „Handwerkerin“. Sie sehen ihr Aufgabe darin, die Studierenden in den praktischen Vollzug des Berufs einzuführen und sie darin anzuleiten, nicht aber zu theoretisieren oder Inhalte der Ausbildung zu thematisieren (F27, F30, F34).

- Beide sind davon überzeugt, dass sich Lernprozesse in den berufspraktischen Studien vor allem dann ereignen, wenn den Studierenden viel Freiraum gewährt werde und sie eigene Erfahrungen machen können (F35).
- Sie erachten beide ‚Berufseignung‘ als unabdingbare Voraussetzung für Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung und beklagen sich, in der Frage der Berufseignungsabklärung kaum Unterstützung und Kriterien von Seiten der Ausbildung zu erhalten (F22, F20).
- Beide Praxislehrkräfte meinen, bei nicht vorhandener Berufseignung kaum Einfluss auf die Lernprozesse der Studierenden nehmen zu können (F48).
- In den Auswertungsgesprächen und in der Beurteilung der Leistungen der Studierenden beziehen sie sich auf ihr eigenes Berufswissen und auf ihre eigene Erfahrung als Lehrkräfte (F41).
- Die Standards der Ausbildung sind den Praxislehrkräften kaum bekannt. Ein Bezug auf die Standards wird explizit zurückgewiesen und erfolgt (höchstens) situativ und zufällig (F42, F44).
- P8 und P9 konzentrieren die Auswertungsgespräche mit den Studierenden in der Regel auf die sachliche Klärung der Unterrichtsinhalte oder auf die Frage nach dem eigenen Wohlbefinden als Lehrperson, das ihnen in Bezug auf den Beruf besonders wichtig ist (F52 und F53).

## 9.4 Übergreifende Auswertungsthese: zentrale Kategorien

Die Auswertung zeigt, dass die einen Praxislehrkräfte den Ausbildungsgängen einen schwachen oder ungenügenden Theorie-Praxis-Bezug vorwerfen und Ausbildung und Praxis als „getrennte Welten“ charakterisieren, zwischen denen kaum Vermittlung stattfindet. Diese Praxislehrkräfte kennen die Inhalte und die Standards der Ausbildung kaum und beziehen sich in der berufspraktischen Ausbildung nur unsystematisch darauf. Die andere Gruppe von Praxislehrkräften hingegen erachtet den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als sehr gut oder zumindest als gut und zeichnet sich durch die Bereitschaft aus, in den Situationen der berufspraktischen Ausbildung sich auf die Inhalte und die Standards der Ausbildung zu beziehen und damit Theorie-Praxis-Verbindungen herzustellen.

Aus dem Vergleich und den Zusammenhängen zwischen den Kernaussagen, den verschiedenen Familien, der beiden Gruppen A und B und der beiden Typen „Vermittlerin bzw. Vermittler“ und „Praktiker bzw. Praktikerin“ werden abschliessend einige Auswertungsthese formuliert. Methodologisch gesehen wird das Vorgehen wieder geöffnet, d.h. die systematische Auswertung anhand der Matrizen, die sich auf das Vorhandensein von Familienmerkmalen bezieht, wird durch spezifische inhaltliche Gesichtspunkte aus den Kernaussagen und mittels interpretativer Bezugnahmen erweitert. In den Auswertungsthese werden - aus der Sichtweise der Praxislehrkräfte – einige wesentliche Bedingungen für die Vermittlung von Theorie und Praxis, von Ausbildungswissen und Handlungswissen im Sinne der Standards formuliert.

Es lassen sich zunächst sieben Faktoren herauskristallisieren, die für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen als zentral erachtet werden können:

### These 1: Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungsinstitution und den Praxislehrkräften erweist sich als wichtige Grundlage für die Ermöglichung von Theorie-Praxis-Verbindungen.

Die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution wird von je der Hälfte der Befragten als gut bzw. als unbefriedigend eingeschätzt. Beinahe all jene Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug negativ einschätzen, beklagen sich gleichzeitig über eine unbefriedigende Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution. Umgekehrt sind all jene Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug positiv einschätzen, zugleich zufrieden über die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution. Für die Zufriedenheit sind Faktoren wie (konstante) personelle Verbindungen, guter Informationsfluss und Möglichkeiten der Mitwirkung entscheidend.

### These 2: Mitbestimmung der Praxislehrkräfte

Durch die Mitbestimmung der Praxislehrkräfte in der Konzeption der praktischen Ausbildung werden Theorie-Praxis-Verbindungen und der Bezug auf die Ausbildungsstandards gefördert.

Jene Praxislehrkräfte, auf die Konzeption der berufspraktischen Ausbildung und die Auswahl der Standards Einfluss nehmen können, legen zugleich am meisten Wert darauf, durch ihre Arbeit Theorie-Praxis-Verbindungen zu realisieren und ihre Begleitung der Studierenden an den Standards der Ausbildung zu orientieren. Zudem fördern die Möglichkeiten der Mitbestimmung die Zufriedenheit über die Zusammenarbeit mit der Ausbildung.

### These 3: Ausbildungsinhalte

Umfassende Einblicke oder Kenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte erweisen sich als entscheidender Faktor für die Bezugnahme auf das Ausbildungswissen in der Reflexion der Praxissituationen und für das Verständnis der Ausbildungsstandards.

Beinahe sämtliche Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug negativ einschätzen, berichten zugleich, nur wenige oder gar keine Kenntnisse über die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu haben. Diese Befragten nehmen in den Praxissituationen und in der Reflexion mit den Studierenden auch kaum Bezug auf diese Ausbildungsinhalte. Sie erachten Erwartungen an die Verwendbarkeit des Ausbildungswissens in Praxissituationen als unrealistisch und sehen angesichts der Komplexität der Praxis kaum Verbindungen zwischen dem berufstheoretischen Wissen und der Praxis. Umgekehrt sind jene Praxislehrkräfte, die gut über die Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung informiert sind, darum bemüht, in den Praxissituationen entsprechende Bezüge herzustellen.

#### These 4: Ausbildungskriterien

Die Definition von klaren Kriterien für die berufspraktische Ausbildung, die ein zielorientiertes Arbeiten ermöglichen, den Auswertungsgesprächen eine inhaltliche Ausrichtung geben und die Orientierung der Praxislehrkräfte am eigenen Berufswissen durch einen Bezug auf wissenschaftliche Kriterien erweitern, tragen zur Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen bei.

All jene Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug positiv einschätzen, fühlen sich den Zielsetzungen der Ausbildung (Standards) verpflichtet und orientieren ihre Arbeit mit den Studierenden an diesen Vorgaben der Institution und nehmen entweder systematisch oder situativ Bezug auf die Standards. Der andere Teil der Befragten berät und beurteilt die Studierenden vorwiegend nach subjektiven, durch die eigene Berufserfahrung gewonnenen Gesichtspunkten, eher selten unter Einbezug der Ausbildungsstandards. Praxislehrkräfte aus universitären Ausbildungsgängen orientieren sich auffallend schwach an den Kriterien und Standards der Ausbildung.

#### These 5: Rollenverständnis der Praxislehrkräfte

Die Überzeugung, als Praxislehrkraft auf die Lernprozesse der Studierenden Einfluss nehmen zu können, geht einher mit der Bereitschaft, in der berufspraktischen Ausbildung Theorie-Praxis-Bezüge realisieren zu wollen.

Jene Praxislehrkräfte, denen die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen wichtig ist, sind mehrheitlich davon überzeugt, als Auszubildende durch kriteriengeleitetes Arbeiten auf die Lernprozesse der Studierenden Einfluss nehmen zu können. Sie erwarten, durch ihre Arbeit Lernprozesse initiieren und begleiten zu können, die sich sonst nicht ereignen würden. Ihnen steht jene Gruppe gegenüber, die ihre Aufgabe vorwiegend darin sieht, den Studierenden Freiraum zur Eigenerfahrung zu ermöglichen und sie für den Beruf zu ermutigen. Etliche Praxislehrkräfte dieser Gruppe sehen eine wichtige Aufgabe auch bloss darin, durch die Beurteilung der Berufseignung zur Selektion der nicht für diesen Beruf Geeigneten beizutragen. Diese Praxislehrkräfte legen grossen Wert auf die personalen Voraussetzungen der Studierenden und kaum auf die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen.

#### These 6: Einflussnahme

Sämtliche Praxislehrkräfte bezeichnen ihren Einfluss auf die Studierenden als nachhaltig, weil sie den Studierenden die Realität zeigen und ihnen für den Beruf Mut machen würden. Als entscheidend für systematisches und zielorientiertes Arbeiten mit den Studierenden erweisen sich kriteriengeleitete Auswertungsgespräche.

Für eine Gruppe der Praxislehrkräfte steht nicht die Verbindung von Theorie und Praxis im Mittelpunkt, sondern die Einführung in das berufliche Handwerk, die Routinebildung und die Sicherheit der Studierenden in der Durchführung des Unterrichts. Diese Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe eher in der Anleitung zur Unterrichtsgestaltung als in der Förderung der Reflexion

der Studierenden. Ein Teil dieser Praxislehrkräfte hält zudem entweder die Qualität der Beziehung zwischen Studierenden und Praxislehrkräften oder eine persönliche Disposition (wie Berufseignung, offene Haltung etc.) der Studierenden als unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse und rückt damit personale und – auch nach eigenen Angaben – nur schwierig zu überprüfende Faktoren ins Zentrum der Arbeit. Diese Auffassung steht die Überzeugung gegenüber, über kriteriengeleitete Auswertungsgespräche, insbesondere über die Reflexion und den Bezug auf das Ausbildungswissen, Lernprozesse der Studierenden initiieren und begleiten zu können.

#### These 7: Lehrübungen

Lehrübungen, die in enger Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften konzipiert werden, tragen zur Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen bei, indem sie vermehrt Einblicke in die Ausbildungsinhalte schaffen und die Bereitschaft zur Übernahme der Ausbildungsstandards erhöhen.

Nicht die Form der wöchentlichen Lehrübungen an sich, sondern die damit einhergehende verstärkte Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praxislehrkräften wirkt sich positiv auf die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen aus. Mit einer Ausnahme arbeiten all jene Praxislehrkräfte, die den Theorie-Praxis-Bezug positiv einschätzen, nicht nur in Wochenpraktika, sondern auch in Lehrübungen mit und erachten diese Form als gewinnbringend.

Aus der Auswertung lassen sich – allerdings weniger eindeutig, aber ansatzweise - drei weitere Faktoren erkennen, die für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen von Bedeutung sein können:

#### These 8: Weiterbildung der Praxislehrkräfte

Wenn sich die Weiterbildung der Praxislehrkräfte zur Aufgabe macht, einen Bezug zum Ausbildungswissen aufzubauen, die Orientierung an Standards zu fördern und ein klares Rollenverständnis für die Aufgabe als Praxislehrkraft zu vermitteln, vermag sie zur Steigerung von Theorie-Praxis-Bezügen beizutragen.

Fast alle Praxislehrkräfte haben entweder eine Grundausbildung für ihre Aufgabe absolviert oder nehmen regelmässig an Weiterbildungsangeboten der Ausbildungsinstitution teil. Dennoch beklagt ein Teil der Praxislehrkräfte, wenige oder keine Einblicke in die Inhalte der berufswissenschaftlichen Fächer der Ausbildung zu haben. Das Absolvieren von Ausbildungskursen für die Arbeit als Praxislehrkraft allein ist also kein Faktor zur Realisierung von Praxisbezügen, genauso wie auch der regelmässige Besuch von Weiterbildungen nichts dazu beiträgt. Die Auswertung zeugt aber von positiven Effekten einer Weiterbildung, die auf die Standards und Ausbildungsinhalte bezogen ist.

#### These 9: Ausbildungsort

Die Praxislehrkräfte aus universitären Ausbildungsgängen schätzen die Theorie-Praxis-Bezüge kritischer ein als die anderen Lehrkräfte und zeichnen sich durch eine sehr geringe Bereitschaft aus, sich in den Praxissituationen auf die Inhalte der Ausbildung zu beziehen.

Keine einzige Praxislehrkraft aus einer universitären Ausbildung schätzt den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung als befriedigend oder gut ein. In ihrer Einschätzung behindert die Einbindung der Ausbildung in die Universität die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen. Für diese Praxislehrkräfte gibt es keine oder nur unbedeutende Möglichkeiten der Einflussnahme und der Mitbestimmung. Sie sind über die Ausbildungsinhalte kaum informiert und werfen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vor, mit ihren Themen an den Problemen der Alltagspraxis vorbeizugehen oder sie zu idealisieren.

#### These 10: Rekrutierung der Praxislehrkräfte

Von den Ausbildungsinstituten für die Mitarbeit rekrutierte Praxislehrkräfte sind in hohem Masse bereit, Theorie-Praxis-Bezüge realisieren.

Es gibt aus der systematischen Auswertung der Merkmale schwache Hinweise darauf, dass jene Praxislehrkräfte, die von den Ausbildungsinstituten für die Mitarbeit rekrutiert sind, bessere Theorie-Praxis-Bezüge realisieren als jene, die sich aus eigenem Antrieb bei den Institutionen gemeldet und ihre Mitarbeit angeboten haben.

Aus der Auswertung lassen sich schliesslich einige Faktoren erkennen, die im Hinblick auf die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen als unbedeutend erachtet werden können.

#### These 11: Umfang der berufspraktischen Ausbildung

Die Dauer der einzelnen Praktika oder der Umfang der berufspraktischen Ausbildung insgesamt scheint für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen kein wesentlicher Faktor zu sein.

Jene Praxislehrkräfte, die Theorie-Praxis-Bezüge realisieren wollen, erachten nicht einen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung als notwendig, sondern eine klarere Ziel- und Kriterienorientierung. Ein alleiniger Ausbau der Praktika trägt in der Meinung der Praxislehrkräfte kaum etwas zur Intensivierung der Theorie-Praxis-Bezüge bei.

#### These 12: Honorierung der Praxislehrkräfte

Die Zufriedenheit über finanzielle Entgeltung scheint kein wesentlicher Faktor für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen zu sein.

Die Höhe der Honorare scheint für das Engagement in der Ausbildung überhaupt viel weniger wesentlich zu sein als Wertschätzung durch die Ausbildungsinstitutionen im Sinne von Möglichkeiten der Einflussnahme und attraktiven Weiterbildungsangeboten.

#### These 13: Grundausbildung der Praxislehrkräfte

Im Hinblick auf die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen sind die Einführungskurse in die Aufgaben als Praxislehrkräfte kein entscheidender Faktor.

Praktisch alle Praxislehrkräfte haben eine Grundausbildung oder einen Einführungskurs im Hinblick auf die Mitarbeit in der berufspraktischen Ausbildung absolviert. Die positive Einschätzung der Theorie-Praxis-Bezüge oder die Bereitschaft, in der berufspraktischen Ausbildung solche zu realisieren, steht damit in keinem Zusammenhang mit der Grundausbildung als Praxislehrkraft.

In Gestalt dieser Auswertungsthesen und der Formulierung zentraler Faktoren sind - aus der Sichtweise von Praxislehrkräften - gegenstandsverankerte Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung entstanden. Diese Theorie stützt sich auf die Kategorien, Merkmalskombinationen und -ausprägungen, auf deren Beziehungen und auf die Gruppen- und Typenbildungen aus den erhobenen Daten. Einige zu Beginn vermutete Zusammenhänge haben sich herstellen lassen, andere sind neu und überraschend aufgetaucht. Der qualitativ-explorative Charakter der Praxislehrerbefragung hat damit neue, theoretische Einsichten generiert, die sich über eine quantitative Untersuchung kaum oder nicht mit demselben Erklärungsreichtum hätten herstellen lassen. Entstanden sind Theoriesegmente, denen als Auswertungsthesen noch etwas Vorläufiges, nicht Verifiziertes anhaftet. Die gefundenen Beziehungen und Zusammenhänge aufgrund einer umfangreichen Erhebung auch quantitativ zu überprüfen, könnte sich als weitere Aufgabe stellen.

## 10 Auswertung und Ergebnisse der Expertenbefragung

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind Teil der im Rahmen der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung durchgeführten Interviewstudie mit Expertinnen und Experten der deutschschweizerischen Lehrerbildung. Aus Kapazitätsgründen konnten innerhalb des Projektes nicht sämtliche Themenbereiche der 57 Interviews ausgewertet und in den Schlussbericht (OSER & OELKERS 2001) miteinbezogen werden.<sup>174</sup> Weil die vorhandenen Interviewdaten aufschlussreiche Deutungsmuster der Expertenschaft zum Theorie-Praxis-Problem vermuten liessen, sollten diese Themenbereiche als Nachfolgeprojekt inhaltsanalytisch ausgewertet und in diese Studie integriert werden. Die folgende Darstellung der Datenauswertung und der Ergebnisse der Expertenbefragung beschränkt sich also auf jene Themenbereiche der Expertenbefragung.<sup>175</sup>

### 10.1 Datenerhebung und -auswertung

Die Befragung der Expertinnen und Experten wurde im Winterhalbjahr 1996/1997 mittels problemorientierter, halbstrukturierter Leitfaden-Interviews durchgeführt. Der Kreis der Befragten ging über direkt an der Lehrerbildung betroffene Personen hinaus, bezog sich aber nur auf Verantwortliche aus dem deutschschweizerischen Raum mit Bezug zur deutschschweizerischen Lehrerbildung. Die Expertinnen und Experten, die befragt wurden, lassen sich den folgenden Gruppen zuordnen:

- A) Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsverwaltungen: Erziehungsdirektorinnen und -direktoren oder für die Lehrerbildung zuständige Chefbeamtinnen und Chefbeamten
- B) Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen bzw. Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsabteilungen (inkl. Kindergärtnerinnenausbildung)
- C) Weitere Expertinnen und Experten wie
  - Vertreterinnen und Vertreter von universitären, meist erziehungswissenschaftlichen Instituten, die jedoch nicht im engeren Sinne an der Lehrerbildung mitwirken
  - Mitglieder der EDK bzw. von EDK-Kommissionen
  - Verantwortliche aus wichtigen Berufsverbänden wie beispielsweise dem Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) oder des Schweizerischen Kindergarten-Verbandes (KGCH).

Kriterien für die Auswahl der Befragten waren nebst einer Mitwirkung an den übrigen Befragungsteilen der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung eine möglichst ausgewogene Verteilung

---

<sup>174</sup> Vgl. Kapitel 7.2

<sup>175</sup> Für die Auswertung und Ergebnisse der anderen Themenkreise sei hier auf HOFER, GASSER-DUTOIT & CRIBLEZ 2001 verwiesen.

der drei EDK-Regionen und der verschiedenen Stufenausbildungen. Mehrere Befragte gehörten zum Zeitpunkt der Erhebung zwei verschiedenen Gruppen an und konnten so aus ihrer Doppelfunktion heraus Stellung nehmen.

In die vorliegende Auswertung wurden die Daten jener 27 Expertinnen und Experten miteinbezogen, die entweder als Direktorinnen oder Direktoren für eine der beiden Stufenausbildungen Primarstufe und Sekundarstufe I verantwortlich waren oder als Bildungsverantwortliche Kantone vertraten, in denen sowohl Ausbildungsgänge für die Primar- wie auch für die Sekundarstufe I angeboten werden. Berücksichtigt wurden zudem Expertinnen und Experten mit interkantonalem Mandat:

	Direktoren bzw. Direktorinnen und Bildungsverantwortliche aus den Kantonen Bern, Aargau, St. Gallen, Zürich und Freiburg	Bildungsverantwortliche mit interkantonalem, stufenübergreifendem Mandat	Total
Primarstufe	8		
Sekundarstufe I	5		
beide Stufen	8	6	
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>27</b>

In den Interviewbefragungen wurde im zweiten Fragenkreis nach einer persönlichen Einschätzung der Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Lehrerausbildungsgänge gefragt. Ein weiterer Fragenkomplex war ausgerichtet auf die Gewichtung und Wirksamkeit einzelner Ausbildungsteile und auf Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen. Aus dem umfassenden Interviewleitfaden<sup>176</sup> werden hier jene Fragen dargestellt, die mit dem thematischen Fokus der Auswertung in Verbindung stehen:

#### Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

(Lehrerausbildung allgemein:)

2.1 Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der heutigen Lehrerausbildungen (in erster Linie bezogen auf den Bereich oder die Bereiche, in dem/denen Sie tätig sind)?

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)

(fakultativ, vertiefend)

(Wirkungsannahmen:)

2.2 Sie haben vorher Anforderungen genannt, die sich den Lehrkräften stellen, und von Kompetenzen gesprochen, die zu deren Erfüllung notwendig sind. Werden diese Anforderungskriterien in die Ausbildung integriert und durch die Lehrerbildung erreicht?

<sup>176</sup> Vgl. für den vollständigen Interviewleitfaden der Expertenbefragung HOFER, GASSER-DUTOIT & CRIBLEZ (2001, S.569ff)

(Ausbildungsteile/-inhalte: 2.6 Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen berufspraktischer, fachlicher, erziehungswissenschaftlicher und musisch-gestalterischer Ausbildung? Erachten Sie es in der heutigen Form als ausgewogen?	
(Theorie-Praxis-Bezüge) 2.6.A Erachten Sie einzelne Ausbildungsbereiche (Fachwissenschaften/allgemeinbildender Unterricht, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, musisch-gestalterischer Bereich, Berufspraktika, Sozialpraktika etc.) als besonders wichtig im Hinblick auf die Bewältigung des späteren Unterrichtsalltags?	2.6.A.1 Gibt es – nebst den bereits genannten Ausbildungsteilen – Ihres Erachtens weitere Faktoren in der Ausbildung, die wesentlich zur Qualifikation der Lehrkräfte beitragen?
2.7 Wie wird sichergestellt, dass das Wissen, das man sich in der Ausbildung erworben hat, in der Praxis wirksam wird?	

Die durchschnittlich 90-minütigen Interviews wurden transkribiert und aufgrund eines ersten groben Kategoriengerüsts mittels der Software atlas/ti<sup>®</sup> kodiert. Ausgehend vom Interviewleitfaden und einer ersten Durchsicht der Texte hatten sich 25 Grobkategorien bilden lassen. Im Anschluss daran konnten verschiedene Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter aus allen Interviews die jeweiligen Aussagen zu einer spezifischen Kategorie für die Bearbeitung herausfiltern.

In die vorliegende Auswertung wurden die Textteile der Grobkategorien „Stärken“ (B1), „Schwächen“ (B2), „Ausbildungsanteile“ (B7) und „Theorie-Praxis-Verbindungen“ (B8) aufgenommen. Aus dem Textmaterial wurden, wie das folgende Beispiel veranschaulicht, spezifische Unterkategorien der zweiten bzw. dritten Ordnung definiert:

	Kategorien 2. Ordnung		Kategorien 3. Ordnung
B 1.1	Eingangsselektion		
B 1.2	Allgemein-/Fachausbildung	B 1.2.1	Qualität
		B 1.2.2	Wissenschaftsbezug
B 1.3	Berufsausbildung	B 1.3.1	Allgemein
		B 1.3.2	Erziehungswissenschaften
		B 1.3.3	Fachdidaktiken
		B 1.3.4	Praxisausbildung
		B 1.3.5	Zusammenarbeit mit Praxislehrkräften

Abbildung VIII: Ausschnitt aus dem Kategoriengerüst mit Unterkategorien

Die Textteile wurden anhand der Unterkategorien erneut kodiert, so dass die nach Unterkategorien geordneten Aussagen aller Interviews ausgedruckt werden konnten.<sup>177</sup> Die ver-

<sup>177</sup> Diese Unterlagen sind in Band II zusammengestellt.

schiedenen Zitate der einzelnen Unterkategorien wurden zu *Paraphrasierungen* verdichtet und so die Hauptaussagen der Expertenschaft auf rund 20 Textseiten dargestellt.<sup>178</sup> Gemeinsamkeiten oder offensichtliche Unterschiede in den Aussagen der verschiedenen Befragten oder Befragtengruppen wurden in den Paraphrasierungen umrissen und kommentiert. Abschliessend wurden *Auswertungsthesen* formuliert, in denen die bedeutsamsten Aussagen oder Zusammenhängen verschiedener Kategorien verdichtet werden sollten. Wo sich im Zuge der Auswertung einzelne Unterkategorien als „Schlüsselkategorien“ im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Frage der Ausbildung herauskristallisiert hatten, sollte dies in den Auswertungsthesen zum Ausdruck kommen.

## 10.2 Auswertungsthesen der Expertenbefragung

Aus den Stellungnahmen der Expertinnen und Experten geht klar hervor, dass die Befragung vor dem Hintergrund der Reformdiskussionen und der unmittelbar bevorstehenden Struktur- und Anpassungen der Lehrerbildung durchgeführt worden ist. In den Einschätzungen und Argumentationen wird wiederkehrend Bezug genommen auf den Lehrerbildungsdiskurs der späten 1990er Jahre, und in etlichen Optimierungsvorschlägen werden Erwartungen an die veränderten Rahmenbedingungen sichtbar, welche aber umgekehrt auch Befürchtungen vor einem Qualitätsverlust in der Lehrerbildung zeigen. Aus etwas Distanz betrachtet, darf die kritische Frage gestellt werden, inwieweit die Stellungnahmen, Einschätzungen und Argumentationen der befragten Expertinnen und Experten durch den damaligen Reformdiskurs beeinflusst waren.<sup>179</sup>

In Form von zehn Auswertungsthesen werden im Folgenden die Hauptergebnisse der Teilstudie vorgestellt, und zwar zunächst als Zusammenfassung der beiden Grobkategorien „Stärken und Qualitäten“ (B1) und „Schwächen und Defizite“ und anschliessend als Verknüpfung des Bereichs „Theorie-Praxis-Verbindungen“ mit weiteren Schlüsselkategorien der Auswertung.

### 10.2.1 Stärken und Schwächen der Lehrerausbildungsgänge

Die Qualität der Grundausbildung für Lehrerinnen und Lehrer wird – so verschieden diese Ausbildungsgänge auch sind – gesamthaft als hoch eingestuft. Zwar ist der Umfang an Aussagen zu den Schwächen der Lehrerbildung im Vergleich mit jenen der Stärken mehr als doppelt so gross.<sup>180</sup> Die Befragten haben in den Interviews ausführlich über festgestellte Män-

<sup>178</sup> Die Paraphrasierungen sind in Anhang VIII zusammengestellt.

<sup>179</sup> Diese kritische Beurteilung ergibt sich aus der Tatsache, dass gewisse Themen der Reformdiskussion (z.B. Berufseinführung, strukturelle Reformen etc.) oder Mainstream-Themen (z.B. Evaluationskultur, reflexive etc.) sich auffallend stark in den Interviews niedergeschlagen haben.

<sup>180</sup> Aus den Aussagen zu den Qualitäten der Lehrerbildung liessen sich elf, aus jenen zu den Schwächen 24 Kategorien auf induktivem Wege eruieren. Die Aussagen zu den von den Befragten am stärksten bemängelten Bereichen der Lehrerausbildungsgänge fielen zudem weit umfangreicher und differenzierter aus als jene zu den Stärken.

gel gesprochen, ihre Anerkennung umgekehrt oft sehr knapp formuliert. Der hohe Anteil an Kritik kann daher eher als Bemühen um Optimierung denn als grundsätzliche Beanstandung interpretiert werden. Aus den Aussagen zu den Stärken der Lehrerbildung kristallisierte sich als eine Hauptkategorie die Qualität der Fachausbildung an den Hochschulen bzw. der Allgemeinbildung an den Seminaren heraus (Kategorie B1.2.1/B1.2.2):

These 1:

Die Qualität der Fachausbildung wird – unabhängig von Ausbildungsstruktur und Zielstufe – mehrheitlich positiv eingeschätzt. Für die Ausbildung der Primarlehrkräfte werden – zwar vorwiegend, aber nicht ausschliesslich in Bezug auf die Seminare – die Breite der Allgemeinbildung und die Möglichkeit der Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung als Qualität erachtet. Den Studiengängen für Sekundarlehrkräfte werden Qualität und Wissenschaftsbezug der Fachausbildung hoch angerechnet.

Die Fachausbildung in den Studiengängen für Sekundarlehrkräfte wird von einzelnen Expertinnen und Experten allerdings auch kritisiert: Ihr wird vorgeworfen, zu stark an der Forschung orientiert zu sein und keine oder nur ungenügende Bezüge zu den Fachdidaktiken und insbesondere zu den Inhalten der Sekundarstufe I herzustellen. Sie gehe vielmals an Bedürfnissen von Lehrerstudierenden vorbei, wird beklagt (B2.3.1/B2.3.2). An den Pädagogischen Hochschulen hingegen gebe es Beispiele von Dozierenden der Fachausbildungen, die sehr darum bemüht seien, die Inhalte der Fachwissenschaften auf die Bedürfnisse künftiger Sekundarlehrkräfte abzustimmen (B1.2.1/B1.2.2).

Von rund der Hälfte der Expertinnen und Experten wird der Bereich der Praxisausbildung – und dies ohne einschränkende oder gegenteilige Stellungnahme – als besondere Qualität hervorgehoben (B1.3.1/B1.3.4):

These 2:

Unabhängig von Ausbildungsstruktur und Zielstufe wird von den Expertinnen und Experten der sehr „hohe Praxisbezug“ der Ausbildungen gelobt, der durch die Integration von Praktika während der Ausbildung gewährleistet sei und Wesentliches zur Verbindung von „Theorie und Praxis“ beitrage.

Die Institutionen werden gelobt, sich um eine stark berufsfeldbezogene Ausbildung zu bemühen und äusserst viel für eine Verbindung von Theorie und Praxis zu leisten. Die Integration der Praktika in das Studium erlaube, durch Wiederaufnahme von Fragestellungen aus der Praxis die Theorie aufzugreifen und zu vertiefen, was wiederum zur Verbindung von Theorie und Praxis beitrage (B1.3.4).

Eine Reihe von Optimierungsvorschlägen bezieht sich – trotz positiver Einschätzung der Theorie-Praxis-Bezüge – auf den Bereich der berufspraktischen Ausbildung, wobei sich kein eigentlicher Schwerpunkt ausmachen lässt. Gefordert wird sowohl ein quantitativer wie auch qualitativer Ausbau der berufspraktischen Ausbildung. Die berufspraktischen Ausbildungs-

anteile sollen nach Meinung einen Teils der Expertenschaft verlängert, nach Meinung eines anderen Teils verbessert werden, beispielsweise durch differenziertere Formen von Praktika.

Von nicht wenigen Expertinnen und Experten wird der Anteil der Praxisausbildung als absolut minimal erachtet. Mehrfach gefordert wird ein Langzeitpraktikum in der letzten Ausbildungsphase. Die Kritik an der Qualität ist auch hier sehr vielfältig: In Einzelvoten bemängelt werden beispielsweise eine Konzeptlosigkeit in der berufspraktischen Ausbildung, Idealverhältnisse an Musterklassen oder die Einengung der Praxisausbildung auf den Bereich Unterricht (z.B. B2.9.8). Vereinzelt gefordert werden Praktika, die sich auch auf Aspekte wie Zusammenarbeit der Lehrkräfte oder Schulhauskultur beziehen.

Die wohl widersprüchlichste Einschätzung bezieht sich auf die Fachdidaktiken (B1.3.3/B2.4.2/B2.8.2):

These 3:

Während Niveau und Qualität der Fachdidaktiken von den einen Expertinnen und Experten als beachtlich eingestuft werden, erachten andere die Fachdidaktiken als ein ungelöstes Problem. Die Ursachen dieses Problems werden kontrovers diskutiert: Sie werden von den einen in der zu starken Orientierung an den Fachwissenschaften vermutet, von anderen bei den Dozierenden der Fachdidaktiken, die oftmals nur über eigene Unterrichtspraxis auf der Zielstufe, nicht aber über einen fachwissenschaftlichen Hochschulabschluss verfügen würden.

In keinem anderen Ausbildungsbereich wird die Spannung zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung so klar ersichtlich wie im Bereich der Fachdidaktiken. Dass dieses Spannungsfeld für konstitutiv sei und ausgehalten werden müsse, fordern einige Expertinnen und Experten explizit (B8.2.2). In anderen Stellungnahmen hingegen zeichnet sich die Tendenz ab, diese Spannung in Richtung Berufsfeldorientierung auflösen zu wollen (B8.2.1).

Der doppelte Anspruch von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung kommt explizit auch im umrissenen Anforderungsprofil für Dozierende zum Ausdruck, insbesondere für jene der Fachdidaktiken, wo an manchen Instituten (auch) erfahrene Praktikerinnen und Praktiker engagiert werden (B1.3.3/B2.4.2/B2.8.1/B2.8.2):

These 4:

Das Anforderungsprofil für Dozierende der Fachdidaktiken fällt kontrovers aus: Während die einen Expertinnen und Experten fordern, dass Dozierende der Fachdidaktiken über einen fachwissenschaftlichen Hochschulabschluss (und über eigene Praxis auf der Zielstufe!) verfügen müssen, erachten es andere als Qualität, dass für die Fachdidaktiken Lehrkräfte aus der Praxis engagiert werden könnten, die berufsfeldbezogen und praxisnah ausbilden würden.

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich der Ausbildungsgänge kommt die Spannung zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldbezug auch zum Ausdruck. Mit der Quantität der er-

ziehungswissenschaftlichen Ausbildung sind die Expertinnen und Experten zufrieden, nicht aber mit deren Qualität (B4.4.1):

These 5:

Der erziehungswissenschaftliche Bereich der Ausbildung vermag im Urteil der Expertinnen und Experten den beiden Ansprüchen Wissenschaftsbezug und Praxisbezug nicht gerecht zu werden. Den Erziehungswissenschaften wird eine inhaltliche Beliebigkeit vorgeworfen.

Die Kritik bezieht sich auf curriculare Aspekte, aber aus der Vielzahl beklagter Mängel kristallisiert sich kein eigentlicher Schwerpunkt heraus. In einer einzelnen Stellungnahme beispielsweise wird ein Ausbildungsdefizit in Sozialpsychologie beklagt: In der Ausbildung werde oft mit stark idealisierten Kategorien operiert, die ein überhöhtes und stark individualisiertes Erziehungsverständnis beinhalten, während in der Berufsausübung kollektive Prozesse ablaufen würden und soziale Dynamiken eine grosse Rolle spielten. Ein anderes Ausbildungsdefizit wird in der Historischen Pädagogik geortet: Viele Lehrkräfte könnten sich nichts mehr unter dem Begriff Reformpädagogik vorstellen oder hätten kaum eine Vorstellung davon, wer Pestalozzi gewesen sei, wird moniert (B2.4.1).

In anderen Stellungnahmen werden die Vorwürfe der fehlenden Zielorientierung und der inhaltliche Beliebigkeit konkretisiert: In den erziehungswissenschaftlichen Fächern würden oft Versatzstücke aus der Wissenschaft relativ unverarbeitet in die Lehrerbildung transferiert. Zudem sei in den letzten Jahren ein starker Psychologisierungsschub zu beobachten, der die Ausbildung auf „gruppensdynamische“ oder „humanistisch-psychologische“ Aspekte reduziere oder sich innerhalb der Ausbildung als „Supervision“ profiliere (B2.4.1/B2.4.3).

Die Expertinnen und Experten erwarten von der Lehrerbildung aber mehr als Gruppendynamik und Supervision, sondern vermehrt Eignungsabklärungen und Selektion.

These 6:

Als eine besondere Stärke der postmaturitären Ausbildungsgänge werden der späte Eintritt in die tertiären Ausbildungsgänge und die damit verbundenen Möglichkeiten der Eingangsselektion und der Eignungsabklärung erwähnt. Die Allgemeinbildung sei abgeschlossen, alle Studierenden verfügten über eine Matura, und so könne in der ersten Ausbildungsphase die Eignung zum Lehrerberuf abgeklärt und ein allfälliger Umstieg in eine andere Berufsausbildung auch ohne Einbusse eingeleitet werden.

Was hier als Qualität der Ausbildungsgänge dargestellt wird, bleibt in den Expertenmeinungen jedoch unklar: Die Befragten lassen offen, ob Eignungsabklärungen allein in der Verantwortung der Studierenden stünden und bei ungewisser Berufseignung allenfalls zur Selbstselektion führen würde. Die Expertinnen und Experten rühmen bloss Möglichkeit der frühen Berufseignungsabklärung und Selektion, lassen aber die Frage nach den Kriterien oder Standards offen oder verweisen eher auf die Rückmeldungen der Praxislehrkräfte um über-

prüfen zu können, ob die Ausbildung auch mit den erhofften Wirkungen verbunden sei (B8.3.1/B8.4.1).

Als ein Schlüsselproblem im Bereich der Schwächen werden die bestehenden Strukturen der Lehrerbildung genannt. Zwar bezieht sich ein grosser Teil der Kritik auf die inzwischen weitgehend abgelöste seminaristische Ausbildung,<sup>181</sup> in einem Punkt aber auch auf die Lehrerbildung als gesamtes Unternehmen (B2.7.1/B2.7.2):

These 7:

Eine generelle Schwachstelle der Lehrerbildung wird in der Unverbundenheit der Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung festgestellt. Zwischen diesen Aufgabebereichen, die unbedingt zusammenarbeiten müssten, gebe es in den meisten Kantonen keine Koordination.

Eine Ursache wird darin gesehen, dass diese Aufgabengebiete in der Bildungsverwaltung vielerorts unterschiedlichen Amtsstellen untergeordnet seien. Weil Lehrerbildung nicht nur als Grundausbildung, sondern als Entwicklung zu verstehen sei, müssten Grundausbildung und Fortbildung ihre Aufgaben in Relation zueinander überdenken und abstimmen, fordern verschiedene Expertinnen und Experten.

Als eindeutig grösste Schwachstelle der schweizerischen Lehrerbildung identifizieren die Expertinnen und Experten die fehlende Verbindung von Ausbildung und Berufseintritt (B2.5/B2.2):

These 8:

Obwohl seit über zwanzig Jahren postuliert und immer wieder gefordert, sei das Problem der Berufseinführung in der schweizerischen Lehrerbildung – mit einigen wenigen Ausnahmen – nicht gelöst. Der abrupte Übergang von der Ausbildung in die eigenverantwortete Berufspraxis müsse durch Unterstützungs- und Beratungsstrukturen abgedeckt und erleichtert werden.

In keinem anderen Beruf gebe es einen derart unvermittelten Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in keinem anderen Beruf sei das Phänomen des Praxisschocks dermassen verbreitet. Der Berufseintritt müsse durch eine Berufseinführung abgedeckt werden. Die Expertinnen und Experten verbinden diese Phase denn auch mit einem ganzen Spektrum von spezifischen Erwartungen (B8.1.3):

- Über eine gute Berufseinführung könne man die Wirksamkeit der Grundausbildung in die Praxis verlängern und den Praxisschock überwinden.

---

<sup>181</sup> Bemängelt wird mehrfach die zu lange Dauer der seminaristischen Ausbildung, die sowohl für die jungen Leute wie auch für den Lehrkörper eine zu lange Zeit in denselben Ausbildungsstrukturen bedinge. Die Ausbildung bedürfe unbedingt einer Zäsur, um die Motivation der Studierenden zu erhalten. Gefordert werden zudem flexiblere Ausbildungsstrukturen, die eine Schwerpunktwahl, eine höhere Durchlässigkeit und bessere Umstiegsmöglichkeiten erlauben.

- Über eine Berufseinführungsphase hätten die Studierenden immer wieder Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, was die Wirksamkeit der Ausbildung erhöhen würde.
- Durch eine Berufseinführung ergäbe sich für die Institutionen eine gute Möglichkeit, Rückmeldungen über die eigene Ausbildung zu erhalten.

In der Berufseinführung vermuten nicht wenige der Befragten gewinnbringende Verbesserungen der Ausbildung, vor allem bezogen auf jene Bereiche, in denen die Grundausbildung immer wieder an ihre Grenzen stösse.

### **10.2.2 Theorie-Praxis-Vermittlung**

In Bezug auf das Theorie-Praxis-Problem nehmen die Expertinnen und Experten mehrheitlich differenziert Stellung, beziehen sich auf wissenschaftliche Befunde oder den aktuellen Diskurs. In ihrer Argumentation gehen einzelne Expertinnen und Experten von der Vorstellung differenter Wissensformen und verschiedener, sich ergänzender Wissensformen aus (B8.2.2): Die Lehrerbildung bewege sich im Spannungsfeld zwischen praktischem Training und wissenschaftlichem Denken. Es handle sich dabei um unterschiedliches Wissen, das nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ein komplementäres Verhältnis gesetzt werden müsse. Diese Spannung gehöre zur Ausbildung, müsse ausgehalten und weder auf die eine noch auf die andere Seite aufgelöst werden. So sei die Ausbildung als Wechselwirkung von Phasen des handelnden Lernens und Phasen des Theoretisierens bzw. Reflektierens zu gestalten. Man dürfe für Letzteres auch auf Wissensbestände zurückgreifen, ohne stets gleich den Nachweis der Praxisverwertbarkeit erbringen zu müssen (B8.2.1).

Im Hinblick auf Theorie-Praxis-Bezüge wird zudem die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz als zentral erachtet (B8.2.3): Es sei wichtig, junge Lehrkräften darin zu unterstützen, aus ihren Erfahrungen Schlüsse ziehen und ihr Verhalten korrigieren zu können. Reflexive Kompetenz bedeute, die Praxis bezogen auf die eigene Person und auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren.

Nebst vielen differenzierten Stellungnahmen zum Theorie-Praxis-Bezug wird diesem für die aktuellen Lehrerbildungsgänge ein gutes Zeugnis ausgestellt (B8.1.1):

These 9:

Im Vergleich zu den Studiengängen für Lehrkräfte in Deutschland hätten die Theorie-Praxis-Bezüge in der Schweizer Lehrerbildung ein grösseres Gewicht und seien kleinräumiger angelegt, auch in der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrkräften. Die Institutionen würden für die Verbindung von Theorie und Praxis sehr viel Gutes leisten.

Obwohl Expertinnen und Experten die Theorie-Praxis-Bezüge loben, wird gleichzeitig von der Berufseinführungsphase eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses erwartet (B8.1.3): Die Berufseinführung solle als das „stützende Netz“ für all die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten dienen, die in der Ausbildung noch nicht zum Tragen gekommen seien.

Über eine gute Berufseinführung könne man die Wirksamkeit der Grundausbildung in die Praxis verlängern und den Bezug von Theorie und Praxis sicherstellen. Zudem wäre eine begleitete Berufseinführung die Gelegenheit, am Aufbau einer reflexiven Haltung zu arbeiten:

These 10:

Eine Optimierung der Theorie-Praxis-Bezüge erhoffen sich die Expertinnen und Experten hauptsächlich durch strukturelle Massnahmen, in erster Linie durch die Einrichtung einer Berufseinführung, durch welche die Effekte der theoretischen Ausbildung für die spätere Berufspraxis sichergestellt werden sollen.

Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass im Urteil der Expertinnen und Experten in den Lehrerausbildungsgängen für die Primarstufe und Sekundarstufe I viel qualitativ hochstehende und wertvolle Arbeit geleistet wird. Besondere Qualitäten werden der Fach- bzw. Allgemeinbildung und der berufspraktischen Ausbildung attestiert. Schwächen werden vor allem im Bereich der Strukturen, im Bereich der Erziehungswissenschaften und am deutlichsten bei der vielerorts bisher vernachlässigten Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg festgestellt. Dass dabei das Theorie-Praxis-Verhältnis sowohl positiv wie negativ eine zentrale Stellung in der Argumentation einnimmt, vermag nicht zu erstaunen. In diesem Punkt kommt denn auch in den Einschätzungen etwas Widersprüchliches zum Ausdruck: Die Expertinnen und Experten rühmen zwar die guten Theorie-Praxis-Bezüge, stellen gleichzeitig aber mit der Berufseinführung eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Aussicht. Weil das Verhältnis von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung jedoch äusserst sensibel ist, wird es über strukturelle Massnahmen allein nicht geklärt und optimiert werden.

## TEIL IV: ZUSAMMENSCHAU UND SYNTHESE

### 11 Vermittlung trotz Differenz

„Nicht *mehr* Praxis ist erwünscht, sondern eine *andere* Praxisführung, eine *kriterielle* Praxisbeurteilung, ein Zugang zur Praxis von den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen her und eine Praxiskontrolle, die nicht bloss von der Praxis, den Schulen, sondern auch von den Wissenschaften her gesteuert wird“ (OSER & OELKERS 2001, S.584f [Hervorhebungen im Original]).

#### 11.1 Unterschiedliche Zugänge und Perspektiven

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird in vielen Debatten der Lehrerbildung als ein Kernproblem in der Ausbildung von Lehrkräften erachtet. Dem Problem kommt in normativer Hinsicht hohe Aufmerksamkeit zu und es werden zu oft einfache Formeln der Lösung angeboten, ohne das fragliche Verhältnis überhaupt begrifflich und konzeptuell zu klären oder nach den wissenschaftlichen Grundlagen der Problemlage und der Lösungsansätze zu fragen. Die vorliegende Untersuchung hat diese Aufgabe insofern aufgenommen, als sie die Theorie-Praxis-Problematik als Verhältnis von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen in der Lehrerbildung fokussiert und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet hat. Sie hat nach normativen Grundlagen gegenwärtiger Theorie-Praxis-Konzeptionen gefragt und diese in einen Vergleich mit empirischen Daten gestellt, die sich auf dieses Verhältnis beziehen lassen.

Im ersten Teil der Studie ist aufgezeigt worden, dass Evaluationen den Lehrerbildungsgängen – und zwar unabhängig von Ausbildungsort und -struktur – permanent ein mangelhaftes Verhältnis von Theorie und Praxis attestieren. Beklagt werden aber nicht nur die Unverbundenheit von Ausbildung und Praxis, sondern auch die wenig entwickelte Forschung zur Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. So hat der Überblick gezeigt, dass der Vorwurf des mangelnden Theorie-Praxis-Bezuges nahezu ausschliesslich auf Befragungen von Absolventinnen und Absolventen basiert, Einschätzungen oder Intentionen der direkt Involvierten wie beispielsweise der Dozierenden oder der Praxislehrkräfte hingegen bislang kaum empirisch aufgeklärt sind. Der Blick auf die Forschung hat zudem ergeben, dass das Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung eher ‚theorieseitig‘, also unter dem Aspekt der Wissens-

differenzierung, als ‚praxisseitig‘, d.h. unter der Fragestellung der Wirksamkeit und der Wissensverwendung *in der Praxis* aufzuklären versucht wird. Dies erstaunt, gibt es doch in den Untersuchungsergebnissen zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung und insbesondere auf die wichtige Rolle der Praxislehrkräfte im Erwerb praktischer Handlungskompetenzen durch Studierenden. Die Untersuchung hat sich daher der Aufgabe gestellt, diese vernachlässigte Perspektive zu erfassen und im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Frage die Rolle und das Selbstverständnis der Praxislehrkräfte zu klären.

Zunächst hat sich der zweite Teil der Untersuchung der Aufgabe der begrifflichen und konzeptuellen Klärung der problematischen Beziehung von ‚Ausbildungs-Theorie‘ und Handlungswissen gestellt. Am Beispiel der deutschen Volksschullehrerbildung sind Etappen des normativen Diskurses aufgezeigt worden, die für den Theorie-Praxis-Diskurs prägend waren: Lehrerbildungskonzeptionen des 20. Jahrhunderts sind bis in die 1970er Jahre dem geisteswissenschaftlichen Verständnis der Reflexion vorgefundener Praxis und seit der *realistischen Wende* dem bildungstheoretischen Verständnis der wissenschaftlichen Praxisgestaltung verpflichtet. Die mit der Bildungsreform verbundene Universitätsintegration der deutschen Volksschullehrerausbildung hat der Profession zwar den erhofften Prestigegewinn, zugleich aber auch den Vorwurf der Vernachlässigung des Berufsfeldbezuges zugunsten der wissenschaftlichen Ausbildung eingetragen.

Die durch die Akademisierung der Ausbildung geweckten Erwartungen wurden indessen enttäuscht: Die Wissensverwendungsforschung der 1990er Jahre hat unbeschönigt aufgezeigt, dass die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Ausbildung längerfristig nicht zur erwarteten wissenschaftlichen Durchdringung der pädagogischen Praxisfelder geführt haben. Die bildungsreformerische Hoffnung auf einen Transfers oder auf eine Transformation des Ausbildungswissens sind als unadäquate Vorstellungen der Wissensanwendung entlarvt worden. Postuliert werden nunmehr Differenzierungen von Wissensformen, die der Komplexität des Theorie-Praxis-Problems eher gerecht werden sollen als eine duale Denkweise. In der Folge muss das Verhältnis von Theorie und Praxis durch die Vorstellung differenzierender Wissensformen reformuliert und differenziert werden.

Für die Lehrerbildung hat sich daraus insofern eine doppelte Aufgabe ergeben, als dass sie die Übergänge zwischen verschiedenen Wissensformen als ‚Theorie-Theorie-Problem‘ und die Frage nach den Bedingungen der Aktualisierung des Wissens in Praxissituationen als ‚Theorie-Praxis-Problem‘ zu klären hat. Aus strukturtheoretischer Perspektive wird mit dem Postulat der *Differenz* und der Aufgabenteilung zwischen wissenschaftlicher Ausbildung an Universitäten und berufspraktischer Ausbildung an Schulen ein Ansatz vorgeschlagen, der diese Vermittlungsprobleme für die Grundausbildung vermeidet. Eine „differenzbewusste universitäre Lehrerbildung“ (HEDTKE 2000) solle sich dem widmen, was sie könne, nämlich der Theoriebildung, die im Hinblick auf die (spätere) *Reflexion* der Praxis von Bedeutung sein könnte. Die Einübung in die Praxis und die Herausbildung von *Handlungskompetenzen* hingegen sollen dort geleistet werden, wo das entsprechende Professionswissen vorhanden ist, in den Institutionen der Praxis, und zwar erst im Anschluss an die wissenschaftliche Ausbildung. Die Differenz wird für die berufspraktische Ausbildung durch eine Zuteilung unterschiedlicher Aufgaben akzentuiert: In der ersten, wissenschaftlichen Phase der Ausbildung

sind die schulpraktischen Studien bloss Gegenstand distanzierter und methodisch kontrollierter Beobachtung und Reflexion, nicht aber der Vermittlung unterrichtspraktischer Handlungskompetenzen.

Die neuere Wissens- und Expertenforschung hat nun aber Beispiele dafür gegeben, dass sich trotz grundsätzlicher Differenz von wissenschaftlichem und handlungsleitendem praktischem Wissen *Verbindungen* oder *Vermittlungen* in den Übergängen einzelner Wissensformen feststellen lassen. Im Zuge der beruflichen Entwicklung integriert sich das Ausbildungswissen in das subjektive Berufswissen von Lehrkräften und verliert dabei seinen propositionalen Charakter, indem es sich in situationsspezifischem Fallwissen neu organisiert. Anders gesagt: Das wissenschaftliche Wissen verschmilzt zu expertenorientiertem Können, indem es sich mit der eigenen Erfahrung und anderen Formen des beruflichen Wissens verbindet.

Diese Sichtweise erlaubt in Form der Integration oder Konstruktion die Vorstellung einer Vermittlung von ‚Theorie-Wissen‘ und ‚Praxis-Wissen‘. Ausgehend von diesen Möglichkeiten des Übergangs verschiedener Wissensformen werden nun der Lehrerbildung unterschiedliche Angebote gemacht, das Theorie-Praxis-Problem bewältigen zu können: Die Vermittlung verschiedener Formen des Wissens mittels reflexiver Praxis, Fallanalysen oder Formen des Trainings werden postuliert ohne aber aufzeigen zu können, wie dennoch Bezüge zum wissenschaftlich gesicherten Ausbildungswissen hergestellt werden können. Einzig der Ansatz der Standards, definiert als hochprofessionelle Kompetenz und optimales Erreichen dieser Kompetenz, vermag auf der Ebene der Wissensformen die Frage der Verbindung von Wissenschafts- und Berufswissen befriedigend zu beantworten.

Im dritten Teil der Studie sind die forschungsmässig bislang vernachlässigten Perspektiven in den Vordergrund gerückt worden. Zunächst ist in Form einer Dokumentenanalyse für die deutschschweizerische Volksschullehrerausbildung aufgezeigt worden, dass der Anspruch der Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne von Ausbildungs- und Handlungswissen normativ verankert ist und auch im Zuge der zunehmenden Wissenschaftsorientierung der Ausbildung für Primarlehrkräfte beibehalten worden ist. In den beiden empirisch-qualitativen Untersuchungen sind die Sichtweisen der Praxislehrkräfte und jene von Expertinnen und Experten der schweizerischen Lehrerbildung zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung untersucht worden. Die Interviewstudie mit den Praxislehrkräften hat aufschlussreiche Hinweise auf die Möglichkeiten der Vermittlung berufsrelevanten Ausbildungswissens in konkreten Praxissituationen gegeben: Die Stellungnahmen der Praxislehrkräfte haben zwar mehrheitlich den empirisch erhärteten Befund wiederholt, dass die Studierenden in den hochgradig situativ verankerten Praxissituationen kaum Bezüge auf das Ausbildungswissen herstellen. Entsprechend haben die Praxislehrkräfte die Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung mehrheitlich kritisch beurteilt. Die Praxislehrkräfte haben aber – zumindest in Einzelfällen – einen Einblick gewährt, unter welchen Bedingungen sie in der berufspraktischen Ausbildung eine Vermittlung von Ausbildungswissen und handlungsrelevantem Wissen als möglich erachten und wie solche Bezüge auf das Ausbildungswissen der Studierenden zustande kommen könnten. Die Inhaltsanalyse der Interviews hat gezeigt, dass diese Vermittlung durch die Praxislehrkräfte initiiert werden muss, und hat einige Faktoren beschrieben, die diese Vermittlung zu begünstigen vermögen.

Die zweite empirische Studie hat gezeigt, dass im Urteil der Expertenschaft das Verhältnis von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen mit Blick auf deutsch-schweizerische Lehrerausbildungsgänge wesentlich besser bewältigt ist, als dies in den Abgängerbefragungen oder in der Einschätzung der Praxislehrkräfte zum Ausdruck gekommen ist. Die Expertinnen und Experten haben die gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezüge vor allem mit dem hohen Praxisbezug der Ausbildung und mit vorwiegend strukturellen und organisatorischen Massnahmen wie den integrierten Praxisphasen oder der intensiv ausgestalteten und kleinräumig angelegten Zusammenarbeit zwischen Vertretenden der Ausbildung und den Praxislehrkräften begründet. Dennoch lokalisiert die Expertenschaft in der Verlängerung der Praktika und der Phase einer zusätzlichen Berufseinführung zusätzliche Möglichkeiten der Optimierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis.

## 11.2 Synthese der verschiedenen Untersuchungsteile

Die Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven zeigt, dass der Anspruch der Professionalisierung die Ausbildung der Volksschullehrkräfte in eine in sich widersprüchliche Ausgangslage bringt: Im Bemühen, dem Wissenschaftsbezug gerecht werden, gerät sie in Verdacht, wenig berufsbezogen auszubilden. Umgekehrt muss sie sich den Vorwurf der mangelnden Verwissenschaftlichung und des tradierten Berufswissens gefallen lassen, wenn sie sich stärker am Berufsfeld orientiert. So erstaunt es nicht, wenn diese Spannung auf die eine oder andere Seite aufzulösen versucht oder gar die Trennung der beiden Ansprüche postuliert wird. Wenn angesichts der nicht vermittelbaren Wissensformen von Disziplin und Profession *Differenz* vorgeschlagen wird, kann sich die Lehrerbildung des Theorie-Praxis-Problems entledigen, weil die Figur der „Vermittlung von Theorie und Praxis“ als „pädagogische Illusion“ (BOMMES, DEWE & RADTKE 1996, S.11) entlarvt werden kann, über die sich die Lehrerbildung nunmehr selbst aufzuklären braucht.

Die Ergebnisse der beiden empirisch-qualitativen Untersuchungsteile sprechen nicht für, sondern gegen diese strukturtheoretische Sichtweise, auch wenn sie durchaus die Differenzen zwischen den verschiedenen Wissenssystemen der Sozialwissenschaften und der beruflichen Praxis bestätigen. Auf induktivem Wege sind aus der Perspektive der Praxislehrkräfte Faktoren für bzw. gegen die Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen ermittelt worden. Die Praxislehrkräfte formulieren begünstigende Faktoren für das Zustandekommen von Theorie-Praxis-Bezügen wie beispielsweise die enge Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstituten, ihre Mitbestimmung in der Konzeption der berufspraktischen Ausbildung und vermehrte Einblicke in die Ausbildungsinhalte. Aus dem Zusammenhang verschiedener Aussagen lassen sich noch weitere, auch inhaltliche Faktoren ermitteln: Praxislehrkräfte, welche um Theorie-Praxis-Vermittlung bemüht sind, erachten das Ausbildungswissen als wichtig, orientieren sich in der Reflexion und Bewertung von Praxis-situationen an den Standards der Ausbildung und sind zudem in hohem Masse davon überzeugt, in der Bezugnahme auf dieses Wissen bei den Studierenden Lern- und Verstehensprozesse initiieren zu können, die sich ohne professionelle Begleitung und Anleitung nicht einfach ereignen würden.

Die Stellungnahmen der Praxislehrkräfte bestätigen damit die Forderung von OSER (2001), wonach eine Vermittlung von Wissenschaft und Praxis im Sinne der Standards nur da zustande komme, wo die Berufspraxis als Lernort zwei Bedingungen erfülle, nämlich

„a) wenn der jungen Lehrperson eine Expertenlehrkraft in der Weise zur Verfügung gestellt wird, dass sie dort je verschiedenste Verhaltensweisen ausprobieren und sich dort beheimaten kann (Apprenticeship-Ansatz), b) wenn gesteuert über die Wissenschaft der Universität diese Praxis dauernd kritisch durchleuchtet wird“ (ebd., S.330).

Aus den vielfältigen Vorschlägen der befragten Expertinnen und Experten haben sich hingegen eher strukturelle Massnahmen zur Optimierung der Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung abgezeichnet: Eine Mehrheit der Stellungnahmen erhofft sich entweder von einem Ausbau der berufspraktischen Ausbildungsteile oder von der Installation einer Berufseinführung verbesserte Theorie-Praxis-Bezüge.<sup>182</sup> Diese Auffassung steht aber im Widerspruch zu den Aussagen jener Praxislehrkräfte, die Theorie-Praxis-Verbindungen als möglich erachten und nichts von einem blossen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung halten, weil damit nicht zwangsläufig eine klarere Zielorientierung einhergehe. In ihren Augen tragen eine höhere Zielbezogenheit der praktischen Ausbildungsphasen und darin integrierte standardbezogene Reflexionen sehr viel mehr zum Gelingen von Theorie-Praxis-Verbindungen bei als der quantitative Ausbau.

Nicht nur aus der Perspektive der Expertenschaft, sondern auch aus jener der Praxislehrkräfte wird eine Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildungsteile als möglich erachtet. Auch wenn in der Gruppe der befragten Praxislehrkräfte die kritischen Einschätzungen zum Ist-Zustand der Theorie-Praxis-Bezüge stärker vertreten sind, erlauben die Bildung der Gruppe „Theorie-Praxis-Verbindung“ und des Typs „Vermittler bzw. Vermittlerin“ die Annahme, dass - vor allem unter Anleitung durch Praxislehrkräfte - Verbindungen zwischen Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen tatsächlich zustande kommen können. Damit gibt es für die normativ verankerte Figur der „Vermittlung von Theorie und Praxis“ einen empirischen Beleg. Den wissenschaftlichen Hintergrund dazu liefern die Befunde aus den Untersuchungen von SHULMANN und BROMME: Sie erbringen den Nachweis, dass Vermittlungen zwischen wissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Berufswissen als Integration verschiedener Wissensformen tatsächlich stattfinden können.

---

<sup>182</sup> Aus den Untersuchungen von FLACH, LÜCK & PREUSS (1995, S.120ff) und SEIPP (1999) ist – allerdings für die schulpraktischen Studien in der ersten Phase – die Sicht der Studierenden zur Frage des Ausbaus bekannt: Sie schätzen die Einblicke in die Erziehungswirklichkeit und in das Berufsfeld der Lehrkräfte mit zunehmender Praktikumsdauer und Gestaltungsmöglichkeit höher ein. Bezüglich der eingeschätzten Wirkung sind Zusammenhänge mit der Betreuung, Praktikumsvorbereitung und Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden festgestellt worden. Die nachhaltigste Wirkung geht im Urteil der Studierenden von der grundsätzlichen Möglichkeit und der Häufigkeit eigenen Unterrichts aus (SEIPP 1999, S.62).

### 11.3 Fazit und Folgerungen für die Lehrerbildung

Aus der Zusammenschau und Synthese dieser Faktoren mit den normativen und empirischen Befunden werden im Folgenden vier übergreifende Bedingungen formuliert, die für die Vermittlung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen in der Lehrerbildung als entscheidend zu erachten sind. Drei dieser Themengebiete beziehen sich auf inhaltliche, eines auf strukturelle Faktoren für die Vermittlung von Theorie und Praxis.

#### 11.3.1 Schlüsselrolle *und* Rollenverständnis der Praxislehrkräfte

Dass Praxislehrkräfte in der Ausbildung von Lehrkräften eine „Schlüsselrolle“ einnehmen, haben die verschiedenen Untersuchungsergebnisse nahe gelegt: Aus der Sicht der Studierenden äussert sich diese in der Vermittlung konkreter Handlungskompetenzen,<sup>183</sup> aus der Sicht der Dozierenden in der Umsetzung von Ausbildungs- in Handlungswissen<sup>184</sup>. Die in dieser Studie referierten empirischen Befunde<sup>185</sup> und die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung belegen, dass in den anforderungsreichen Situationen der beruflichen Praktika der Bezug auf das wissenschaftliche Wissen der Ausbildung nicht per se zustande kommt, sondern initiiert werden muss. Der Impuls dazu und die Kontrolle können nur von den Praxislehrkräften ausgehen, weil sie als Beobachtende in dieser Situation vom unmittelbaren Handlungszwang entlastet sind oder als Expertinnen und Experten die Situation unter Beizug von beruflichen Routinen meistern und reflektieren können.

Die Befragung der Praxislehrkräfte dokumentiert, dass sich die Praxislehrkräfte ihrer Schlüsselrolle bewusst sind, diese Überzeugung allein hingegen noch wenig zur Verbindung von Theorie und Praxis beizutragen vermag. Als entscheidend erweist sich die Bereitschaft, in der Rolle als Praxislehrkraft Verbindungen zwischen dem Ausbildungswissen der Studierenden und dem situativ geforderten Handlungswissen in den Lehrübungen oder Praktika herstellen zu *wollen*. Die Ergebnisse der Befragung der Praxislehrkräfte zeigen dazu einige Korrelationen auf: All jene Praxislehrkräfte, die ihre Aufgabe nicht als Vermittler oder Vermittlerinnen von Theorie und Praxis verstehen, wollen den Studierenden in den Praktika in erster Linie Freiraum zur Eigenerfahrung gewähren. Dieselben Lehrkräfte sehen auch weniger Möglichkeiten, in der Praxisreflexion Einfluss auf die Lernprozesse nehmen zu können, weil sie eher der Vorstellung gegebener Berufseignung als wichtigstem Faktor für Lernprozesse verpflichtet sind. Umgekehrt ist die Bereitschaft, in der berufspraktischen Ausbildung zur Verbindung von Ausbildungs- und Handlungswissen beizutragen, gekoppelt mit der Überzeugung, über kriteriengeleitete Beobachtungen und Auswertungen Einfluss auf die

---

<sup>183</sup> Vgl. z.B. in WILD-NÄF (2001), MOSER & HASCHER (2000) und NIEDERMANN & LUDER (2001) für Schweizer Studierende, aber auch in ROSENBUSCH, SACHER & SCHENK (1988) für Studierende an deutschen Universitäten.

<sup>184</sup> Vgl. dazu STADELMANN & SPIRGI (1997)

<sup>185</sup> Vgl. dazu v.a. Kapitel 6.4

Kompetenzentwicklung der Studierenden nehmen zu können.<sup>186</sup> Auch die Bereitschaft, sich dabei auf die Kriterien und Standards der Ausbildung zu beziehen, geht einher mit der Überzeugung, zur Verbindung von Theorie und Praxis beitragen zu wollen. Ein solch klares Verständnis der eigenen Rolle und Aufgabe als Praxislehrkraft kann folglich als zentrale Voraussetzung für die Realisierung von Theorie-Praxis-Bezügen erachtet werden. Wenn die Lehrerbildung Theorie-Praxis-Bezüge im Sinne der Vermittlung von Ausbildungs- und Praxiswissen in den beruflichen Praktika fördern will, kommt sie nicht umhin, den Praxislehrkräften die Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Lernprozesse der Studierenden bewusst zu machen und ihre Rolle und ihr Selbstverständnis im Hinblick auf diese Aufgabe zu klären.

#### 11.3.2 Standards als Verbindung von Ausbildungs- und Berufswissen

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass eine Vermittlung von Theorie und Praxis im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung und unter Anleitung der Praxislehrkräfte als möglich zu erachten ist. Um diese Bezüge zwischen dem unmittelbar erforderlichen Handlungswissen und dem - in dieser Situation wohl in den Hintergrund gerückten - Ausbildungswissen der Studierenden zu initiieren, müssen sich Praxislehrkräfte in den beiden Wissensformen hin- und herbewegen können. Im Anschluss an BROMME ist die Vorstellung dieses Hin- und Hergehens haltbar, weil im Expertenwissen verschiedene Wissensformen integriert sind. Da das Ausbildungswissen und wissenschaftliches Wissen bei Expertinnen und Experten oft nicht unmittelbar sprachlich zugänglich, sondern nur implizit – z.B. im subjektiven Berufswissen - vorhanden sind, müssen diese Wissensformen vorgängig bewusst gemacht oder rekonstruiert werden.

Die Aus- und Weiterbildung sollte es sich zur Aufgabe machen, Praxislehrkräfte zu befähigen, sich in den unterschiedlichen Sprachregelungen der Wissenschaft und der Profession hin- und herbewegen zu können und so für Studierende die Verbindung von Ausbildungs- und Praxiswissen *in der Situation* herzustellen. Obwohl auch nach Aussagen der Praxislehrkräfte dieser Anschluss unbedingt erwünscht ist, scheint ein dermassen umfassender Einblick und Anschluss an das Ausbildungswissen der Studierenden angesichts der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen kaum je realistisch zu sein. Im Ansatz der *Standards* aber wird eine Möglichkeit aufgezeigt, quasi exemplarisch diese Vermittlung von empirisch gesichertem Wissen und beruflichem Wissen zu vollziehen und anschlussfähig zu machen. Die Standards bieten die Möglichkeit, zwischen dem (eher wissenschaftsorientierten) Ausbildungswissen und dem (eher berufsfeldorientierten) Berufs- und Erfahrungswissen zu vermitteln und diese

---

<sup>186</sup> JÄGER & MILBACH (1994) haben bei Studierenden Daten zu den Vor- und Nachbesprechungen im Praktikum erhoben, die den hohen Lerneffekt durch die kriteriengeleiteten Gespräche bestätigen: 88% der Studierenden betonen, durch die Vor- und Nachbesprechungen profitiert zu haben. Die genannten Lernprozesse im Praktikum beziehen sich vor allem auf die Bereiche Klassenführung, methodische Aspekte wie Lektionsgestaltung, Rhythmisierung und Zeiteinteilung sowie auf den Umgang mit Medien und Hilfsmitteln.

beiden Wissensformen zu verbinden. Einzelne empirische Befunde weisen darauf hin, dass diese Verbindungen auch von Novizinnen und Novizen bereits geleistet werden können.<sup>187</sup>

### 11.3.3 Zusammenarbeit im Rahmen integrierter Praktika

Die Ergebnisse der Befragungen haben gezeigt, dass die Bereitschaft der Praxislehrkräfte, sich auf diese Standards einzulassen, dann hoch ist, wenn sie in die Konzeption der berufspraktischen Ausbildung und in die Auswahl der jeweiligen Standards miteinbezogen werden. Diese beiden Massnahmen stechen aus den Ergebnissen der Praxislehrkräftebefragung als zwei wesentliche strukturelle Faktoren für die Begünstigung von Theorie-Praxis-Verbindungen hervor. Das Konzept der Lehrübungen scheint zwar nicht direkt, aber indirekt zur Begünstigung der Theorie-Praxis-Verbindung beizutragen: Wenn auch Lehrübungen nicht per se zu besseren Theorie-Praxis-Bezügen beitragen, erweisen sie sich *in Kombination* mit Möglichkeiten der Mitarbeit und Mitbestimmung der Praxislehrkräfte als ein Modell, das in hohem Masse zur Vermittlung von Ausbildungswissen und Praxiswissen beizutragen vermag. Dieser Befund wendet sich dagegen, eine bestimmte Form der berufspraktischen Ausbildung (Lehrübungen versus Wochenpraktika) zu bevorzugen, sondern betont die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Dozierenden und Praxislehrkräften und die hohe Orientierung der Praktika an Zielen und Standards der Ausbildung.<sup>188</sup>

Die Bereitschaft der Praxislehrkräfte, in den Praktika mit den Studierenden auf die Ziele und Standards der Ausbildung hin zu arbeiten, steht im Zusammenhang mit den Möglichkeiten ihrer Mitbestimmung und Einflussnahme auf diese Ziele. Auf diese Notwendigkeit der Einbindung hat OSER in seinen Forderungen im Schlussbericht der NFP-33-Wirksamkeitsuntersuchung eindringlich aufmerksam gemacht:

„Der Übungsort Praxis und die Expertenlehrperson Praxislehrer müssen je einen neuen Stellenwert im Ausbildungsprogramm erhalten. Sie sollen bei der Gestaltung des Curriculums bezüglich der Standards mitplanen und mitentscheiden. Sie stehen mit den Theoretikern in dauernd strukturell und organisatorisch gesichertem Kontakt. Sie kennen die pädagogisch-psychologischen Theorieanteile und auch die Belange der Allgemeinen Didaktik, die an der je entsprechenden Ausbildungsstätte gelehrt werden“ (OSER 2001, S.335).

Die Befunde der Praxislehrkräftebefragung sprechen gegen die Erwartung der Expertenschaft, durch eine Verlängerung der berufspraktischen Anteile oder zusätzliche Berufseinführung den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung verbessern zu können. In den Augen jener Praxislehrkräfte, die Theorie-Praxis-Verbindungen ermöglichen wollen, tragen eine höhere Zielbezogenheit der praktischen Ausbildungsphasen und darin integrierte standardbezogene Reflexionen sehr viel mehr zum Gelingen von Theorie-Praxis-Verbindungen bei als der

<sup>187</sup> Vgl. z.B. NÖLLE (2002)

<sup>188</sup> Dazu auch BAER et al. (2001): „Theorie, Übung und Praxis (im Sinne begleiteter umsetzender Anwendung mit dabei erfolgreichem situiertem und kontextuiertem Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz) müssen auf systematische Weise miteinander verbunden werden. [...] In der Regel kann dies nur durch ein Team aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Berufspraxis geleistet werden“ (S.75).

quantitative Ausbau.<sup>189</sup> Aus dieser Sichtweise vermag die von der Expertenschaft geforderte Berufseinführung wohl kaum zur Optimierung der Theorie-Praxis-Bezüge beizutragen, es sei denn, sie mache sich explizit die Vermittlung von Ausbildungs- und Berufswissen zum Thema und nicht den angeleiteten Aufbau von Handlungsrouninen oder eine von den Ausbildungsstandards abgekoppelte Praxisreflexion.

Im Gegensatz zur Sichtweise der Expertenschaft vermögen im Urteil der Praxislehrkräfte strukturelle Massnahmen wie die Verlängerung der praktischen Anteile oder die Berufseinführung allein kaum etwas zur besseren Vermittlung von Theorie und Praxis beizutragen, sondern nur in Koppelung mit einer inhaltlichen Integration in die Ausbildung.<sup>190</sup> In dieser Betrachtungsweise erweist sich auch die Frage nach der richtigen Struktur der Lehrerbildung als nicht entscheidend: Weder der Ort noch die Ausbildungsstruktur, sondern die *Ausgestaltung* der Ausbildung und im Besonderen der Praxisausbildung entscheiden darüber, ob Theorie-Praxis-Bezüge gewinnbringend realisiert werden können.

#### 11.3.4 Wissenschafts- und Berufsfeldbezug als produktiver Gegensatz

Das Verhältnis von wissenschaftlicher und berufsfeldbezogener Ausbildung erweist sich als widersprüchlich und zugleich äusserst sensibel. Es ist der Gefahr ausgesetzt, angesichts der tatsächlich vorhandenen Theorie-Praxis-Probleme und der unvereinbaren Ansprüche entweder von Seiten der Disziplin oder der Profession in eine Richtung aufgelöst zu werden. Es ist das Verdienst der Wissensverwendungsforschung, die strukturelle Verschiedenheit von wissenschaftlichem und praktischem Wissen aufgezeigt zu haben, und die Lehrerbildung hat diesen Befund ernst zu nehmen. Davon ausgehend nunmehr die Vermittlung von Theorie und Praxis als „pädagogische Illusion“ abzuhaken, kann der Sache nicht gerecht werden, umso weniger, als der Anspruch der Berufsfeldorientierung und der Ausbildung von Handlungskompetenzen auch für die wissenschaftliche Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Auflösungsversuche in die eine oder andere Richtung können im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie als unangemessen bezeichnet werden. Die gegensätzlichen Ansprüche von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug sollen nicht vermieden, sondern ausgehalten und in ein produktives Verhältnis zueinander gesetzt werden. Eine Vermittlung zwischen den beiden Ansprüchen kann zum einen in der Definition von Standards als Vermittlung zwischen expertenorientiertem Handeln und wissenschaftlichem Wissen geleistet werden, zum anderen in den konkreten Praxissituation als Vermittlung von propositionalem Wissen und prozeduralem Können.

---

<sup>189</sup> Auch OSER & OELKERS (2001) erachten nicht-angeleitete Praxis von Studierenden als wenig ergiebig: „Es soll nur noch explorativ eine freie Praxisausbildung geben; Praktika und Übungsschule sind unter das Verdikt einer hohe Standards erfüllenden Kontrolle, die sowohl auf der Reflexions- wie auf der Handlungsebene mehr als Intuition ist, zu stellen“ (S.584).

<sup>190</sup> Die Untersuchung von SEIPPP (1999) belegt für die schulpraktischen Studien an deutschen Universitäten, dass integrierte Praktika, die mit praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen verbunden sind, in der Einschätzung der Studierenden als ergiebiger beurteilt werden als Praktika, die inhaltlich mit der Ausbildung kaum verbunden sind.

Die Praxislehrkräfte nehmen in diesem Setting auf beiden Ebenen eine wichtige Rolle ein, nämlich sowohl an Seite der Dozierenden in der Auswahl und Umschreibung der Standards, als auch in der Rolle von Initiatoren von Vermittlungsprozessen in der Praxis. Diese doppelte Aufgabe erweist sich als Chance, weil den Praxislehrkräften angesichts der Tendenz zur Anpassung an gegebene Schulstrukturen und Erstarrung in Routinen das Korrektiv durch wissenschaftliche Erkenntnisse angeboten wird. Ohne sich auf dieses Wissen einzulassen und die Standards darin und nicht nur in der eigenen Erfahrung zu begründen, können sie ihrer Schlüsselrolle nicht gerecht werden. Für die Qualität und Wirksamkeit der Theorie-Praxis-Bezüge der Lehrerbildung mag es von Bedeutung sein, die Praxislehrkräfte in diesem Feld zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung eine gute Balance finden zu lassen.

## **TEIL V: ANHANG**

### **Anhänge I - VIII**

## Anhang I: Interviewleitfaden Befragung Praxislehrkräfte

### Fragenkreis A: Qualifikation und Bonifikation der Praxislehrkräfte

Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

1. Wie sind Sie dazu gekommen, in der Lehrergrundausbildung als Praktikumslehrkraft mitzuwirken?

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)

(fakultativ, vertiefend)

2. Wie beurteilen Sie Ihre Aus- und Fortbildung für diese Aufgabe?	Sind sie darüber informiert, welche Inhalte in den berufsbildenden Ausbildungsteilen (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) an der Institution vermittelt werden?
Welches sind für Sie die wichtigsten Anliegen für die Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution?	Inwieweit sind diese Anliegen realisiert?
3. Inwieweit können Sie bei der Gestaltung der Ausbildung (Inhalte, Strukturen) mitwirken bzw. auf sie Einfluss nehmen?	
Sind Sie Ihrer Meinung nach als Praxislehrkraft angemessen entlohnt oder entlastet?	

### Fragenkreis B: Stärken und Schwächen des Ausbildungsganges

Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

1. Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der Lehrerausbildung, in deren Rahmen Sie aktuell mitarbeiten?

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)

(fakultativ, vertiefend)

Wie sehen Sie das Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsanteile, also der fachlichen (auch musisch-gestalterischen), erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung? Erachten Sie es in der heutigen Form als ausgewogen?	Durch welche Massnahmen könnte man die Qualität des Ausbildungsganges, in dem Sie mitarbeiten, Ihrer Meinung nach noch steigern?
Was halten Sie von der oft auftauchenden Forderung nach einer Verlängerung der praktischen Ausbildungsanteile?	Beurteilen Sie gewisse Formen der berufspraktischen Ausbildung als ergiebiger im Vergleich mit anderen?
	Was versprechen Sie sich von einer Phase der Berufseinführung im Anschluss an die Grundausbildung?

Fragenkreis C: Lernprozesse der Praktikantinnen und Praktikanten

Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

1. Sicher können Sie sich an eine grosse Anzahl von Praktikantinnen oder Praktikanten erinnern, die über längere Zeit unter Ihrer Betreuung unterrichtet und dabei mehr oder weniger grosse Fortschritte erzielt haben. Worauf führen Sie solche Fortschritte jeweils zurück?

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)

(fakultativ, vertiefend)

	Beobachten Sie auch Stagnationen oder Rückschritte in der praktischen Ausbildung und wie erklären Sie sich diese?
Haben Sie schon erlebt, dass Praktikantinnen oder Praktikanten, die am Beginn ihrer Ausbildung stehen, besser unterrichten als solche, die am Schluss ihrer Ausbildung stehen?	Wie erklären Sie sich solche Unterschiede?
Woher stammen Ihre Gesichtspunkte für die Beurteilung des Unterrichts der Praktikantinnen und Praktikanten?	
2. Welches sind für Sie die wichtigsten Punkte in den Vor- und Nachbesprechungen der Arbeit der Praktikantinnen und Praktikanten?	Greifen Sie in den Besprechungen jeweils auf Begriffe und Theorien zurück, von denen Sie wissen, dass sie im Theorieunterricht eingeführt und erarbeitet worden sind?
	Beobachten Sie einen Zusammenhang zwischen Ihrer Investition in der Betreuung (zeitlich, kräftemässig) und dem Lernzuwachs der Praktikantinnen und Praktikanten?
Wie schätzen Sie die Wirkung Ihrer Aufgabe im Hinblick auf die berufliche Entwicklung bzw. Befähigung der werdenden Lehrerinnen und Lehrer ein?	

Fragenkreis D: Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen

Situationsbeschreibung zur Stellungnahme:

Eine Praktikantin unterrichtet im Rahmen eines ersten Praktikums an Ihrer Klasse bzw. an einer Ihrer Klassen. In Anbetracht der Tatsache, dass die junge Frau am Anfang ihrer praktischen Ausbildung steht, erachten Sie diese ersten Unterrichtsversuche als Erfolg versprechend. Im Laufe des Praktikums wird die Praktikantin von einem Dozenten der Ausbildungsinstitution besucht. Im Anschluss an die Lektion findet eine Besprechung statt. Zu Ihrer Überraschung kritisiert der Dozent den Unterricht der Praktikantin in manchen Punkten, z.B. ihre mangelhafte Rhythmisierung der Lektion, die zurückhaltende Führung der Klasse und ein zu distanzierendes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Schliesslich meint der Dozent zur verunsicherten Praktikantin: „All diese Dinge sind doch im Unterricht am Seminar bzw. an der Universität besprochen worden. Warum können Sie dies hier nicht umsetzen?“  
Was meinen Sie zu dieser Situation?

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)	(fakultativ, vertiefend)
1. Wie schätzen Sie die Wirkungen und Effekte der berufsbildenden Ausbildungselemente (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) ein?	Inwieweit würden Sie das dort vermittelte Wissen als handlungsleitend bezeichnen?
2. Von Seiten der Lehrerbildungsinstitutionen werden die Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung sehr hoch eingeschätzt? Wie beurteilen Sie dies aus Ihrer Sicht?	

## Fragenkreis E: Aufgaben, Rollen- und Selbstverständnis der Praxislehrkräfte

## Einstiegsfrage (obligatorisch, offen)

1. Welche sind für Sie in der Betreuung oder Begleitung der Praktikantinnen oder Praktikanten die wichtigsten Anliegen?
---

Vertiefungsfragen: (obligatorisch)	(fakultativ, vertiefend)
Werden Absolventinnen und Absolventen von Lehrerausbildungen über ihre Ausbildung wissenschaftlich befragt, wird Ihnen als Praxislehrkräfte oft eine „Schlüsselrolle“ zugestanden. Was halten Sie von solchen Aussagen?	
Haben Sie bezüglich Ihrer Begleitung und Beratung der Praktikantinnen und Praktikanten im Laufe Ihrer Tätigkeit wesentliche Veränderungen vorgenommen?	Welche Erfahrungen waren ausschlaggebend für diese Veränderungen?
In welchen Bereichen würden Sie sich selber als erfolgreiche Lehrkraft einschätzen?	Auf welche Kriterien beziehen Sie sich, um zu dieser Einschätzung zu gelangen?
	Abschlussfrage: In der schweizerischen Lehrerbildung ist momentan einiges im Umbruch. Welche Anliegen haben Sie aus der Perspektive der Praxislehrkraft im Hinblick auf Neugestaltungen der Ausbildungsgänge?

## **Anhang II: Übersicht Fragenkreise der Praxislehrkräftebefragung**

(Vorbemerkung: Weitere Fragen kommen möglicherweise im Verlaufe des Gesprächs dazu.)

### Fragenkreis A: Qualifikation

1. Wie sind Sie dazu gekommen, in der Lehrergrundausbildung als Praktikumslehrkraft mitzuwirken?
2. Wie beurteilen Sie Ihre Aus- und Fortbildung für diese Aufgabe?
3. Inwieweit können Sie bei der Gestaltung der Ausbildung mitwirken bzw. auf sie Einfluss nehmen?

### Fragenkreis B: Stärken und Schwächen des Ausbildungsganges

1. Wo sehen Sie die Stärken und Schwächen der Lehrerausbildung, in deren Rahmen Sie aktuell mitarbeiten?
2. Wie sehen Sie das Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsanteile, also der fachlichen (auch musisch-gestalterischen), erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung? Erachten Sie es in der heutigen Form als ausgewogen?

### Fragenkreis C: Lernprozesse der Praktikantinnen und Praktikanten

1. Sicher können Sie sich an eine ganze Reihe von Praktikantinnen oder Praktikanten erinnern, die über längere Zeit unter Ihrer Betreuung unterrichtet und dabei grosse Fortschritte erzielt haben. Worauf führen Sie solche Fortschritte jeweils zurück?
2. Welches sind für Sie die wichtigsten Punkte in den Vor- und Nachbesprechungen der Arbeit der Praktikantinnen und Praktikanten?

### Fragenkreis D: Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen

1. Wie schätzen Sie die Wirkung der berufsbildenden Ausbildungselemente (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken) ein?
2. Von Seiten der Lehrerbildungsinstitutionen werden die Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung sehr hoch eingeschätzt? Wie beurteilen Sie dies aus Ihrer Sicht?

### Fragenkreis E: Aufgaben, Rollen- und Selbstverständnis

1. Welche Anliegen sind für Sie in der Betreuung oder Begleitung der Praktikantinnen oder Praktikanten die wichtigsten?
2. Haben Sie bezüglich Ihrer Begleitung und Beratung der Praktikantinnen und Praktikanten im Laufe Ihrer Tätigkeit wesentliche Veränderungen vorgenommen?

### Anhang III: Kurzfragebogen zur Datenerhebung Praxislehrkräfte

Interviewstudie „Praktikumslehrkräfte“: Interview-Nr. \_\_\_\_\_ vom \_\_\_\_\_

Angaben zu Person, Werdegang und Wirkungskreis

1.) Bitte listen Sie einige Ihrer wichtigen bildungs- und berufsbiografischen Eckdaten auf (Ausbildungen, Studienrichtungen, bisherige Tätigkeiten etc.):

---

---

2.) An welchen Klassen/Schuljahren unterrichten Sie momentan (evtl. welche Fächer)?

---

---

3.) Wie viele Jahre arbeiten Sie schon als Praktikumslehrkraft in der berufspraktischen Ausbildung mit?

a) überhaupt? \_\_\_\_\_ b) mit der aktuellen Institution \_\_\_\_\_

4.) Beschreiben Sie kurz Ihren Status in der Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution (z.B. fest angestellt, nach Bedarf angestellt, regelmässig im Einsatz, nur sporadisch im Einsatz)

---

---

5.) Können Sie kurz auflisten, welche Typen von Praktika in welcher Reihenfolge die Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung in der Regel zu absolvieren haben:

---

---

6.) Wie viele Praktikantinnen und Praktikanten haben Sie (ungefähr) schon betreut (wenn möglich gegliedert nach Praktikumstyp, also z.B. 12 Praktikanten im *Einführungspraktikum*, 6 Praktikantinnen im *Zwischenpraktikum*, 9 Praktikanten im *Schlusspraktikum*)?

---

---

Vielen Dank für Ihre Angaben!

## Anhang IV: Kategorien zur Auswertung Praxislehrkräfteinterviews

### Kategorie 1: Stärken und Schwächen der Lehrerbildung

Nr.	Kategorien	Kategorienumschreibungen
1.1.	Stärken	Aussagen zu den Stärken und zur Qualität derjenigen Ausbildungsgänge, in denen die Praxislehrkräfte mitarbeiten
1.2	Schwächen, Defizite	Aussagen zu den Schwächen und Defiziten derjenigen Ausbildungsgänge, in denen die Praxislehrkräfte mitarbeiten
1.3	Verhältnis der Ausbildungsanteile	Aussagen zum quantitativen Verhältnis der fachlichen, musisch-gestalterischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsteile

### Kategorie 2: Berufspraktische Ausbildung

2.1	Formen	Aussagen zu einzelnen Formen der berufspraktischen Ausbildung und deren spezifischen Vor- und Nachteilen (z.B. Lehrübungen, Wochenpraktika, Hospitien)
2.2	Belastung	Einschätzungen zur Belastung der Studierenden durch die Praktika
2.3	Umfang	Stellungnahme und Gründe für bzw. gegen einen quantitativen Ausbau der berufspraktischen Ausbildung
2.4	Berufseinstieg	Aussagen zur Bedeutung des Berufseinstiegs

### Kategorie 3: Zusammenarbeit der Praxislehrkräfte mit den Institutionen

3.1	Rekrutierung	Aussagen zur eigenen Rekrutierung als Praxislehrkraft bzw. zum Beginn der Mitarbeit als Praxislehrkraft
3.2	Qualifikation	Hinweise auf eine durch die Ausbildungsinstitution vorgenommene Abklärung im Hinblick auf eine Mitarbeit als Praxislehrkraft
3.3	Grundausbildung	Aussagen über eine absolvierte Grundausbildung im Hinblick auf die Aufgaben als Praxislehrkraft
3.4	Weiterbildung	Hinweise auf einmalig oder wiederkehrend besuchte Weiterbildungen für die Aufgabe als Praxislehrkraft
3.5	Bonifikation, Honorierung	Aussagen zur Zufriedenheit über die Honorierung als Praxislehrkraft bzw. die Wertschöpfung aus der Mitarbeit
3.6	Zusammenarbeit mit der Institution	Aussagen über die Intensität und Qualität der Zusammenarbeit der Ausbildungsinstitution mit den Praxislehrkräften
3.7	Einflussnahme oder Mitwirkung	Hinweise auf Möglichkeiten der Einflussnahme oder Mitwirkung als Praxislehrkräfte in der Ausbildungsinstitution und in der Konzeption der Ausbildungsgänge

3.8	Einblick in die Inhalte der berufsbildenden Fächer	Aussagen zum Kenntnisstand über die Ausbildungsinhalte der berufswissenschaftlichen Ausbildung bzw. über die Möglichkeit, in diese Einblick nehmen zu können oder darüber informiert zu werden
3.9	Austausch mit anderen PL	Hinweise auf formelle oder informelle Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austauschs mit anderen Praxislehrkräften derselben Ausbildungsinstitution

#### Kategorie 4: Erwartungen der PL in der Zusammenarbeit mit Studierenden

4.1	Berufseignung	Aussagen zur Berufseignung von Studierenden als Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung oder Berufsausübung
4.2	Motivation	Aussagen zur Motivation der Studierenden in der Ausbildung bzw. während den berufspraktischen Ausbildungsteilen
4.3	Haltungen und Einstellungen	Aussagen zu vorhandenen oder notwendigen Einstellungen oder Haltungen von Studierenden als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung
4.4	Leistungsfähigkeit	Einschätzungen zur Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit der Studierenden in den Phasen der berufspraktischen Ausbildung
4.5	Beziehung	Aussagen zur persönlichen Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Studierenden im Rahmen der Praktika
4.6	Rollenverständnis der PL	Aussagen zum Verständnis der eigenen Rolle und Aufgabe als Praxislehrkraft im Hinblick auf die Lernprozesse der Studierenden
4.7	Belastung für PL	Aussagen zur eigenen Belastung durch Mitarbeit als Praxislehrkraft

#### Kategorie 5: Theorie–Praxis–Wirkungsannahmen

5.1	Situationsbeurteilung	Stellungnahmen zur geschilderten Ausgangssituation des Fragenkreises D
5.2	Annahmen zur Wirkung des Ausbildungswissens	Vermutungen zur Wirksamkeit des Ausbildungswissens für die aktuelle oder spätere berufliche Entwicklung und Berufsausübung
5.3 Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges		Aussagen zur Qualität der Theorie-Praxis-Bezüge des jeweiligen Ausbildungsganges und zu den eigenen subjektiven Theorie-Praxis-Konzepten
5.3.1	Theorie-Praxis-Verbindungen	Aussagen über existente Theorie-Praxis-Verbindungen in der Ausbildung und über die Faktoren für deren Zustandekommen
5.3.2	Theorie-Praxis-Diskrepanz	Aussagen zu mangelnden oder fehlenden Theorie-Praxis-Verbindungen und zu möglichen Gründen für diese Diskrepanz
5.3.3	Grundlagenwissen	Aussagen zur wissenschaftlichen Ausbildung als einer Grundlage für die praktische Arbeit
5.3.4	Reflexionswissen	Aussagen über die Möglichkeiten und Chancen, im Rahmen der Reflexion der praktischen Arbeit auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen

5.3.5	Umsetzungswissen	Aussagen zur Frage, inwieweit in Praxissituationen eine Umsetzung des Ausbildungswissens erwartet werden kann
5.3.6	Berufseinstieg	Aussagen zur Frage, ob andere Ausbildungsinhalte den Berufseinstieg erleichtern könnten
5.3.7	Theorie-Bedeutsamkeit	Vermutungen darüber, dass theoretisches Wissen erst im Laufe der Berufserfahrung an Bedeutung gewinne
5.3.8	Theorie-Praxis-Optimierungen	Vorschläge der Praxislehrkräfte, wie der Bezug zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung verbessert werden könnte
5.4	Wissensformen	Aussagen über die Existenz und das Zusammenwirken verschiedener Formen des Wissens von Lehrkräften

### Kategorie 6: Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung

6.1 Lernprozesse		Aussagen zu den Bedingungen und Faktoren der Lernprozesse der Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung
6.1.1	...als Ergebnis von eigenen Lernerfahrungen	Lernfortschritte aufgrund der Möglichkeit, unterrichten und eigene Erfahrungen sammeln zu können
6.1.2	... als Transfer von Theoriewissen	Lernfortschritte aufgrund eines eigenständig (von den Studierenden) geleisteten Transfers des vorher in der Ausbildung erarbeiteten Wissens
6.1.3	... als Ergebnis der Reflexion	Lernfortschritte als Ergebnisse der gemeinsamen oder selbständigen Reflexion im Anschluss an Unterrichtserfahrungen (z.B. Diskrepanzerfahrungen)
6.1.4	... als Ergebnis der Vorbildwirkung	Lernfortschritte als Ergebnis der Vorbildwirkung der Praxislehrkräfte auf die Studierenden (=Modelllernen)
6.1.5	...als Ergebnis der Praxisanleitung	Lernfortschritte als Ergebnis der unmittelbaren Rückmeldungen oder Praxisanleitungen der Praxislehrkraft (unter Bezugnahme auf das subjektive Berufswissen als Lehrkraft)
6.1.6	...als Ergebnis von Schülerrückmeldungen	Lernfortschritte als Ergebnis der Rückmeldungen oder des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler der unterrichteten Klasse
6.1.7	... als Ergebnis von Studierendenrückmeldungen	Lernfortschritte als Ergebnis der Rückmeldungen von Mitstudierenden
6.2	Standards der PL	Aussagen zur Herkunft oder Herleitung der Standards, die für die Beurteilung des Unterrichts der Studierenden herangezogen werden
6.3 Theoriebezug		Aussagen zur Möglichkeit, in der Reflexion der Erfahrungen und Lernprozesse der Studierenden auf das Ausbildungswissen Bezug zu nehmen
6.3.1	...durch Studierende	Bezug zum Ausbildungswissen wird in der Unterrichtsauswertung durch Studierende hergestellt
6.3.2	...durch Praxislehrkräfte	Bezug zum Ausbildungswissen wird in der Unterrichtsauswertung durch PL hergestellt

---

6.4	Einfluss der PL auf Lernprozesse	Einschätzung der eigenen Möglichkeiten, auf die Lernprozesse der Studierenden Einfluss zu nehmen
6.5	Regeln für Gespräche	Aussagen zur Gestaltung der Vorbesprechungen und Unterrichtsnachbesprechungen mit den Studierenden
6.6	Zusammenfassende Anliegen	Zusammenfassende Aussagen zu den wichtigsten Anliegen in der Arbeit als Praxislehrkraft

## Anhang V: Paraphrasen-Synopse der Praxislehrkräfteinterviews

Erläuterungen zur Synopse:

Nr.	Nummer der Praxislehrkraft (vgl. Kapitel 8.3)
Typ	Ausbildungstyp: PS s Ausbildung für die Primarstufe, seminaristisch (Sekundarstufe II) PS n Ausbildung für die Primarstufe, nachmaturitär (Tertiärstufe) S1 u Ausbildung für die Sekundarstufe I, universitär S1 nu Ausbildung für die Sekundarstufe I, nicht-universitär (Tertiärstufe)
m/w	Geschlecht
Mitarbeit	Anzahl Jahre der Mitarbeit als Praxislehrkraft
Praktika	Anzahl Praktika, in denen als Praxislehrkraft mitgearbeitet wurde
T-P	In der Interpretation der Interviews vorgenommene Klassifikation, wie die jeweiligen Praxislehrkräfte den Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung einschätzen: ++ sehr gut, bestmöglichst realisiert + gut, nutzbringend realisiert, aber einige Mängel = mittelmässig, nur teilweise realisiert - ungenügend, kaum realisiert - - schlecht, auch nicht im Ansatz vorhanden

In der Synopse und den Auswertungsmatrizen (Anhang VI) verwendete Abkürzungen:

Ausb.	Ausbildung
BE	Berufseinführung
BPA	berufspraktische Ausbildung
FD	Fachdidaktik bzw. Fachdidaktiken
GA	Grundausbildung
PL	Praxislehrkraft bzw. Praxislehrkräfte
Prakt.	Praktikum bzw. Praktika
Stud.	Studierende
T-P	Theorie-Praxis-...
WB	Weiterbildung

Nr.	Mitarbeit	Mitarbeit in Praktikaformen	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbildung als PL	Austausch mit anderen PL	Zusammenarbeit mit der Institution	Einblicke in die Ausbildungsinhalte	Berufseignung
Typ	Praktika							
m/w	T-P							
P 1	12 Jahre	nur Wochenpraktika	+ Stellenwert der musisch-kreativen Ausbildung + Aufbau der berufspraktischen Ausbildung + Theorie-Praxis-Bezug	einwöchiger Grundkurs als GA	findet in den Weiterbildungen und informell im Schulkollegium statt	ist sehr gut dank guten Informationen und dem System von Mentorspersonen; Rückmeldungen sind gefragt, Kritik wird aufgenommen	relativ wenig orientiert über die Inhalte; Unterlagen im methodischen und fachdidaktischen Bereich wären vorhanden	
PS	18 Prakt.		- Vorbereitung auf Eltern- und Teamarbeit - Arbeit am Menschenbild und an Werthaltungen	zweitägige Weiterbildungen während der Praktika				
m	++							

P 2	16 Jahre	Lehrübungen	+ Ausbildung ermöglicht frühe Praxiseinsätze + Verbindung von Praxis und Didaktik + Aufbau der BPA	keine GA	sehr rege im Rahmen der Weiterbildungen	sehr gut in den Bereichen Allg. Didaktik, Pädagogik und Psychologie; mangelhaft in den Fachdidaktiken	ausführlich in den Bereichen Allg. Didaktik, Pädagogik und Psychologie, nicht vorhanden in den Fachdidaktiken	Begabung, Talent als zwingend nötige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Beruf
PS	200 Prakt.	Wochenpraktika	- kein Praxisbezug in der FD-Ausbildung - Konkurrenz von Allgemein- und Berufsbildung	gute WB, teils in Wochenkursen und an Quartals-sitzungen				
m	+	festen Anstellung						

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
Studierende sind hoch motiviert und kommen mit hohen eigenen Ansprüchen in die Praktika	der Verbindung von Theorie und Praxis wird hohe Beachtung geschenkt, sie ist eine Qualität der Ausbildung  es kann nicht erwartet werden, dass Theorie einfach umgesetzt wird oder die Ausbildung alle Probleme des Berufseinstiegs vorwegnehmen kann	gute Wahrnehmungsfähigkeit der Studierenden und eine Bereitschaft, sich auf Lernprozesse einzulassen	durch den Aufbau einer guten Beziehung  durch genaue Beobachtungen und qualitativ wie quantitativ hochstehende Rückmeldungen	weitgehend durch den Kriterienkatalog der Ausbildung vorgegeben  eigene Interpretationen kommen dazu und sind sehr persönlich geprägt	zu den Studierenden eine gute Beziehung aufbauen, ihnen Raum zu eigenen Erfahrungen geben und durch klare Rückmeldungen und Ziele ihre Lernprozesse beeinflussen  Ausbildung stellt gute Theorie-Praxis-Verbindungen her

sehr unterschiedliche Haltungen und Engagements in den Praktika	gute Bezüge in der Allg. Didaktik, v.a. durch die Dozierenden gewährleistet  keine Bezüge in den FD; könnten durch praxisnahen Unterricht und durch den Einbezug von PL in die Ausbildung verbessert werden	Eignung, Talent der Stud.  Fleiss und Engagement der Studierenden	durch gute Rückmeldungen der PL  Ausbildung zieht sich ins erste Jahr der Berufsausübung weiter	weitgehend aufgrund eigener Erfahrungen und aufgrund der Erfahrungen aus den Praktika  an der eigenen Person und der Klasse orientiert und daher sehr spezifisch	gute Zusammenarbeit der PL mit der BPA im Rahmen der Übungsschule  bessere Zusammenarbeit zwischen den FD und PL nötig  Ausbildung ist beim Berufseintritt nicht abgeschlossen
---	---	---	---	--	--

Nr.	Mitar- beit	Mitar- beit in Prak- tika- for- men	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbil- dung als PL	Aus- tausch mit an- deren PL	Zusammen- arbeit mit der Institu- tion	Einblicke in die Aus- bildungs- inhalte	Berufs- eignung
Typ	Prak- tika							
m/w	T-P							
P 3	17 Jahre	Lehr- übun- gen	+ Stellenwert der musisch- gestalterischen Ausbildung + Verbindung von Didaktikun- terricht und Übungsschule	Grundla- gen- und Aufbau- kurs als GA	im Rah- men der Sitzun- gen oder spora- disch an der eigenen Schule mög- lich	keine Zu- sammenar- beit mit der Ausbildung; keine Ein- flussnahme auf die Aus- bildung; Praxislehr- kräfte müss- ten in der Ausbildung viel stärker vertreten sein, um die Verbindung zur Praxis zu verbes- sern	aufgrund von Zu- sammen- fassungen sind Einblicke in die Di- daktik möglich; wenig Ein- blick in die Pädagogik und Psy- chologie; generell in- haltlich zu wenig aus- gebildet	
PS	17 Prakt.	Wo- chen- prak- tika	- Praxislehr- kräfte sind in der Ausbildung nicht vertreten - Gleichzeitig- keit von Allge- mein- und Ber- ufsbildung	keine ei- gentliche WB				
m	-							

P 4	10 Jahre	Lehr- übun- gen	+ ausgebaute Praxisbezüge, d.h. viel Praxis in der Ausbil- dung + gute Ausbil- dungsunterlagen mit klaren Krite- rien	interes- sante und anspre- chende Weiterbil- dungen	früher institu- tionali- siert und in- tensiv; infolge hoher Fluktu- ation heute unbe- friedi- gend; spora- disch in der WB	gute, inten- sive Zusam- menarbeit mit Mitbe- stimmung und Einfluss- nahme im Rahmen des Möglichen	in der Di- daktik über Unterlagen ein wenig orientiert  in anderen Fächern, v.a. in der Pädagogik, nicht orien- tiert	ist eine Frage der Per- sönlich- keit und kann darum auch fehlen  didakti- sche Kompe- tenz kann weitge- hend er- worben werden
PS	30 Prakt.	Wo- chen- prak- tika	- Zeitmangel in der Praxisausbil- dung - fachliche Män- gel in der mu- sisch-gestalteri- schen Ausbil- dung					
m	-							

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
Motivation ist wichtige Voraussetzung und wichtiger Faktor für die Lernprozesse der Studierenden	grosser Graben, grosse Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis; liegt teils an der fehlenden Praxiserfahrung der Dozierenden;  Graben könnte durch Miteinbezug der PL in die Ausbildungskonzeption und die Lehre überwunden werden	Motivation, Offenheit und Bereitschaft der Studierenden	Aufbau einer guten Beziehung und offener Austausch; gute Beobachtungen der PL und daraus formulierte persönliche Übungsziele	einerseits Kriterien der Ausbildung, auch die Reaktionen der Schüler/innen auf den Unterricht  Vergleich mit eigenen Vorstellungen und Kriterien muss weitgehend ausgeschaltet werden	bessere Ausbildung als PL; vermehrter Miteinbezug und höherer Status der Praxislehrkräfte als wichtiges Anliegen zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges  Übungsschulsystem bietet gute T-P-Verbindungen

Eifer und Engagement sind wichtige Voraussetzungen für eine gute Arbeit im Praktikum	Diskrepanz zwischen Ausbildungswissen und Praxis  idealisierte Theorien aus der Ausbildung verfälschen das Bild der Praxis  Ausbildungswissen setzt Berufserfahrung voraus	Berufseignung und Persönlichkeit der Stud.  gute Theorie-Praxis-Verknüpfungen der Ausbildung	Stud. viele Erfahrungen machen lassen  Beobachtungen rückmelden  Schwerpunkte für gezielte Trainings entwickeln	klare Vorgaben von Seiten der Ausbildung  eigene Bilder von gutem Unterricht  Konzentration auf wenige Punkte	Optimierung der Verbindung von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen; Persönlichkeit ist letztlich ausschlaggebend für das Gelingen im Beruf, aber in den Praktika konzentriert sich die Arbeit auf das didaktische Handwerk  keine Einflussnahme auf Persönlichkeit
--	--	--	---	---	--

Nr.	Mitar- beit	Mitar- beit in Prak- tika- for- men	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbil- dung als PL	Aus- tausch mit an- deren PL	Zusammen- arbeit mit der Institu- tion	Einblicke in die Aus- bildungs- inhalte	Berufs- eignung
Typ	Prak- tika							
m/w	T-P							
P 5	25 Jahre	Lehr- übun- gen	+ Fachdidakti- ken  - Ausb. bereitet schlecht auf Be- rufseinstieg vor - Wissenschafts- feindlichkeit der Stud.	Einfüh- rungs- kurse als GA  regelmäs- sige WB; dürfte aber um- fangrei- cher sein	guter Kontakt und Aus- tausch	gute, enge Zusammen- arbeit, ist wichtig für T-P-Bezug  bringt in- haltlich viel	gut, umfas- send infor- miert	es braucht Bega- bung und Ausbil- dung; beide sind wichtig
PS	70 Prakt.	Wo- chen- prak- tika						
n								
w	+							

P 6	20 Jahre	Lehr- übun- gen	+ Ausbildung vermittelt gute theoretische Ba- sis  - mangelhafte Ausbildung als PL - Theorieskepsis der Studierenden - Ausbildung, auch praktische Ausbildung ist zu kurz - Ausb. bereitet zu wenig auf Be- rufsaufgaben vor	GA als kurze Ein- führung an drei Halbtagen  WB ist freiwillig; zu wenig profession- nell, zu wenig auf die Auf- gabe als PL bezo- gen	wäre mög- lich an der WB; findet aber kaum statt	zu wenig Zeitgefäße für eine gute Zusammen- arbeit  zu wenig Einblicke in die theoretische Ausbil- dung	als Übungs- lehrkraft über die Inhalte der Fachdi- daktiken gut infor- miert  über Unter- lagen recht gut doku- mentiert	vorhan- dene Be- rufs- eignung be- schleu- nigt die Lernpro- zesse im Prakti- kum
PS	110 Prakt.	Wo- chen- prak- tika						
n								
m	-	feste An- stel- lung						

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
Haltung der Stud. ist für gute Zusammenarbeit sehr wichtig	Praxis soll an Ausbildungswissen anknüpfen, Bezüge sind sehr wichtig  Wissenschaftsfeindlichkeit der Stud.  Theorie oft nicht direkt handlungsleitend, aber als Reflexionswissen wichtig	Beziehung zwischen PL und Stud.  Haltung der Stud. muss stimmen	Erfahrungen machen und Sicherheit gewinnen	aus der Ausbildung mit den PL gemeinsam festgelegt	mehr Zeit für Kontakt mit der Ausb.; mehr Zeit für die Arbeit mit den Stud.  Beziehung zwischen PL und Stud. zentral für den Praktikumseffekt  Ausbildung ist wichtig zur Erhaltung der Unterrichtsqualität

notwendiges zeitliches Engagement und Aufwand für Praktika werden oft unterschätzt	Ausbildung vermittelt eine gute theoretische Grundlage, die von den Studierenden aber nicht wahrgenommen und geschätzt wird und darum im Praktikum auch nicht zum Tragen kommt; T-P-Diskrepanz  Ausbildungswissen wird erst später bedeutsam	Berufseignung und eigene Erfahrung der Stud.  Beziehung und Vertrauensbildung zwischen PL und Stud.	durch eigene Erfahrungen und Versuche; durch die Gespräche mit der PL	durch eigene Weiterbildung erworben  zu 80% subjektive Gesichtspunkte, was im Hinblick auf die Beurteilung sehr beunruhigt  Weiterbildung ist in dieser Hinsicht mangelhaft	bedeutender Einfluss in der Rolle als PL  mangelhafte Ausbildung für die Aufgabe als PL  Theoriefeindlichkeit der Studierenden
--	---	---	---	---	--

Nr.	Mitarbeit	Mitarbeit in Praktikaformen	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbildung als PL	Austausch mit anderen PL	Zusammenarbeit mit der Institution	Einblicke in die Ausbildungsinhalte	Berufseignung
Typ	Praktika							
m/w	T-P							
P 7	7 Jahre	nur Wochenpraktika	+ Allgemeindidaktik inkl. Lernformen + Praktika mit Schwerpunkten  - Fachdidaktiken - Graben zwischen Theorie u. Praxis - Aufbau von Idealvorstellungen in der Ausb. - Dozierende ohne Bezug zur Volksschulpraxis - keine Zusammenarbeit der Ausb. mit PL	eine Woche als GA  Weiterbildung, die wenig zielgerichtet ist	ist möglich an der WB; findet eher wenig statt	sehr unbefriedigend; kein Miteinbezug der PL in die Ausbildungsgestaltung; keine Einflussnahme auf die Ausb.	minimales Wissen vorhanden, aber eigentlich zu lückenhaft, weil Zeit fehlt	
PS	27 Prakt.							
n								
m	--							

P 8	12 Jahre	nur Wochenpraktika	- nicht existente Beziehung zwischen Theorie und Praxis - randständige Ansiedlung der Praktika in der Ausbildungsstruktur - Überbehütung der Studierenden - idealisierende Ausbildung ohne Bezug zur Realität	keine GA  sehr gute Weiterbildungsveranstaltungen	innerhalb der WB reger Austausch	stark abhängig von den jeweiligen Dozierenden  Einflussnahme gering	durch die WB teilweise gewährleistet  Basisinformationen sind vorhanden, aber es fehlt die Zeit für eine gründliche Auseinandersetzung	wäre zentrale Frage, die in der Ausbildung leider zu wenig thematisiert wird
S1	16 Prakt.							
u								
w	--							

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
wird durch die Zusammenarbeit mit der PL gestärkt	<p>getrennte Welten von Theorie und Praxis</p> <p>Graben oder Diskrepanz zwischen Ausbildungsinhalten und Praxis</p> <p>T-P-Bezug könnte durch Mitarbeit der PL in der Ausbildung verbessert werden</p>	<p>Vertrauensbildung und Beziehung als Voraussetzung</p> <p>gute Gesprächstechnik mit Feedback als Mittel der PL</p>	<p>eigene Erfahrungen der Stud.</p> <p>Feedback durch PL</p>	<p>durch viele Unterrichtsbeobachtungen selber entwickelt</p> <p>wichtige Aspekte, die in der Ausbildung vernachlässigt werden, fließen ein</p>	<p>Beteiligung der PL an der Ausbildung zur Verbesserung des T-P-Bezuges</p> <p>Kompensation wichtiger Ausbildungsbereiche in der Praxis</p> <p>Persönlichkeitsentwicklung der Stud. fördern</p>

<p>Praktika sind für die Stud. oft nicht prioritär (hohe Belastung durch Studium und Teilzeitarbeit)</p> <p>Einsatz und Motivation sind Voraussetzungen für den Lernerfolg</p>	<p>Theorie und Praxis sind verschiedene Sachen</p> <p>Ausbildung bleibt sehr theoretisch und idealisiert permanent die Praxis</p>	<p>Berufseignung, Motivation und Einsatz der Stud.</p>	<p>durch eigene Erfahrungen der Stud.</p> <p>durch Reflexion und v.a. durch Praxisanleitungen der PL</p>	<p>definieren sich aus den Unterrichtssituationen heraus, auf dem Hintergrund eigener Vorstellungen</p> <p>es findet kein Bezug auf Theorie statt</p>	<p>Ausbildung ist viel zu theoretisch aufgebaut und geht an den Bedürfnissen der Studierenden und auch der Praxis vorbei</p> <p>Ausbildung vermittelt wichtige Grundlagen, das Handwerk aber nicht</p> <p>Leistungsfähigkeit der Studierenden nimmt zunehmend ab</p>
--	---	--	--	---	--

Nr.	Mitar- beit	Mitar- beit in Prak- tika- for- men	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbil- dung als PL	Aus- tausch mit an- deren PL	Zusammen- arbeit mit der Institu- tion	Einblicke in die Aus- bildungs- inhalte	Berufs- eignung
Typ	Prak- tika							
m/w	T-P							
P 9	5 Jahre	nur Wo- chen- prak- tika	+ frühe Praktika  - Ausb. nicht auf aktuellem Stand - ist sehr theore- tisch aufgebaut - kein T-P-Bezug - Stud. kommen ohne minimale Kenntnisse in die Praktika	keine GA  keine WB  WB als PL wird ander- weitig und selbstän- dig be- sorgt	findet nicht statt	sehr unbe- friedigend  Institution ist wenig an der Praxis- situation der PL interes- siert	Einblick durch Un- terlagen möglich  Ausbil- dungswis- sen ist für Praxis we- nig geeig- net	ist grundle- gende Voraus- setzung und wichtig, aber es fehlen Kriterien
S1 u	7 Prakt.							
w	--							

P 10	20 Jahre	Lehr- übun- gen	+ allgemein gu- ter Eindruck der Ausbildung  - fehlende Bereitschaft der Studierenden zur Übernahme von Verantwortung und der Berufs- rolle - Ausbildung ist sehr theoretisch	Einfüh- rungs- kurse von 3-4 Tagen als GA  jährliche freiwillige Einfüh- rungstage als WB	infor- meller Aus- tausch an den Einfüh- rungs- tagen ist mög- lich	wenig Zu- sammenar- beit mit der Ausbildung  keine offi- ziellen Rückmelde- möglichkei- ten, aber über Kon- takte mög- lich  mehr Zu- sammenar- beit ist er- wünscht	Einblicke in die Aus- bildungsin- halte sind marginal  möglich in Allg. Di- daktik und den Fach- didaktiken; keine Ein- blicke in Pädagogik und Psy- chologie  mehr Ein- blicke sind erwünscht	Abklä- rung und Beratung in dieser Frage ist zentrales Thema in den frühen Praktika  sollte von der Uni bes- ser un- terstützt werden
S1 u	20 Prakt.	Wo- chen- prak- tika						
m	=	feste An- stel- lung						

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
müssen Stud. mitbringen und ist wichtige Voraussetzung für einen Lernerfolg im Praktikum	es ist kein T-P-Bezug möglich und von der Ausb. auch nicht gewünscht  Ausb. ist zu theoretisch  Theorie auf diesem Niveau wäre eher für später	Motivation und Engagement der Stud.	Stud. Erfahrungen sammeln lassen; als PL Anleitungen geben, Handwerk vorzeigen; PL definiert Zielsetzungen; Reflexion und Rückmeldungen durch PL	eigene Kriterien, die aus der Arbeit mit den Studierenden gewonnen wurden	Ausbildung, die viel zu theoretisch aufgebaut ist und an den Bedürfnissen der Studierenden und der Praxis vorbeigeht, ohne wichtige Grundlagen und Handwerk zu vermitteln

fehlende Bereitschaft der Studierenden zur Übernahme von Verantwortung und zur Identifikation mit der Berufsrolle	Ausbildung ist sehr theoretisch  Umsetzung des Wissens sollte in den Praktika geschehen, ist aber schwierig  theoretisches Wissen als Grundlage ist nötig	Bereitschaft der Studierenden, Verantwortung für die eigene Ausbildung zu übernehmen	die Stud. möglichst viele Erfahrungen machen und Routinen aufbauen lassen  Reflexion und Praxisanleitung durch die PL	vorwiegend aufgrund der eigenen Erfahrung als Lehrkraft und der eigenen Werte  zunehmend auch Bezug der Kriterien aus der Ausbildung	fehlende Bereitschaft der Stud. zur Übernahme von Verantwortung und Berufsrolle  Persönlichkeitsbildung als zentrale Aufgabe im Praktikum
---	---	--	---	--	---

Nr.	Mitar- beit	Mitar- beit in Prak- tika- for- men	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbil- dung als PL	Aus- tausch mit an- deren PL	Zusammen- arbeit mit der Institu- tion	Einblicke in die Aus- bildungs- inhalte	Berufs- eignung
Typ	Prak- tika							
m/w	T-P							
P 11	7 Jahre	Lehr- übun- gen	+ Kontakt der PL zur Ausbil- dung  - schwacher Theorie-Praxis- Bezug der Aus- bildung - fehlende Vor- bereitung der Ausb. auf spä- tere Praxis	GA als Kurs von drei Tagen  eintägi- ge Weiter- bildungen  gute Angebote	in Men- toren- gruppe in der WB	gute Stim- mung, gute Kontakte; Wunsch ei- ner Theorie- Praxis-Ver- bindung	im Grund- kurs gehört	ist gute, aber nicht zwin- gend nö- tige Vor- ausset- zung  viele kann trainiert werden
S1 u	16 Prakt.	Wo- chen- prak- tika						
w	- -							

P 12	30 Jahre	nur Wo- chen- prak- tika	+ gute, abwechs- lungsreiche Aus- bildung + frühe Praktika	als GA einwöchi- ger Kurs vor 30 Jahren  Weiterbil- dungs- nachmit- tage	spora- disch, eher zu- fällig	den Bedürf- nissen der PL genü- gend  gute Unterlagen, gute Infor- mationen	oberfläch- lich orien- tiert; müsste aber inten- siviert werden	Talent und Nei- gung sind zwin- gende Voraus- setzun- gen; dann läuft viele automa- tisch  Naturta- lente gibt es immer wieder
S1 u	25 Prakt.							
m	=							

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
<p>Praktika sind oft nicht prioritär für die Stud.</p> <p>hohe Belastung der Stud. durch Studium</p>	<p>Studierende im Wechselbad von Uni und Praxis</p> <p>Divergenz, v.a. in der Fachausbildung</p> <p>in den Praktika muss Handwerk erworben werden</p> <p>Stud. entwickeln Theoriefeindlichkeit</p>	<p>gute Beziehung zwischen PL und Stud. pflegen</p> <p>Stud. als Person akzeptieren und Übungsgemeinschaften geben</p>	<p>Eigenerfahrung der Stud. und Reflexion mit PL</p>	<p>Schwerpunkte sind durch Mentoren der Uni gegeben</p> <p>wichtig sind Grundstimmung in der Klasse und Wohlbefinden der Lehrkraft; sehr flexibel in der Handhabung von Kriterien</p>	<p>zu geringer Stellenwert der Praktika in der Ausbildung; mangelnde Vorbereitung der theoretischen Ausbildung für Praktika und Beruf; in der Begleitung eine hohe Orientierung an der Person der Stud.; eigenes Wohlbefinden als Lehrkraft</p>

<p>Praktika sind für die Stud. oft nicht prioritär</p> <p>Stud. haben durch Studium hohe Belastung und geben der Freizeit hohe Priorität</p>	<p>T-P-Bezug der Ausb. müsste verbessert werden durch bessere Einblicke in die Ausbildungsinhalte und bessere Mitarbeit der PL in der Ausbildung</p>	<p>vieles geschieht automatisch; Stud. realisieren ihre Fehler selber</p> <p>PL muss nur aufmuntern und Mut machen</p>	<p>den Stud. eigene Erfahrungen ermöglichen, viel Raum dazu geben</p> <p>Stud. Selbstkritik üben lassen; wo nötig als PL Rückmeldung geben</p>	<p>durch eigene Erfahrung erworben, v.a. durch die Erfahrung mit den Stud. in den Praktika</p>	<p>Ausb. muss durch mehr und längere Praxis den Berufseinstieg erleichtern</p> <p>Praktikum braucht mehr Zeit und Priorität in der Ausb.</p> <p>den Stud. Erfahrungen ermöglichen, als PL Klasse zur Verfügung stellen;</p> <p>den Stud. Raum geben und Mut machen</p>
--	--	--	--	--	--

Nr.	Mitarbeit	Mitarbeit in Praktikaformen	Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung	Aus- und Weiterbildung als PL	Austausch mit anderen PL	Zusammenarbeit mit der Institution	Einblicke in die Ausbildungsinhalte	Berufseignung
Typ	Praktika							
m/w	T-P							
P 13	10 Jahre	Lehrübungen	+ hoher Stellenwert der Praktika in der Ausbildung + frühe Praxiskontakte durch frühe Praktika  - Optimierungen der Ausbildung verursachen stete Änderungen in der berufspraktischen Ausbildung	GA von einer Woche  WB freiwillig, einmal pro Jahr mit Angeboten	regelmässig an der WB  spora-disch mit anderen PL im gleichen Schulhaus	regelmässige und gute Zusammenarbeit;  hohe Mitwirkung und Einflussnahme, v.a. auf das T-P-Konzept der Lehrübungen	grobe Ahnung von den Ausbildungsinhalten durch Unterlagen und Kontakte zu Dozierenden	
S1	30 Prakt.	Wochenpraktika						
nu								
w	+							

P 14	16 Jahre	nur Wochenpraktika	+ Praxisbezüge der Ausbildung  - fehlende Selektion in Ausb. und Prakt - wichtig Berufsaufgaben werden nicht thematisiert	GA als Kurs von 2 Tagen  regelmässige WB-Tagungen  freiwillige Kurse	an den WB-Tagungen	geringer Kontakt  Ausbildung gewährt den PL eine hohe eigene Kompetenz  wenig Unterstützung durch Ausbildung	im Wesentlichen über Inhalte orientiert	Berufseignung der Stud. ist entweder gegeben oder nicht gegeben  Persönlichkeit ist für die Eignung entscheidend
S1	20 Prakt.							
nu								
m	-							

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
<p>Motivation ist Voraussetzung für Lernprozesse in den Praktika</p> <p>Praktika werden manchmal konkurriert durch Erwerbsarbeit der Stud.</p>	<p>v.a. in den Lehrübungen gute T-P-Bezüge, die gemeinsam mit den PL entwickelt worden sind</p> <p>Ausbildungswissen ist wichtig als Grundgerüst oder Basis für das Handeln</p>	<p>Motivation der Stud. ist Voraussetzung für Lernprozesse in den Praktika</p> <p>Offenheit, Austausch und kollegiales Verhältnis zwischen PL und Stud.</p>	<p>klare Zielsetzungen durch die PL;</p> <p>klare Abmachungen mit der PL</p> <p>Förderung der Reflexion, auch durch Anleitung durch die PL</p>	<p>durch Institution für die Praktika klar vorgegeben; umfangreiche Kataloge</p> <p>zunehmender Bezug auf eigene Erfahrungen und Wertmassstäbe</p>	<p>Aufbau einer guten Beziehung zwischen PL und Stud.</p> <p>Förderung der Reflexion als Vorbereitung auf den Beruf</p>

<p>Stud. müssen lernen wollen</p>	<p>guter Praxisbezug der Ausb., aber T-P-Bezug ist schwach, weil vieles in der Ausb. zu theoretisch</p> <p>T-P-Bezug darf nicht mit zu hohen Erwartungen verbunden werden</p>	<p>Offenheit und Lernbereitschaft sind zwingende Voraussetzungen</p>	<p>Erfahrungen der Stud. und Korrekturen, Zielsetzungen und Aufträge der PL sind entscheidend</p>	<p>durch die Ausb. vorgegeben oder aus der Praktikumssituation heraus</p> <p>nur wenige Kriterien sinnvoll; Schwerpunktbildungen wichtig</p>	<p>Selektion in Ausb. aufgrund der Berufseignung vornehmen</p> <p>Kriterien für die Beurteilung der Berufseignung nötig</p> <p>Ausb. soll PL in der Selektion der Stud. unterstützen.</p>
-----------------------------------	---	--	---	--	---

<i>Nr.</i>	<i>Mitarbeit</i>	<i>Mitarbeit in Praktikaformen</i>	<i>Stärken (+) und Schwächen (-) der Ausbildung</i>	<i>Aus- und Weiterbildung als PL</i>	<i>Austausch mit anderen PL</i>	<i>Zusammenarbeit mit der Institution</i>	<i>Einblicke in die Ausbildungsinhalte</i>	<i>Berufseignung</i>
<i>Typ</i>	<i>Praktika</i>							
<i>m/w</i>	<i>T-P</i>							
P 15	12 Jahre	vor allem Lehrübungen	+ sehr gute Ver- netzung von Theorie und Pra- xis + gute Berufseinfüh- rung	GA als 3- Wochen- Kurs  regelmäs- sige WB mit Wahl- möglich- keiten	Team- bildung und Tan- dem im Schul- haus  Aus- tausch an Prakti- kums- lehrer- konfe- renzen	regelmässi- ger und sehr guter Kon- takt mit der Ausbildung; sehr inten- sive Mitbe- teiligung der PL an der Gestaltung der Gesamt- ausbildung und der be- rufsprakti- schen Aus- bildung	sehr gut und detail- liert doku- mentiert in den Berei- chen Di- daktik, Psycholo- gie und Päd- agogik	persön- lich- keits- bedingte Unsi- cherhei- ten der Stud. können durch Erfah- rung über- wunden werden
S1	24	auch	- überladene, dichte Ausbil- dung					
nu	Prakt.	Wochen- prakti- ka						
m	++							

<i>Motivation und Haltung der Studierenden</i>	<i>Theorie-Praxis-Bezüge in der Ausbildung</i>	<i>Voraussetzungen/Bedingungen für Lernprozesse im Praktikum</i>	<i>Einfluss der PL auf Lernprozesse</i>	<i>Kriterien bzw. Standards der PL in der Unterrichtsbeurteilung</i>	<i>Hauptthema, „roter Faden“ des Interviews</i>
	<p>durch eine gute Passung von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung werden intensive T-P-Bezüge geschaffen, v.a. in Lehrübungen</p> <p>Theoriebestandteile werden in der Praxis aufgenommen; differenzierte Vorstellung von ‚Theorie‘ ist wichtig</p>	<p>durch eine gute Organisation von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung</p>	<p>durch Reflexion der Erfahrungen durch die Studierende</p> <p>durch klare, an Ausbildungsstandards orientierte Rückmeldungen</p>	<p>durch Ausbildungskonzepte und -unterlagen definiert</p>	<p>optimale T-P-Bezüge durch gute Theorie-Praxis-Arrangements</p> <p>gute Zusammenarbeit mit der Ausbildung mit hoher Mitwirkung</p> <p>Arbeit in PL-Teams</p> <p>Stellenwert des wissenschaftlichen Wissens als Professionswissen und Differenzierung des Theoriebegriffs</p>

## Anhang VI: Auswertungsmatrizen Praxislehrkräfteinterviews

### Matrix I: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Familien“

Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1: in Lehrübungen (LÜ) involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
2: positive Einschätzung der LÜ		x	x	x	x			x		x			x	x	x
3: Ausbau der Praxis nicht nötig		x			x				x				x		x
4: kein Zusammenhang Ausbildung u. Berufseinstieg	x	x			x					x					x
5: Rekrutierung durch Institution		x	x		x						x		x	x	x
6: Mitarbeit auf eigene Anfrage	x			x		x	x	x		x		x			
7: Grundausbildungskurs besucht	x		x		x		x	x		x	x	x	x	x	x
8: Teilnahme an Weiterbildung	x	x		x	x	x	x	x			x	x		x	x
9: zufrieden mit Weiterbildung	x	x		x	x			x			x	x		x	x
10: zufrieden mit Honorierung		x		x	x			x	x			x	x		x
11: Gewinn: Freude, Bereicherung		x					x	x	x		x	x		x	
12: positive Zusammenarbeit mit Ausbildung	x	x		x	x			x			x		x		x
13: negative Zusammenarbeit mit Ausbildung			x			x	x		x					x	
14: Einflussnahme möglich	x	x		x	x	x					(x)		x		x
15: keine Einflussnahme möglich			x				x	x	x	x	(x)	x			
16: Einblick in Ausbildungswissen		x			x	x						x			x
17: kaum Einblick in Ausbildungswissen	x		x	x			x	x	x	x	x		x	x	
18: sporadisch Austausch als PL	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x
19: Teamarbeit als PL vor Ort															x
20: Berufseignung: Voraussetzung		x		x				x	x	(x)		x		x	
21: Berufseignung: Entwicklung					x	x					x		(x)		x
22: Berufseignung: wenig Unter- stützung, keine Kriterien					x			x	x	x				x	

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
23: Lernprozesse: personale Faktoren	x	x	x	x			x		x	x	x		x	x	
24: Lernprozesse: Beziehung	x		x		x	x	x	x			(x)	x	x	x	
25: nachhaltiger Einfluss als PL	x	x	x	x	(x)	x	x	x	x		x	x	x		x
26: Aufgabe als „Vermittler/in“											x				x
27: Aufgabe als „Praktiker/in“								x	x						
28: Rolle als „Coach“	x		x	x			x		x		x	x			
29: Ausbildungswissen wichtig			x		x						(x)	x	x		x
30: Ausbildungswissen unnötig/falsch	x					x	x	x	x						x
31: T-P-Bezüge realisiert	x	x			x								x		x
32: keine/schlechte T-P-Bezüge			x	x		x	x	x	x		x			x	
33: Wissensverwendung möglich		x			(x)					(x)			x		x
34: kaum Wissensverwendung	x		x	x	(x)	x	x	x	x		x	x		x	
35: LP (Lernprozesse) durch Freiraum und Erfahrung	x		x	x	x	x	x	x	x	x					
36: LP durch autonomen Transfer			(x)	x						x	x		(x)		
37: LP durch Reflexion		x			x			x			x	x	x	x	x
38: LP durch Modelllernen		x	x		x	x			x	x	x		x		
39: LP durch Praxisanleitung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
40: Orientierung an Standards	x		(x)	(x)	x						(x)		(x)	(x)	x
41: Orientierung an Erfahrung		x				x	x	x	x	x		x			
42: situativer Standardbezug		x					(x)	(x)	(x)		x	(x)	x	x	
43: systematischer Standardbezug	x				x										x
44: explizit kein Standardbezug							x	x	x			x			
45: zufälliger Theoriebezug	x	x	x	x		x	x			(x)		(x)			
46: systematischer Theoriebezug					x										x

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
47: explizit kein Theoriebezug									x						
48: kaum Einfluss (Disposition)								x	x					x	
49: Einfluss über Gespräch	(x)	x	x	x	(x)		x			x		x	x		x
50: Einfluss über Beziehung	x	(x)			x	x	(x)				x		(x)		(x)
51: kriteriengeleitete Gespräche	x				x								x	x	x
52: situative Gesprächs- gestaltung		x	x	x		(x)	x					x	(x)		
53: Gespräche über „Stoff“ und „Wohlbefinden“								x	x	x	x				

**Matrix II: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Gruppen“**

Gruppe A: „Theorie-Praxis-Verbindung“ (P2, P5, P13 und P15)

Merkmale der Gruppe A:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
31: T-P-Bezüge realisiert	x	x			x								x		x
1: in Lehrübungen (LÜ) involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
2: positive Einschätzung der LÜ		x	x	x	x			x		x			x	x	x
3: Ausbau der Praxis nicht nötig		x			x				x				x		x
5: Rekrutierung durch Institution		x	x		x						x		x	x	x
12: positive Zusammenarbeit mit Ausbildung	x	x		x	x			x			x		x		x
14: Einflussnahme möglich	x	x		x	x	x					(x)		x		x
33: Wissensverwendung möglich		x			(x)					(x)			x		x
37: LP durch Reflexion		x			x			x			x	x	x	x	x
40: Orientierung an Standards	x	(x)	(x)	(x)	x						(x)		(x)	(x)	x
49: Einfluss über Gespräch	(x)	x	x	x	(x)		x			x		x	x		x
4: kein Zusammenhang Ausbildung und Berufseinstieg	x	x			x					x					x
9: zufrieden mit Weiterbildung	x	x		x	x			x			x	x		x	x
16: Einblick in Ausbildungswissen		x			x	x						x			x
29: Ausbildungswissen wichtig			x		x						(x)	x	x		x
51: kriteriengeleitete Gespräche	x				x								x	x	x

## Gruppe B: „Theorie-Praxis-Differenz“ (P7, P8, P9 und P14)

## Merkmale der Gruppe B:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
32: keine/schlechte T-P-Bezüge			x	x		x	x	x	x		x			x	
1: in Lehrübungen involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
11: Gewinn: Freude, Bereicherung		x					x	x	x		x	x		x	
13: negative Zusammenarbeit mit Ausbildung			x			x	x		x					x	
15: keine Einflussnahme möglich			x				x	x	x	x	(x)	x			
17: kaum Einblick in Ausbildungswissen	x		x	x			x	x	x	x	x		x	x	
30: Ausbildungswissen unnötig/falsch	x					x	x	x	x					x	
34: kaum Wissensverwendung	x		x	x	(x)	x	x	x	x		x	x		x	
20: Berufseignung: Voraussetzung		x		x				x	x	(x)		x		x	
22: Berufseignung: wenig Unter- stützung, keine Kriterien					x			x	x	x				x	
23: Lernprozesse: personale Faktoren	x	x	x	x			x		x	x	x		x	x	
41: Orientierung an Erfahrung		x				x	x	x	x	x		x			
44: explizit kein Standardbezug							x	x	x			x			
48: kaum Einfluss (Disposition)								x	x					x	
52/53: situative Gesprächsgestal- tung bzw. Gespräche über „Stoff“ und „Wohlbefinden“		x	x	x		(x)	x	x	x	x	x	x	(x)		

## Merkmale beider Gruppen:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
7: Grundausbildungskurs besucht	x		x		x		x	x		x	x	x	x	x	x
8: Teilnahme an Weiterbildung	x	x		x	x	x	x	x			x	x		x	x
10: zufrieden mit Honorierung		x		x	x			x	x			x	x		x
18: sporadisch Austausch als PL	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x
24: Lernprozesse: Beziehung	x		x		x	x	x	x			(x)	x	x	x	
25: nachhaltiger Einfluss als PL	x	x	x	x	(x)	x	x	x	x		x	x	x		x
28: Rolle als „Coach“	x		x	x			x		x		x	x			
38: LP durch Modelllernen		x	x		x	x			x	x	x		x		
39: LP durch Praxisanleitung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
42: situativer Standardbezug		x					(x)	(x)	(x)		x	(x)	x	x	
45: zufälliger Theoriebezug	x	x	x	x		x	x			(x)		(x)			

## Unspezifische Merkmale in Bezug auf die Gruppenbildung:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
6: Mitarbeit auf eigene Anfrage	x			x		x	x	x		x		x			
19: Teamarbeit als PL vor Ort															x
21: Berufseignung: Entwicklung					x	x					x		(x)		x
26: Aufgabe als „Vermittler/in“											x				x
27: Aufgabe als „Praktiker/in“								x	x						
35: LP durch Freiraum und Erfahrung	x		x	x	x	x	x	x	x	x					
36: LP durch autonomen Transfer			(x)	x						x	x		(x)		x
43: systematischer Standardbezug	x				x										x
46: systematischer Theoriebezug					x										x
47: explizit kein Theoriebezug									x						
50: Einfluss nur über Beziehung	x	(x)			x	x	(x)				x		(x)		(x)

### Matrix III: Zugehörigkeit der Praxislehrkräfte zu „Typen“

Typ „Vermittler bzw. Vermittlerin“ (P5 und P15)

Praxislehrkräfte P1 – P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
31: T-P-Bezüge realisiert	x	x			x								x		x
1: in Lehrübungen (LÜ) involviert		x	x	x	x	x				x	x		x		x
2: positive Einschätzung der LÜ		x	x	x	x			x		x			x	x	x
3: Ausbau der Praxis nicht nötig		x			x				x				x		x
4: kein Zusammenhang Ausbildung u. Berufseinsteig	x	x			x					x					x
5: Rekrutierung durch Institution		x	x		x						x		x	x	x
7: Grundausbildungskurs besucht	x		x		x		x	x		x	x	x	x	x	x
8: Teilnahme an Weiterbildung	x	x		x	x	x	x	x			x	x		x	x
9: zufrieden mit Weiterbildung	x	x		x	x			x			x	x		x	x
12: positive Zusammenarbeit mit Ausbildung	x	x		x	x			x			x		x		x
14: Einflussnahme möglich	x	x		x	x	x					(x)		x		x
16: Einblick in Ausbildungswissen		x			x	x						x			x
19: Teamarbeit als PL vor Ort															x
21: Berufseignung: Entwicklung					x	x					x		(x)		x
26: Aufgabe als „Vermittler/in“											x				x
29: Ausbildungswissen wichtig			x		x						(x)	x	x		x
33: Wissensverwendung möglich		x			(x)					(x)			x		x
37: LP durch Reflexion		x			x			x			x	x	x	x	x
40: Orientierung an Standards	x		(x)	(x)	x						(x)		(x)	(x)	x
43: systematischer Standardbez.	x				x										x
46: systematischer Theoriebezug					x										x
49: Einfluss über Gespräch	(x)	x	x	x	(x)		x			x		x	x		x
51: kriteriengeleitete Gespräche	x				x								x	x	x

Typ „Praktiker/in“ (P8 und P9)

<i>Praxislehrkräfte P1 – P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
32: keine/schlechte T-P-Bezüge			x	x		x	x	x	x		x			x	
11: Gewinn: Freude, Bereicherung		x					x	x	x		x	x		x	
13: negative Zusammenarbeit mit Ausbildung			x			x	x		x					x	
15: keine Einflussnahme möglich			x				x	x	x	x	(x)	x			
17: kaum Einblick in Ausbildungswissen	x		x	x			x	x	x	x	x		x	x	
20: Berufseignung: Vor- aussetzung		x		x				x	x	(x)		x		x	
22: Berufseignung: wenig Unter- stützung, keine Kriterien					x			x	x	x				x	
27: Aufgabe als „Praktiker/in“								x	x						
30: Ausbildungswissen unnötig/falsch	x					x	x	x	x					x	
34: kaum Wissensverwendung	x		x	x	(x)	x	x	x	x		x	x		x	
35: LP durch Freiraum und Erfahrung	x		x	x	x	x	x	x	x	x					
41: Orientierung an Erfahrung		x				x	x	x	x	x		x			
42: situativer Standardbezug		x					(x)	(x)	(x)		x	(x)	x	x	
44: explizit kein Standardbezug							x	x	x			x			
47: explizit kein Theoriebezug									x						
48: kaum Einfluss (Disposition)								x	x					x	
53: Gespräche über „Stoff“ und „Wohlbefinden“								x	x	x	x				

Merkmale beider „Typen“:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
10: zufrieden mit Honorierung		x		x	x			x	x			x	x		x
18: sporadisch Austausch als PL	x	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x
25: nachhaltiger Einfluss als PL	x	x	x	x	(x)	x	x	x	x		x	x	x		x
39: LP durch Praxisanleitung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Beliebige Merkmalsverteilung in Bezug auf die Typenbildung:

<i>Praxislehrkräfte P1–P15 / Zugehörigkeit zu „Familie“</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
6: Mitarbeit auf eigene Anfrage	x			x		x	x	x		x		x			
23: Lernprozesse: pers. Faktoren	x	x	x	x			x		x	x	x		x	x	
24: Lernprozesse: Beziehung	x		x		x	x	x	x			(x)	x	x	x	
28: Rolle als „Coach“	x		x	x			x		x		x	x			
36: LP durch autonomen Transfer			(x)	x						x	x		(x)		
38: LP durch Modelllernen		x	x		x	x			x	x	x		x		
45: zufälliger Theoriebezug	x	x	x	x		x	x			(x)		(x)			
50: Einfluss nur über Beziehung	x	(x)			x	x	(x)				x		(x)		(x)
52: situative Gesprächs- gestaltung		x	x	x		(x)	x					x	(x)		

## Anhang VII: Kategoriengerüst Auswertung Experteninterviews

### Kategorie B1: Stärken der Lehrerbildung

	<i>Kategorien 2. Ordnung</i>		<i>Kategorien 3. Ordnung</i>
B 1.1.	Eingangsselektion		
B 1.2	Allgemeinbildung/ Fachausbildung	B 1.2.1	Qualität
		B 1.2.2	Wissenschaftsbezug
B 1.3	Berufsausbildung	B 1.3.1	Allgemein
		B 1.3.2	Erziehungswissenschaften
		B 1.3.3	Fachdidaktiken
		B 1.3.4	Praxisausbildung
		B 1.3.5	Zusammenarbeit mit Praxislehrkräften
B 1.4	Lern- bzw. Schulklima		
B 1.5	Langzeitwirkung der Ausbildung		
B 1.6	Allgemeines/Diverses		

### Kategorie B2: Schwächen der Lehrerbildung

	<i>Kategorien 2. Ordnung</i>		<i>Kategorien 3. Ordnung</i>
B 2.1	Allgemeine Einschätzung		
B 2.2	Eingangsselektion		
B 2.3	Allgemeinbildung/ Fachausbildung	B 2.3.1	Qualität
		B 2.3.2	Wissenschaftsbezug
B 2.4	Berufsausbildung	B 2.4.1	Erziehungswissenschaften
		B 2.4.2	Fachdidaktiken
		B 2.4.3	Praxisausbildung
		B 2.4.4	Zusammenarbeit mit Praxislehrkräften
B 2.5	Berufseinführung		
B 2.6	Langzeitwirkung der Ausbildung		
B 2.7	Strukturen	B 2.7.1	Dauer, Zeitgefäße

		B 2.7.2	Unverbundenheit von Grundausbildung (GA), Fortbildung (FB) und Weiterbildung (WB)
		B 2.7.3	Durchlässigkeit, Umsteigemöglichkeiten
		B 2.7.4	Starre Strukturen
B 2.8	Ausbildende	B 2.8.1	Praxisbezug
		B 2.8.2	Ausbildung der Auszubildenden
B 2.9	Diverse Schwächen	B 2.9.1	Beratung/Konfliktlösung
		B 2.9.2	Schul- und Lernklima
		B 2.9.3	Selbstreflexion
		B 2.9.4	Persönlichkeitsbildung
		B 2.9.5	Lehrer/innen-Monokulturen
		B 2.9.6	Schulentwicklung/Bildungspolitik
		B 2.9.7	Professionalisierungsbemühungen
		B 2.9.8	Verschiedenes

### Kategorie B7: Verhältnis der Ausbildungsanteile

	<i>Kategorien 2. Ordnung</i>		<i>Kategorien 3. Ordnung</i>
B 7.1	Allgemeine Einschätzung		
B 7.2	Allgemeinbildung/Fachausbildung		
B 7.3	Musisch-gestalterische Ausbildung		
B 7.4	Berufsausbildung	B 7.4.1	Erziehungswissenschaften
		B 7.4.2	Fachdidaktiken
		B 7.4.3	Praxisausbildung
		B 7.4.4	Berufseinführung
B 7.5	Ausserschulische Erfahrungen		
B 7.6	Strukturen	B 7.6.1	Schwerpunktsetzungen
B 7.7	Diverse Mängel/Lücken	B 7.7.1	Lehr-, Lern- und Schulklima
		B 7.7.2	Reflexion der Berufspraxis
		B 7.7.3	Ausbildung in Kommunikation und Gesprächsleitung
		B 7.7.4	Sozialpädagogische Ausbildung

		B 7.7.5	Ausbildung in Schulentwicklung und -organisation
		B 7.7.6	Diverses

Kategorie B8: Theorie–Praxis–Bezüge

	<i>Kategorien 2. Ordnung</i>		<i>Kategorien 3. Ordnung</i>
B 8.1	Berufseignung	B 8.1.1	Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen in der Ausbildung
		B 8.1.2	Quantität von Theorie- und Praxisanteilen
		B 8.1.3	Berufseinführungsphase
		B 8.1.4	Strukturanpassungen
B 8.2	Wissen	B 8.2.1	Wissensselektion
		B 8.2.2	Wissensformen
		B 8.2.3	Reflexives Wissen
B 8.3	Feedbacksysteme	B 8.3.1	PL-Rückmeldungen
		B 8.3.2	Diverse Rückmeldungen
		B 8.3.3	Evaluationen
B 8.4	Ausbildende	B 8.4.1	PL-Rekrutierung/-Ausbildung
		B 8.4.2	Dozierendenteams
		B 8.4.3	Praxiserfahrungen

## Anhang VIII: Paraphrasierungen Experteninterviews

### Stärken der Lehrerbildung (Kategorie B1)

#### B 1.1: Eingangsselektion, Aufnahmebedingungen und Eignungsabklärung

Sechs Expertinnen und Experten äussern sich zu den Eingangsvoraussetzungen und der Eingangsselektion in der Lehrerbildung. Unter diesen Gesichtspunkten werden die Vorzüge der tertiarisierten Lehrerbildung betont:

- Diese jungen Erwachsenen hätten die „hochpubertären Phasen“ hinter sich und verfügten bereits über etwas Lebenserfahrung (P18).
- Eine postmaturitäre Ausbildung führe zu einer andersartigen Sozialisation als eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II (P56).
- Die Allgemeinbildung sei abgeschlossen, und weil alle Studierenden über eine Matur verfügten, sei ein allfälliger Umstieg in eine andere Ausbildung einfacher (P27, P35, P56).

In einer tertiären Ausbildung könne in einer ersten Phase die Eignung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf abgeklärt werden, und ein allfälliger Ausstieg aus der Lehrerbildung sei ohne Einbusse möglich.

#### B 1.2.1/B 1.2.2: Qualität der Allgemeinbildung bzw. Fachausbildung und Wissenschaftsbezug

Rund die Hälfte aller Befragten äussert sich positiv über die Qualität der Allgemeinbildung bzw. Fachausbildung an den Lehrerbildungsinstitutionen. Sowohl den Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II wie auch jenen der Tertiärstufe wird eine hohe Qualität der Allgemein- und Fachausbildung attestiert. Die Allgemeinbildung an den Seminaren wird hauptsächlich mit Verweis auf zwei Vorteile positiv eingeschätzt:

- Eine Stärke sei die Breite und Ganzheitlichkeit der Inhalte sowie die Verflechtung der musischen und wissenschaftlichen Fachbereiche (P18, P26, P39, P47, auch P56 in B1.6).
- Eine besondere Stärke der seminaristischen Ausbildung sei die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die beispielsweise dazu beitrage, dass die Dozierenden des allgemeinbildenden Unterrichts sich immer auch mit den Fragen der Schulpraxis zu befassen hätten (P19, P20, P39, P41, P52).

Die Qualität der fachwissenschaftlichen Ausbildung auf der Tertiärstufe wird aus folgenden Gründen ebenfalls hoch eingeschätzt:

- Die Fachausbildung erfolge durch einen qualifizierten Lehrkörper auf Hochschulniveau; viele dieser Dozierenden hätten ein besonderes Flair, die Inhalte der Fachwissenschaften auf die Bedürfnisse von Lehrerstudierenden abzustimmen (P53, P56, P57).
- Auf Hochschulniveau sei der Bezug zu den Wissenschaften garantiert und der Diskurs mit Expertinnen und Experten aus anderen Fachbereichen möglich (P20, P54).

### B 1.3.1: Berufsausbildung/Allgemein

Sieben Expertinnen und Experten äussern sich zu allgemeinen Stärken der Berufsausbildung:

- Eine Qualität der Lehrerbildung sei, dass die Auszubildenden in ihrer Pubertätszeit allmählich in den Beruf hineinwachsen und so erzogen würden (P18).
- Eine Stärke sei, dass es der Lehrerbildung überhaupt gelinge, die jungen Menschen in dieser kurzen Zeit auf einen anforderungsreichen Beruf vorzubereiten (P19).
- Die Ausbildung der Lehrkräfte sei eine Berufsbildung (P50), erfolge relativ nahe an Beruf und Einsatzfeld von Lehrkräften, z.B. organisatorisch gesehen in der Regel im kantonalen Schulsystem (P28) oder inhaltlich immer wieder an berufsnahen Spezialthemen (P39).
- Eine weitere Stärke sei die Qualifikation der Auszubildenden: Praktisch alle Dozierenden seien ehemalige oder praktizierende Volksschullehrkräfte und würden daher sehr nahe an der Praxis ausbilden (P56, P57).

### B 1.3.2: Berufsausbildung/Erziehungswissenschaftliche Anteile

In Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Ausbildung werden sowohl konkrete Unterrichtskonzepte wie auch übergeordnete Themenbereiche erwähnt, die als qualitativ hochstehend erachtet werden:

- Ein über drei Jahre aufbauendes Lernmodell unter dem Namen „Die Praxis bewältigen“ sei eine Qualität der Ausbildung. Man orientiere sich an neueren amerikanischen Sichtweisen oder an anderen neueren, stark ressourcenorientierten Modellen (P40).
- In den Fächern Pädagogik und Psychologie bestehe eine grosse „Narrenfreiheit“, was erlaube, die Ausbildungsprogramme ständig den neuen Erfordernissen und Gegebenheiten anzupassen (P52).
- Eine Stärke der aktuellen Ausbildungen sei im Bereich der sozialpädagogischen Kompetenzen (P57) und der interkulturellen Pädagogik (P57) zu sehen.
- Die Erziehungswissenschaften seien allgemein gut vertreten (P42), im theoretischen bzw. kognitiven Bereich werde verhältnismässig viel erreicht (P56).

### B 1.3.3: Berufsausbildung/Fachdidaktiken

Von einer kleineren Gruppe von Expertinnen und Experten wird die Qualität der Fachdidaktiken gelobt, dies bezogen auf alle Stufen der Lehrerbildung (P30, P31, P42, P49). Als Gründe für die gute Einschätzung der Fachdidaktiken werden genannt:

- Für die Ausbildung der Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte hätten sich an den schweizerischen Universitäten in den letzten paar Jahren eigentliche Kompetenzzentren herausgebildet (P30).
- Im internationalen Vergleich verfüge die Schweiz in den Grundausbildungen über qualitativ hochstehende Fachdidaktiken, insbesondere im Bereich der Gymnasiallehrausbildung (P31).
- Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker verfügten meistens sowohl über einen Hochschulabschluss als auch Unterrichtspraxis und damit über eine theoretisch fundierte und berufsbezogene Fachkompetenz für die Berufsbildung (P49, auch P25 in 1.3.4).

#### B 1.3.4: Berufsausbildung/Praxisausbildung

Der Bereich der Praxisausbildung wird im Zusammenhang mit den Stärken der Lehrerausbildungen am häufigsten ausgeführt, nämlich von 15 Expertinnen und Experten. Nicht nur die Verantwortlichen der Lehrerbildungsinstitutionen (P35, P39, P40, P42, P49, P52, P53, P54, P57), auch die Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsverwaltung (P25, P26) und der Wissenschaft (P30, P31, P32, P33) stellen der berufspraktischen Ausbildung ein sehr gutes Zeugnis aus. Die Begründungen für diese positive Einschätzung sind für die verschiedenen Stufenausbildungen nahezu kongruent:

- Die Institutionen, Seminare wie Universitäten, bemühten sich um einen „hohen Praxisbezug“, um eine stark „berufsfeldbezogene“ Ausbildung und würden für eine Verbindung von Theorie und Praxis sehr viel Gutes leisten (P25, P26, P31, P32, P33, P35, P39, P40, P42, P49, P52, P53, P54, P57, auch P56 in B1.6).
- Im Vergleich zu den Studiengängen für Lehrkräfte in Deutschland hätten die Theorie-Praxis-Bezüge ein grösseres Gewicht und seien kleinräumiger angelegt, auch in der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrkräften (P31, P32).
- Eine Verbindung von Theorie und Praxis sei auch insofern gut gelöst, als sie erlaube, „Theorie“ durch Wiederaufnahme von Fragestellungen aus der Praxis zu vertiefen (P42, andeutungsweise auch P49, P53, P54).
- Für einzelne Ausbildungsgänge werden die frühen Praxiskontakte als eine besondere Qualität genannt (P39, P52).
- Als besondere Stärke der Praxisausbildung werden vereinzelt die Mentorate (P31), eine differenzierte Analyse der Praktika (P40) und die Möglichkeit der Erprobung von Erweiterten Lernformen in den Praktika (P30) erwähnt.

#### B 1.3.4: Berufsausbildung/Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften

Vor drei Befragten werden die Kontakte und die Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften explizit als Stärke erwähnt: Rund um die Institute seien dichte Netzwerke zwischen Lehrerbildenden und Praxislehrkräften entstanden. Dadurch seien intensive Kontakte mit der Praxis hergestellt, und zwar sowohl in der seminaristischen Lehrerbildung (P32) wie auch in der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (P53, P54).

#### B 1.4: Lern- und Schulklima

Eine Gruppe von sechs Expertinnen und Experten äussert sich anerkennend zum Lernklima an den Institutionen, sowohl an Seminaren (P39, P40, P50) als auch an Instituten auf Tertiärstufe (P54, P57). Gemeinsame Hauptaussage ist die Feststellung, dass eine Institution mit einer überschaubaren Grösse (200–300 Studierende) und überblickbaren Strukturen über bestimmte Qualitäten verfüge (P39, P47, P50, P54, P57). Explizit genannt werden die Möglichkeit des persönlichen Kontaktes (P39, P57), die hohe soziale Interaktion (P54), die Förderung der Gemeinschaftsbildung (P47, P57) und die Chance des raschen Wahrnehmens von Schwierigkeiten (P39, P47).

#### B 1.5: Langzeitwirkung der Ausbildung

Als eine besondere Stärke erwähnen zwei Befragte eine langfristige Wirkung der Grundausbildung:

- Die Fortbildungsbereitschaft der amtierenden Primarlehrkräfte sei ausserordentlich gross, was als Verdienst der Grundausbildung zu werten sei (P25).
- Die jungen Primarlehrkräfte würden vor allem aus dem Bereich der Erweiterten Lernformen sehr viel von dem umsetzen, was sie in den Seminarien gelernt hätten. Eine gewisse Gefahr stelle aber die „nivellierende Lehrerzimmersozialisation“ dar, die so manche hoffnungsvolle Stärke der Grundausbildung wieder zunichte mache (P30).

#### B 1.6: Allgemeines/Diverses

Diese Unterkategorie fasst Einzelmeinungen zu verschiedenen Themenbereichen und Aussagen zusammen, die sich nur auf einen bestimmten Ausbildungsgang beziehen:

- Die hohen Anforderungen an die Dozierenden würden im Allgemeinen erfüllt (P20).
- Das Grundkonzept der heutigen Ausbildung sei gut (P25).
- Eine besondere Stärke sei, dass die Berufsausbildung auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und damit zur Selbstkompetenz der künftigen Lehrkräfte leiste (P26, P50).
- Eine Stärke seien die relativ kurze Ausbildungszeit des (nachmaturitären) Ausbildungsganges und die Ausrichtung auf die Berufsbildung (P26).
- Die Seminarabgängerinnen und -abgänger seien – als Wirkung der Ausbildung – sehr kommunikationsfähig (P30).
- In der Ausbildung der Primarlehrkräfte sei das Verhältnis „Kopf–Herz–Hand“ einigermaßen ausgewogen (P31).
- Die Lehrerbildung in der Schweiz hätte in den letzten Jahren viele positive Wirkungen gezeigt, ihr Niveau sei gut. Die Ausbildungsgänge seien aber extrem divergent, sehr föderalistisch geprägt, und entsprechend gebe es extreme Qualitätsunterschiede. Es sei daher schwierig, allgemeine Aussagen zu machen, aber es gebe in der Schweiz eine Reihe von Seminaren mit Lehrerbildung auf hohem Niveau (P32).
- Eine Stärke der „pädagogischen Grundausbildung“ sei die hohe Durchlässigkeit und damit die Möglichkeit, in eine andere Stufenausbildung zu wechseln (P35).
- Eine seminaristische Ausbildung von sechs Jahren sei ein „Privileg“ (P39).
- Die dreijährige nachmaturitäre Ausbildung sei ein „Geschenk“ (P49).
- Die einjährige „pädagogische Grundausbildung“ sei eine „riesige Stärke“ (P49).
- Eine besondere Stärke der Seminare seien Verbindungen zur Bevölkerung und zum öffentlichen Leben (P50).
- Eine Stärke der Lehrerausbildung sei ihre momentane Bereitschaft, sich Veränderungen zu stellen, sich auf eine Umstrukturierung einzulassen und damit die Studierenden in einer anderen Weise ernst zu nehmen (P55).
- Eine Stärke sei die Professionalität der Ausbildung, eine weitere die Möglichkeit der Ausbildung als Fachgruppenlehrkraft, was modernen Ansprüchen gerecht werde (P56).

### **Schwächen der Lehrerbildung (Kategorie B2)**

#### B 2.1: Allgemeine Einschätzung

In dieser Kategorie sind Aussagen und Argumentationen zu Schwächen zusammengetragen, die sich auf übergreifende Gebiete der Lehrerbildung beziehen und nicht einer spezifischen

Kategorie zugeordnet werden können. So sieht eine Gruppe von Expertinnen und Experten eine der grossen Schwachstellen der seminaristischen Ausbildung in der Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung (P18, P20, P28, P39, P41, P42):

- Die Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung sei ein strukturelles Problem und berücksichtige nicht, dass ein Interesse an Fragen der Berufsbildung erst in einem bestimmten Alter erwache (P18).
- Die Vermischung von Allgemein- und Berufsbildung führe dazu, dass beides zu wenig konsequent, zielgerichtet und professionell angegangen werde (P18, P20, P41).
- Mit der Doppelaufgabe der Allgemein- und Berufsbildung seien die klassischen Seminare überfordert. Man könne nicht im selben Zeitrahmen Maturitätsniveau erreichen und eine gute Berufsausbildung vermitteln (P28).
- Die ständigen „Indifferenzen“ zwischen Allgemein- und Berufsbildung seien augenfällig und insbesondere im letzten Ausbildungsjahr ein Ärgernis, wenn die Phase der Berufseinführung mit den Maturaprüfungen zusammenfalle (P39).
- Die Doppelaufgabe Allgemein- und Berufsbildung führe dazu, dass in der Regel ein Drittel der jungen Leute, die man für einen Beruf ausbilde, diesen Beruf gar nie ausüben, sondern später studieren wolle (P41).
- Der doppelte Anspruch, sowohl Fachleute für Lehren und Lernen als auch Fachleute mit einem spezifischen Fachwissen auszubilden, führe auf beiden Seiten zu Einbussen und beeinträchtige schliesslich auch das Selbstwertgefühl der Studierenden (P42).

Von verschiedenen Befragten werden weitere einzelne Schwachpunkte aufgeführt:

- Die schweizerischen Lehrerausbildungsgänge seien international zu wenig kompatibel, weil im Ausland Lehrkräfte in der Regel auf Hochschulstufe ausgebildet würden (P25).
- Die Beobachtung, dass viele Lehrkräfte entweder aus dem Beruf aussteigen oder Burnouts haben, lasse auf Defizite in der Grundausbildung schliessen (P27).
- Der Übergang von der Berufsausbildung in die Berufsausübung führe zum Problem des Praxisschocks, und zwar unabhängig von der Art und Weise der Lehrerbildung. Die Lehrerbildung habe möglicherweise einen relativ geringen Effekt (P33).
- Der schweizerischen Lehrerbildung fehle ein einheitliches Ausbildungskonzept, zu viele verschiedene Ansätze würden nebeneinander existieren. Der ungute Konflikt zwischen Verwissenschaftlichung einerseits und Praxisbezug andererseits sei auch im Hinblick auf die tertiäre Lehrerbildung nicht geklärt (P40).
- Eine integrale Ausbildung für alle Altersstufen könne von einem Seminar heute nicht mehr geleistet werden. Eine gewisse Spezialisierung sei dringend nötig (P47).
- Die heutige Lehrerbildung sei zu zerstückelt, zu fragmentarisch, zu zufällig angelegt (P55).

## B 2.2: Eingangsselektion

Der seminaristischen Ausbildung werden Schwachstellen im Bereich der Eingangsselektion vorgeworfen:

- Die Jugendlichen würden zu früh in die Berufsausbildung eintreten ohne zu wissen, was sie eigentlich erwarte, und ohne klares Bild vor Augen, was eigentlich der Beruf beinhalte. Zudem erwachse ein Interesse an pädagogischen und didaktischen Fragen erst, wenn man den bewussten Einstieg in den Beruf vor Augen habe (P18).
- Der Entscheid für diese anspruchsvolle berufliche Arbeit müsse zu früh getroffen werden (P20). Die Seminare führten zum einen zu einer Isolation der künftigen Lehrkräfte, zum

anderen sei dort eine Selektion nicht mehr möglich, weil man nicht 19-Jährige ohne Ausbildung von einer Schule entlassen könne (P25).

- Die Eignung für den Lehrerberuf müsse zu Beginn der Ausbildung viel besser abgeklärt werden (P27, P31).

#### B 2.3.1: Qualität der Allgemein- bzw. Fachausbildung

Die nicht-universitären bzw. die universitären Ausbildungsgänge werden in Bezug auf die Allgemein- bzw. Fachausbildung unterschiedlich beurteilt. Der seminaristischen Ausbildung wird eine Vernachlässigung der fachlichen Ausbildung vorgeworfen:

- Aus zeitlichen Gründen komme die Fachausbildung an den Seminarien zu kurz (P18, P41); sie könne auf dieser Stufe nicht genügend fundiert vermittelt werden, und man komme schon gar nicht dazu, Allgemeinbildung auch theoretisch zu reflektieren, also verschiedene Theorien zu einem Thema zu behandeln und auf Metaebene zu diskutieren (P 41).

Auch der universitären Fachausbildung werden Schwächen angelastet:

- Ein Fachstudium an der Universität, insbesondere eines in mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung, bereite nicht auf das vor, was an einer Sekundarschule oder an einem Gymnasium unterrichtet werde. Aus dem Korpus des wissenschaftlichen Wissens könne man nicht einfach die Gegenstände der Allgemeinbildung herauschälen. Dazu brauche es „Transformationen“, es müsse Kontakt geschlossen werden zu den Phänomenen des Alltags und zu den Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler. Die Universitäten hätten ein eher gestörtes Verhältnis zur Lehrerbildung und zur neuen Aufgabe sich auf Berufsbildung einzustellen und hätten nicht begriffen, dass man Lehrkräfte anders ausbilden müsse als Forschende (P32, auch P54).

#### B 2.3.2: Wissenschaftsbezug der Allgemein- bzw. Fachausbildung

Einzelne Expertinnen und Experten wünschen sich einen verstärkten Wissenschaftsbezug oder erhoffen sich diesen durch die Verlegung der Primarlehrerbildung auf Tertiärstufe:

- Die Dozierenden der Primarlehrerbildung seien bisher kaum mit Forschung konfrontiert worden, weil es in der Lehrerbildung kaum Forschung gegeben habe (P18, P35, P49).
- Die Lehrerbildung sei sehr stark auf tradiertes Wissen bezogen und weniger auf ein im wissenschaftlichen Sinne ausgearbeitetes Wissen. Als Lehrperson müsse man aber unbedingt mit verschiedenen Wissensformen zurechtkommen und auch über die Bereitschaft verfügen, sich neuem Wissen zu öffnen (P33).

Umgekehrt wird die Gleichsetzung von Forschung und Berufsausbildung für Gymnasiallehrkräfte als eine Schwäche erachtet (vgl. Kategorie B 2.3.1):

- Lehrkräfte würden gleich ausgebildet wie zukünftige Forschende, und dabei werde das Problem der Wissensformen verkannt (P32).

#### B 2.4.1: Berufsausbildung/Erziehungswissenschaftliche Anteile

Eine Gruppe kritischer Stellungnahmen bezieht sich auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung, besonders in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte:

- In der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte sei die erziehungswissenschaftliche Ausbildung unterentwickelt (P25, P30, P33), es fehle ihr die pädagogische Ausrichtung und deswegen seien auch Mängel in der beruflichen Praxis festzustellen (P20, P33).

Aber auch für die anderen Stufenausbildungen werden Defizite im Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung bemängelt:

- Für die Lehrerbildung sei ein riesiges „Sozialpsychologie-Defizit“ zu beklagen. Eine elementare Lernpsychologie des Lernens von Einstellungen oder der Übernahme von Gruppennormen fehle völlig (P30). In der Ausbildung der Lehrkräfte werde oftmals mit sehr „stark idealisierenden Kategorien“ operiert, die ein überhöhtes und sehr stark individualisiertes Erziehungsverständnis beinhalten würden, während in der Berufsausübung eine soziale Realität vorgefunden werde, in der kollektive Prozesse ablaufen und soziale Dynamiken eine grosse Rolle spielen würden (P33).
- Im Bereich der Erziehungswissenschaften sei ein Defizit in der historischen Dimension festzustellen; viele Lehrkräfte würden unter Reformpädagogik nichts verstehen oder hätten kaum eine Vorstellung davon, wer Pestalozzi gewesen sei (P31).
- Über lange Zeit sei die Lehrerbildung unmittelbar auf die Praxis ausgerichtet gewesen, hauptsächlich weil nur Praktikerinnen und Praktiker in der Ausbildung tätig gewesen seien. In den letzten Jahren sei der Bezug zum Berufsfeld teilweise verloren gegangen. In den erziehungswissenschaftlichen Fächern sei das Curriculum in Auflösung begriffen, sei eine gewisse Beliebigkeit eingezogen und hätte zudem ein starker „Psychologisierungsschub“ stattgefunden. Theoretische Elemente und Versatzstücke aus der Wissenschaft würden relativ unverarbeitet in die Lehrerbildung transferiert (P32). Es gelinge der Lehrerbildung kaum, eine Sensibilität für die Erziehungswissenschaften herzustellen (P33).
- Die Verbindung von Praxiserfahrungen und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung sollte viel stärker von der Praxis ausgehen und induktiv orientiert sein (P52 in B 7.7.2).

#### B 2.4.2: Berufsausbildung/Fachdidaktiken

Zwei Befragte äussern sich kritisch zu den Fachdidaktiken, wobei sich beide Stellungnahmen auf die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte beziehen:

- Die Ausbildung in den Fachdidaktiken müsste verbessert werden (P54).
- Fachwissenschaften und Fachdidaktiken müssten besser vernetzt werden und fächerübergreifende Bereichsdidaktiken geschaffen werden, die den Fächern der Volksschule besser entsprächen als die Orientierung an den Fachwissenschaften (P57).

#### B 2.4.3: Berufsausbildung/Praxisausbildung

Eine Gruppe von Expertinnen und Experten erachtet die Dauer der Praxisausbildung als absolut minimal oder ungenügend:

- Die berufspraktische Ausbildung müsse verstärkt werden, insbesondere seien zusätzliche und längere Praxisphasen einzubauen oder ein Langzeitpraktikum einzuführen (P18, P25, P39, auch P27, P32, P47, P50 und P54 in B 7.4.3)
- Speziell in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte seien der Praxisbezug mangelhaft und die Praxisausbildung zu kurz (P28, P31, P33).

Nicht nur die Dauer, auch die Qualität der Praxisausbildung wird beklagt:

- Zu oft handle es sich um künstliche Praxissituationen mit wohldressierten, harmlosen Klassen mit geringem Ausländeranteil, an denen „Master Teachers“ als Praxislehrkräfte unterrichtet werden (P30, auch P49).
- An vielen Ausbildungsstätten sei ein „Theorie-Praxis-Bezug“ nur äusserlich organisiert, dahinter aber stünden keine eigentlichen Konzepte der Didaktik oder der Lerntheorie (P32).

- Von selbstverantworteten, durch die Ausbildungsstätte nicht begleiteten Praktika sei nicht viel zu halten, weil diese nichts am Praxisschock ändern würden (P32, P49). Zu bedauern sei zudem, dass die Begleitaufgabe in der berufspraktischen Ausbildung heute auf „gruppen-dynamische“ und „humanistisch-psychologische“ Aspekte reduziert oder nur noch als „Supervision“ verstanden werde (P32).
- Es brauche Hospitationen, bei denen sich Beobachtungsaufträge für die Studierenden nicht nur auf den Unterricht, sondern auch auf übergreifende Aspekte wie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander oder die Schulhauskultur beziehen würden (P30).

#### B 2.4.4: Berufsausbildung/Zusammenarbeit mit den Praxislehrkräften

Ein Experte äussert sich zur Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und den Praxislehrkräften und erachtet den Einbezug der Praxislehrkräfte in die Ausbildung als schwach. Es handle sich in der Regel um organisatorische Verbindungen, nicht aber um inhaltliche oder qualitative Vernetzungen. Erschwerend dazu kämen das ständig wechselnde Personal, die mangelnde Ausbildung der Praxislehrkräfte und die mangelnde Verbindung zu den Ausbildungsstätten (P39).

#### B 2.5: Berufseinführung

Eine grössere Gruppe von Expertinnen und Experten nimmt Stellung zum Thema Berufseinführung und beklagt, dass dieses Problem – mit einigen Ausnahmen – nicht gelöst sei:

- Die Berufseinführung sei sowohl an den Institutionen, in den Kantonen als auch gesamtschweizerisch ein ungelöstes Problem (P25, P26, P28, P29, P32, P33, P34, P42, P57).
- Obschon seit zwanzig Jahren postuliert, sei eine Berufseinführung in der Schweiz kaum irgendwo richtig realisiert. In keinem anderen Beruf gebe es einen so abrupten Übergang von der Ausbildung in eine selbstverantwortete Berufspraxis (P29).

Dieser Übergang soll nach Ansicht einiger Expertinnen und Experten durch die Berufseinführung erleichtert werden: Dank Begleitung und Unterstützung, beispielsweise durch Mentoring- oder Coaching-Strukturen, könnten der Praxisschock überwunden, der Berufseintritt abgefedert und Schwierigkeiten und Probleme besser aufgenommen werden (P25, P26, P33, P57). In der Frage nach der Verantwortung für diese Begleit- und Unterstützungsaufgaben kristallisieren sich zwei Argumentationen heraus:

- Meistens hätten die Junglehrkräfte bessere Beziehungen zur Ausbildungsstätte als zu anonymen Beratungsstellen; die Berufseinführung sei darum in die Verantwortung der Grundausbildungen zu geben (P 25, P33, P35, P57).
- Die Begleitung in der Berufseinführungsphase müsse von der Grundausbildung abgekoppelt und durch andere Instanzen wie die Schulbehörden, die Junglehrkräfteberatung, kantonale organisierte Beratung oder gar durch einen eigens konzipierten Ausbildungsgang übernommen werden (P25, P32, P35, P42). Die Trennung von Beratung und Beurteilung sei dabei zu beachten (P35).
- Im Hinblick auf die Verlegung der Ausbildung der Primarlehrkräfte auf die Hochschulstufe komme der Berufseinführungsphase eine noch grössere Bedeutung zu (P28).

## B 2.6: Langzeitwirkung der Ausbildung

Fünf Expertinnen und Experten äussern sich sehr skeptisch über die Langzeitwirkung der Grundausbildung:

- Aus wissenschaftlichen Untersuchungen wisse man, dass für die positive Bewältigung des Berufsalltags die Wirkung der Ausbildung als sehr gering eingestuft werde. Die Lehrerbildung rangiere im letzten Drittel, und darum sei ihre Wirkung offenbar praktisch bei Null anzusetzen (P30, auch P33 in B2.1).
- Man müsse bei Berufseinsteigenden in den Lehrerberuf immer wieder feststellen, dass die Sozialisation in den Lehrerzimmern dermassen stark sei, dass viele Anstösse und Ideen aus der Lehrerbildung wieder verloren gingen und die Langzeitwirkung der Ausbildung massiv zurückgehe (P35).
- Es sei bekannt, dass in konkreten Berufssituationen, insbesondere in Stresssituationen, die Wirkung der Ausbildung wie weggeblasen sei und tradierte Muster und Mechanismen aus der eigenen Schulerfahrung hervortreten würden (P41, P56).

### B 2.7.1: Strukturen/Dauer, Zeitgefässe

Die Kritik an der Dauer und den Strukturen bezieht sich vorwiegend auf die seminaristische Ausbildungsgänge:

- Die fünf bis sechs Jahre, die ein Seminarist oder eine Seminaristin im gleichen System absolviere, seien eine zu lange Ausbildungsdauer für diese Altersstufe und trage wenig dazu bei, begeisterte und einsatzfreudige Lehrkräfte auszubilden. Die Ausbildung bedürfe einer Zäsur (P20, P47, auch P52).
- Die lange Ausbildungsdauer sei eine grosse Herausforderung für den Lehrkörper: Es sei nicht einfach, gleichzeitig 16-Jährige und 21-Jährige zu unterrichten, also Mittelschulunterricht zu erteilen und auf eine grösstmögliche Eigenständigkeit der jungen Menschen hinzuarbeiten (P47, P52, auch P39).
- Die seminaristische Ausbildung leide an überladenen Wochenprogrammen und an einer permanente Zeitnot. Es gebe in diesen Strukturen keinen Freiraum für Innovationen oder wichtige Themen wie beispielsweise Heilpädagogik, Integrationsfragen und neue Beurteilungssysteme (P39).

### B 2.7.2: Strukturen/Unverbundenheit der Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung

Beklagt wird von einigen Expertinnen und Experten die Unverbundenheit von Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung in der Lehrerbildung:

- Grundausbildung und Fort- oder Weiterbildung seien völlig getrennt (P32, P55), schlecht verknüpft (P28, P39) oder nicht koordiniert (P32). Ein wesentlicher Grund dafür liege darin, dass in der Verwaltung verschiedene Stellen für die Bereiche zuständig seien (P28, P32, P39, auch P55).
- Grund- und Fortbildung müssten ihre Aufgabe in Relation zueinander überdenken. „Lehrerwerdung“ sei als biographische Linie vom Novizentum zu Expertentum zu verstehen, und insofern könne die Grundausbildung bloss „Starthilfe“ bieten (P32).
- Die Lehrerfortbildung sei zu oft auf die eigene Erfahrung bezogen, reite als eine Art „Psychosurfen“ auf der eigenen Erfahrung herum und glaube ohne jegliche zusätzliche Wissenskomponenten auszukommen. Kenntnisse über Differenzierungsprozesse in den Wissenschaften seien in der Fortbildung relativ gering ausgeprägt (P55). Umgekehrt sei in

der Grundausbildung ein Wissenschaftsbezug vorhanden, das Wissen der Ausbildenden über die Schule hingegen nicht sehr ausgeprägt. Würde man diese beiden Komponenten zusammenbringen, wäre für beide Gruppierungen Positives gewonnen (P55).

#### B 2.7.3: Strukturen/Durchlässigkeit, Umsteigemöglichkeiten

Einige Befragte beklagen die fehlende Durchlässigkeit und Offenheit der seminaristischen Ausbildung:

- Durch die Ausbildung erfolge eine Spezialisierung in einem relativ engen Berufsfeld ohne die Möglichkeiten eines Stufenwechsels oder einer Weiterentwicklung im Beruf (P26, P28, P31). Zudem sei die Durchlässigkeit der seminaristischen Ausbildungsgänge für Quereinsteigende wie Maturandinnen und Maturanden oder Berufsleute in der Regel schlecht (P39).
- Lehrerbildungsgänge in der Schweiz seien stark aus der eigenen Tradition heraus entwickelt worden und würden zu unverbunden nebeneinander stehen (P28).

#### B 2.7.4: Starre Strukturen

Von einzelnen Expertinnen und Experten werden für verschiedene Ausbildungsgänge zu starre Ausbildungsstrukturen beklagt:

- Die Seminare seien auf Reglementsebene zu verplant (P49), die Mittelschulstrukturen für eine Berufsausbildung nicht mehr zeitgemäss (P20), zu schwerfällig und daher zu wenig geeignet für rasche Innovationen (P52), das Klassensystem für die Allgemeinbildung zwar geeignet, für Wahl- oder Pflichtwahlbereiche hingegen zu stark determinierend (P52).
- Die Studierenden könnten in den bestehenden Ausbildungsstrukturen zu wenig persönliche Studienschwerpunkte setzen (P49, auch P52), es gäbe zu wenig offene Lernangebote und darum sei oft auch die Selbstverantwortung der Studierenden zu gering (P49, P57).

#### B 2.8.1: Praxisbezug der Ausbildenden

Vereinzelte Expertinnen und Experten äussern sich kritisch über einen mangelnden Praxisbezug der Ausbildenden:

- Die Fachkompetenz der Ausbildenden sei zwar in der Regel sehr hoch, aber viele Dozierende seien zu weit entfernt von der Schulpraxis (P19) oder hätten selber gar nie auf der Zielstufe unterrichtet (P29). Auch wenn diese Lektionen mitverfolgen würden, sei der Kontakt zur Schulwirklichkeit zu schwach und sie würden die Schule nicht mehr „von innen“ kennen (P19, P29, P32). Die Ausbildenden, allen voran die Dozierenden der Fachdidaktiken, seien periodisch zu einem Jahr eigener Schulerfahrung auf der Zielstufe zu bewegen (P29).
- Eine nicht geringe Zahl von Dozierenden der Pädagogik komme aus einem therapeutischen oder klinischen Kontext und würde die Schule zu stark als Therapiefeld ansehen (P32).

#### B 2.8.2: Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Ausbildenden

In einer Stellungnahme wird bemängelt, dass es – vor allem im Bereich der Didaktik und Fachdidaktiken – nach wie vor Ausbildende ohne Hochschulausbildung gebe. Diese seien in Bezug auf die Fachwissenschaften zum Teil weniger versiert als die Studierenden. Zudem werde für die Fortbildung der Dozierenden zu wenig unternommen (P56).

### B 2.9.1: Diverse Schwächen: Beratung, Konfliktlösung, Kommunikation

Eine Gruppe von Befragten fordert eine bessere Ausbildung der Lehrkräfte in den Bereichen Beratung, Konfliktlösung, Kommunikation und Gesprächsführung:

- Es brauche eine professionelle Ausbildung in Beratung und professionelle Kenntnisse in Konfliktlösungsverfahren, um auf die Beratungstätigkeit in der Schule und auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden vorbereitet zu sein (P18, P19, P25, P53, auch P31 in B 7.7.3).
- Es sei eine bessere Ausbildung in den Bereichen Kommunikation und Gesprächsleitung nötig (P47 und P53 in B 7.7.3 und P47 in B 7.7.6).
- Allerdings bestehe die Schwierigkeit, dass sich die Studierenden in der Ausbildung nicht für solche Fragen interessieren, weil die Realsituationen fehlten. Es brauche Lösungen, um diesem Problem zu begegnen (P19, P25, P53).

### B 2.9.2: Diverse Schwächen: Schul- und Lernklima

Einzelne Expertinnen und Experten sehen wesentliche Mängel der Lehrerbildung im Schul- und Lernklima der Ausbildungsinstitutionen:

- An den Seminaren gebe es zu viele „dozierende“ Ausbilderinnen und Ausbilder, die neue Lehr- und Lernformen nie in ihren Unterricht integrieren würden. So erlebten die Studierenden in ihrer eigenen Ausbildung selten ein Modellverhalten, das modernen pädagogischen Ansprüchen genüge (P19, P30).
- Die Studierenden würden in der eigenen Ausbildung auch kaum einen Ansatz von vorgelebter Schulentwicklung, Teamkultur oder Qualitätsevaluation erleben, weil die Ausbildungsinstitutionen diesbezüglich in keiner Weise modellhaft seien (P30; vgl. auch B 2.9.6).

### B 2.9.3: Diverse Schwächen: Schulung der Selbst- bzw. Praxisreflexion

Für eine Gruppe von sechs Expertinnen und Experten ist die Schulung einer „reflexiven Kompetenz“ ein wichtiges Anliegen, das sie in der Lehrerbildung nur ungenügend aufgenommen sehen:

- Die Fähigkeiten zur Selbstreflexion bzw. Praxisreflexion gehörten zu den wichtigsten Kompetenzen einer Lehrkraft, die in der Grundausbildung geschult und gefördert werden müssten. Die Lehrerbildung habe sich bisher noch zu wenig darauf eingestellt (P19, P30, P32, P33, P39, P57, auch P40 und P53 in B 7.7.2).
- Die Berufsbildung verharre zu stark im Rezepthaften, bleibe beim sicherheitsgebenden Training, um nachher in der Praxis zu überleben, oder sie setze in den Fächern Pädagogik und Psychologie eher auf die rechte „Gesinnung“, statt die Praxiserfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten (P30, P32, P33, P39, P57). Für dieses Dilemma zwischen Training und Reflexion, das stets mit „Pendelbewegungen“ zwischen Meisterlehre und akademischer Ausbildung verbunden werde, seien bisher noch keine Lösungen gefunden worden (P30).
- Weil man diese reflexive Kompetenz nur im Anschluss an eigene Praxiserfahrungen schulen könne, wäre der ideale Ort die Berufs- oder Praxiseinführung, aber diese Phasen seien bisher kaum realisiert worden (P33, P39, auch P57).

#### B 2.9.4: Diverse Schwächen: Persönlichkeitsbildung

Für drei Befragte liegt ein Mangel der Lehrerbildung in den begrenzten Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung:

- Eine gezielte Persönlichkeitsbildung, die eigentlich das Hauptziel sei oder zumindest ein grosses Gewicht haben müsste, komme in der Ausbildung zu kurz (P41, P49, P53).
- Die Gründe lägen in der mangelnden Zeit und fehlenden Gefässen (P49), in der noch zu wenig fortgeschrittenen Entwicklung der Auszubildenden (P41) oder im fehlenden Wissen darum, wie man Persönlichkeitsbildung überhaupt realisieren könne (P53).
- Persönlichkeitsbildung geschehe dort, wo Menschen in kleinen Gruppen zusammenarbeiteten, wo der „Gemeinsinn“ gefördert werde und auch in der Fachausbildung. Eigentliche Konzepte zur Bildung der Persönlichkeit seien bis heute keine vorhanden (P53).

#### B 2.9.5: Diverse Schwächen: Lehrkräfte-Monokulturen

Eine Gruppe von Expertinnen und Experten beklagt eine Absonderung der Lehrkräfte von anderen Berufsgattungen und ortet die Ursache in der Grundausbildung: Es sei eine Isolation der Lehrkräfte zu beobachten, ein Rückzug in einen Schonraum und ein lebenslanges Verweilen unter seinesgleichen (P20, P25, P50, P52). Diese Absonderung beginne bereits in der seminaristischen Grundausbildung, indem schon früh Kontakte zu anderen Berufsgattungen verunmöglicht oder erschwert würden (P20, P25). Lehrkräfte hätten zu wenig Einblicke in wirtschaftliche und juristische Zusammenhänge und entwickelten ein spezifisches Menschenbild (P25, P50, P52).

#### B 2.9.6: Diverse Schwächen: Schulentwicklung und Bildungspolitik

Einige Befragte werfen der Lehrerbildung ein Ignorieren von schulorganisatorischen und bildungspolitischen Themen vor:

- Die Grundausbildung beziehe sich zu stark nur auf Unterricht und öffne den Studierenden relativ wenig den Blick auf das gesamte Bildungssystem, oft nicht einmal auf dasjenige des eigenen Kantons (P28).
- In der Lehrerausbildung werde nach wie vor wenig bis nichts gemacht zu Bereichen wie Organisationsentwicklung an Schulen, Schulen als pädagogische Einheiten oder Teamarbeit (P29, P31).

#### B 2.9.7: Diverse Schwächen: Professionalisierungsbemühungen

Ein Experte kritisiert die fehlenden Professionalisierungsbemühungen in der Grundausbildung:

- Die Lehrerbildung schaffe ein schwaches, wenig professionelles Berufs- und Zuständigkeitsbewusstsein, so dass Lehrkräfte in ihrer späteren Berufspraxis laufend falsche Verantwortung übernehmen würden, beispielsweise sich für das Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlten (P30).
- Der Lehrerbildung gelinge es nicht, ein paar Schlüsselkonzepte oder eine Fachsprache herauszubilden, welche übergreifende Gültigkeit hätten. Damit fehle der Ausbildung ein elementarer Ansatz von Professionalität, wie sie von anderen Berufsgattungen längstens erreicht sei (P30).

### B 2.9.8: Diverse Schwächen: Verschiedenes

Vereinzelte Aussagen zu Schwächen werden in dieser Kategorie aufgenommen:

- Die Berufsbildung nehme kaum Rücksicht auf die veränderte Situation an Schulen, beispielsweise auf den zunehmenden Ausländeranteil in den Volksschulen (P29).
- Die Lehrerbildung nehme kaum Kenntnis von den Bemühungen zur Integration von Behinderten und Kindern mit Lernstörungen in Regelklassen (P29).
- Die Lehrerbildung sei zu stark am Klassenlehrersystem ausgerichtet und nehme nicht zur Kenntnis, dass zunehmend im Fachlehrersystem unterrichtet werde (P29).
- In der Grundausbildung würde keine Schulung in Moderationstechnik oder Teamentwicklung stattfinden, was sich sowohl für die Führungs- wie auch für die Teamarbeit in den Schulen negativ auswirke (P30).
- Die Lehrerbildung bilde nach wie vor zu didaktisch und vor allem zu stark fachdidaktisch aus, statt Kompetenz-Trainings anzubieten, durch die beispielsweise eine allgemeine Kommunikations- oder Beurteilungskompetenz gefördert werde (P40).
- Die fehlenden Ausstiegsmöglichkeiten der seminaristischen Ausbildung führe dazu, dass junge Menschen entgegen ihren eigenen Berufsabsichten eine Berufsausbildung durchlaufen müssten (P52).

## Verhältnis der Ausbildungsanteile (Kategorie B7)<sup>191</sup>

### B 7.1: Allgemeine Einschätzung

Eine Gruppe von sieben Expertinnen und Experten äussert sich befriedigt über das Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsanteile (fachliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung):

- Das Verhältnis der einzelnen Ausbildungsanteile sei ausgewogen, wenn auch kleine Anpassungen nötig seien (P26, P27, P31, P35, P40, P49, P53). An den Seminaren sei das Verhältnis ausgewogener als an den Institutionen der Tertiärstufe (P19).

Eine grössere Zahl von Befragten hingegen beurteilt einzelne Ausbildungsbereiche als zu wenig stark gewichtet, was in den Aussagen der folgenden Kategorien zum Ausdruck kommt.

### B 7.2: Allgemeinbildung/Fachausbildung

Die Allgemeinbildung an den Seminaren bzw. die Fachausbildung an den Hochschulen wird kontrovers eingeschätzt, die Argumentation ist entsprechend vielfältig:

- Die Fachausbildung sei – im Gegensatz zu den anderen Ausbildungsbereichen – in den letzten Jahren kaum ausgebaut, sondern sogar zugunsten von Fachdidaktik oder Berufspraxis zurückgenommen worden. Ein Ausbau im fachlichen Bereich der Ausbildung sei unbedingt nötig (P18, P19, P42, P57, tendenziell P33).

---

<sup>191</sup> Etliche Stellungnahmen zum Verhältnis der Ausbildungsanteile, insbesondere im Zusammenhang mit fehlenden Ausbildungsteilen, sind in die Paraphrasierungen der Kategorie B2 aufgenommen worden. Um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, sind sie hier zum Teil nicht mehr aufgenommen worden.

- Wichtig sei, die Fachausbildung oder zumindest Teile davon wissenschaftlicher zu gestalten, den Bezug zu Wissenschaft und Forschung zu verstärken (P18, P50, P57).
- Die Allround-Lehrkraft müsse der Fachgruppenlehrkraft (P29) weichen oder zumindest müssten Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung in der Ausbildung (P57) geschaffen werden (P55).

### B 7.3: Musisch-gestalterische Ausbildung

Etlliche Expertinnen und Experten plädieren für einen Ausbau der musisch-gestalterischen Ausbildung: Die musisch-gestalterische Ausbildung sei in der Ausbildung für Lehrkräfte der Volksschulstufe unbedingt beizubehalten oder sogar auszubauen (P19, P28, P32, P41, P49, P53). Diesen Preis habe auch eine akademisierte Lehrerbildung zu bezahlen (P32), weil die positiven Auswirkungen dieses Unterrichts auf die weitere fachliche Ausbildung ja bekannt seien (P53).

#### B 7.4.1: Berufsausbildung/Erziehungswissenschaftliche Anteile

Die wenigen Stellungnahmen zum erziehungswissenschaftlichen Bereich der Ausbildung lassen keine Tendenzen erkennen: Der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung sei entweder zu wenig (P29, P52) oder gerade richtig ausgebaut (P53, P56), inhaltlich aber zu beliebig (P31, vgl. auch B 2.4.1).

#### B 7.4.2: Berufsausbildung/Fachdidaktiken

Ebenso vereinzelt wie kontrovers sind die Einschätzungen zu den fachdidaktischen Anteilen: Die fachdidaktische Ausbildung müsse ausgebaut (P39, P55) oder aber zugunsten von Bereichsdidaktiken abgebaut werden (P57).

#### B 7.4.3: Berufsausbildung/Praxisausbildung

Eine grössere Gruppe von Befragten fordert eine Stärkung der berufspraktischen Anteile (vgl. Kategorie B2.4.3): Die berufspraktische Ausbildung müsse massiv ausgebaut werden, und zwar für verschiedenen Stufen der Ausbildung (P18, P25, P27, P32, P39, P47, P50, P54). Gefordert werden einzelne längere Praxisphasen (Langzeitpraktikum, Assistenzprojekte) als Teil der Grundausbildung. Im Zusammenhang mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung sei der Ausbau der berufspraktischen Ausbildungsanteile wichtig (P18, P32).

### B 7.5: Ausserschulische Erfahrungen

Mehrfach wird ein Ausbau im Bereich der ausserschulischen Erfahrungen während der Grundausbildung gefordert (vgl. Kategorie B 2.9.5):

- Zukünftige Lehrkräfte müssten unbedingt Einblick in Zusammenhänge der Berufswelt und des täglichen Lebens haben (P19, P25, P26, P27, P42, P52, P57). Sozial- oder Wirtschaftspraktika (P19, P26, P57) oder ein obligatorisches Zwischenjahr vor Beginn der Grundausbildung wären nötig, um Distanz zur Schule und Einblicke in andere Lebensbereiche zu gewinnen (P42, P57).

Dieser Forderung stehen allerdings kritische oder ablehnende Stellungnahmen gegenüber:

- Ein Austausch mit Personen aus der Wirtschaft beispielsweise wäre zwar interessant, funktioniert aber in der Regel nicht (P25).
- Sozial- und Wirtschaftspraktika seien weder zwingend noch ergiebig (P27, P55, P56), sondern eine politische Alibiübung (P55). Studierende stünden auch ohne solche Praktika in sozialen Beziehungen und hätten genügend Kenntnisse über Berufsleben oder Wirtschaft (P27, P55).

#### B 7.6: Strukturen/Schwerpunktsetzungen

Etliche Expertinnen und Experten verlangen, dass die Ausbildung Gelegenheit bieten müsste, einen Studienschwerpunkt zu setzen (P41, P49, P52, P54, P56, vgl. Kategorie B2.7.4). In einem Bereich müssten sich Lehrkräfte als Fachleute verstehen, weil dies für das Selbstwertgefühl oder als Burnout-Prophylaxe wichtig sei (P41, P52, P54.)

#### B 7.7: Diverse Mängel

Nur am Rande und von einzelnen Befragten werden eine bessere Ausbildung in Sozialpädagogik (P35 in B7.7.4), eine Ausbildung in Schulentwicklung und Schulorganisation (P40 in B7.7.5) und eine breitere Ausbildung in Berufswahlvorbereitung (P53 in B7.7.6) gefordert.

### Theorie-Praxis-Bezüge (Kategorie B8)

#### B 8.1.1: Enge Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen in der Ausbildung

Eine Gruppe von Expertinnen und Experten erachtet enge organisatorische oder inhaltliche Verbindungen von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung als Voraussetzung für Transfereffekte oder Handlungsrelevanz des erworbenen Wissens: Es bestehe an vielen Institutionen eine intensive Verbindung oder Vernetzung zwischen theoretischer Ausbildung und Praxisausbildung, wodurch die erwünschten Transferleistungen zustande kämen (P19, P32, P35, P49, P54). Etliche Befragte präzisieren, was sie als Bedingungen einer engen Verbindung von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung erachten:

- Theorie und Praxis seien „in die Nähe“ zu rücken (P19).
- Die erziehungswissenschaftliche und die berufspraktische Ausbildung müssten „aufeinander bezogen“ werden (P32). Lehrmeister–Lehrlings–Beziehungen erwiesen sich in der Forschung als hocheffektive Strukturen, durch die eine Vertiefung der Ausbildungskonzepte erwartet werden könne (P32).
- Theorie und Praxis müssten „verknüpft“, „verhängt“ sein, auf keinen Fall getrennt wie in der zweiphasigen Ausbildung in Deutschland (P35).
- In der Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung müssten Parallelen „didaktisch arrangiert“ und die Studierenden in der Praxis von denselben Ausbildenden betreut werden (P54).

In einigen Stellungnahmen wird auch Zurückhaltung bezüglich überhöhter Erwartungen angedeutet:

- Das Transferproblem sei nicht einfach zu lösen und die Praxissituationen blieben oft künstlich (P19, auch P49).

- Eine nicht mit der Theorie „verhängte“ oder eine nicht betreute Praxis sei relativ wirkungslos oder gar gefährlich (P32, P35).

#### B 8.1.2: Quantität von Theorie- und Praxisanteilen in der Ausbildung

Zwei Befragte sehen einen Zusammenhang zwischen dem Theorie-Praxis-Bezug und der Quantität der Praxisausbildung: In den von ihnen verantworteten Ausbildungsgängen sei ein Maximum an berufspraktischer Ausbildung realisiert (P35, P49), und dies sei ein Grund für die hohe Qualität (P49). Als Stärke erweise sich, die Studierenden gleich zu Beginn der Ausbildung viele Praxiserfahrungen machen zu lassen (P35).

#### B 8.1.3: Berufseinführungsphase (mit Mentorat bzw. Beratung)

Eine grosse Gruppe von Expertinnen und Experten sieht in der Berufseinführung eine oder gar die wichtigste Möglichkeit, Theorie-Praxis-Bezüge sicherzustellen und Transferleistungen zu begünstigen: Die Berufseinführungsphase sei das „Schlüsselwort“ (P35) oder das „zentrale Instrument“ (P26), welches gewährleisten könnte, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen auch wirklich „handlungsleitend“ werde (P18, P26, P31, P33, P35, P42, P52, P56, P57, auch P32).

Die Befragten verbinden die Berufseinführungsphase mit einer ganzen Palette von spezifischen Erwartungen:

- Die Berufseinführung wäre das „stützende Netz“ für all die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der Ausbildung noch nicht zum Tragen gekommen sind und nachher Gefahr laufen, „von der Realität“ verdrängt zu werden (P19).
- Die Berufseinführung wäre eine „sehr wichtige Grundlage“, um den „Wissens-Praxisbezug“ herzustellen und um Rückmeldungen aus der Praxis zu erhalten (P26).
- Nur über eine gute Berufseinführung könne man die Wirksamkeit der Grundausbildung in die Praxis verlängern (P31) und den Praxisschock auffangen oder überwinden (P35).
- Über eine Berufseinführungsphase hätten die Studierenden immer wieder Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, was mit Sicherheit die Wirksamkeit der Ausbildung erhöhen würde (P35).
- Durch eine Berufseinführung ergäbe sich für die Institutionen eine gute Möglichkeit, Rückmeldungen über die eigene Ausbildung zu erhalten (P26, P35, P42, P56).
- Die begleitete Berufseinführung wäre die Gelegenheit, am Aufbau einer reflexiven Haltung arbeiten zu können (P33, vgl. auch B 8.2.3).

Die Expertinnen und Experten verknüpfen die Idee der Berufseinführung mit spezifischen Anforderungen:

- Es müssten für diese Phase Mentorats- oder Coachingsysteme eingeführt werden, in denen über längere Zeit Beratung und Zusammenarbeit stattfinden könnte (P31, P32, P33, P35).
- Die Schulleitungen müssten in die Aufgabe der Berufseinführung integriert und dafür qualifiziert werden (P19).
- Begleitete Berufseinführung könnte bedeuten, dass man nicht ab Beginn der Berufstätigkeit ein volles Pensum unterrichtet (P31).

#### B 8.1.4: Diverse Strukturanpassungen

Ein Experte schlägt vor, das Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung über Strukturanpassungen in der Lehrerbildung zu entschleiern: Professionalisierung müsste bedeuten, die Ausbildung verschiedener Kompetenzen klar zu regeln und in die Verantwortung entweder der Grundausbildung, der Berufseinführung oder der Fortbildung zu geben (P52). Es sei ein falsches Professionalisierungskonzept, die Ausbildung einfach etwas wissenschaftlicher zu gestalten und auf Hochschulniveau anzuheben (P52).

#### B 8.2.1: Wissensselektion

Einige Expertinnen und Experten erörtern die Frage, ob „Theorie“, die nicht als handlungswirksam zu betrachten sei, aus der Grundausbildung ausgeschlossen werden müsse. Eine Gruppe postuliert, Ausbildungswissen nur nach den Bedürfnissen der Praxis auszuwählen:

- Wenn Wissen genug „praxisbezogen“ sei, werde es auch umgesetzt (P27).
- Eine „praxisbezogene Theorie“ komme wie von selbst zur Anwendung (P47).
- Um den Theorie-Praxis-Bezug zu bewerkstelligen, müsse man einfach Theorien auswählen, die dann auch „praktisch umgesetzt“ werden könnten (P54).

Die andere Gruppe nimmt in dieser Frage eine abwägende Haltung ein:

- Lehrerstudierende sollten auch einfach Freude am Wissen haben, ohne dabei immer an Handlungsorientierung und Nutzen zu denken. Es sei wohl ein ständiges Suchen nach der Balance nötig (P41).
- Beide Dimensionen seien wichtig in der Ausbildung der Lehrkräfte; weil es sich aber um eine Berufsausbildung und nicht um eine wissenschaftliche Bildung handle, müssten die Auszubildenden doch immer wieder schulische Situationen vor Augen halten (P55).
- Der „Theoriefeindlichkeit“ müsse begegnet und eine Theoriefreundlichkeit verankert werden. Dennoch müsse die Lehrerbildung Theorien vermitteln, an denen man sich orientieren könne (P56).

#### B 8.2.2: Trennung/Unterscheidung von Wissensformen

Fünf Expertinnen und Experten gehen von einem Modell differenter Wissensformen aus und sehen verschiedene, sich ergänzende Wissensformen: Die Lehrerbildung bewege sich im Spannungsfeld zwischen praktischem Training und wissenschaftlichem Denken. Dabei handle es sich um unterschiedliches Wissen, das nicht gegeneinander ausgespielt, sondern in ein komplementäres Verhältnis gesetzt werden müsse. Diese Spannung gehöre zur Ausbildung, sei auszuhalten und weder auf die eine noch auf die andere Seite aufzulösen (P30, P32, P40, P52, P54).

Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass dieser doppelte Anspruch in der Ausbildung nicht immer einfach zu erfüllen sei:

- Für die Verbindung der beiden Ansprüche seien offenbar noch keine überzeugenden Konzepte gefunden, und darum komme es auch immer wieder zu Pendelbewegungen zwischen dem Modell der Meisterlehre und dem Anspruch der Akademisierung (P30).
- Auf keinen Fall dürfe man in das Modell einer Meisterlehre zurückfallen; die Anforderungen des Berufes seien zu komplex, als dass man nur eine Lehre machen könnte (P32, P54).

- Die Ausbildung müsse als Wechselwirkung von Phasen des Theoretisierens bzw. Reflektierens und Phasen des handelnden Lernens gestaltet werden (P32, P40, P54).
- Man müsse einerseits beim vermittelten Wissen vermehrt auf die Anwendungsfähigkeit bzw. den Praxisbezug achten, andererseits müsse man auch Wissensbestände einbauen dürfen, ohne immer gleich nach Praxisverwendung zu fragen (P52, P54, siehe auch Kategorie B 8.1.4).

### B 8.2.3: Wissen als reflexive Kompetenz

Drei Befragte (P33, P41, P54) erachten im Hinblick auf Theorie-Praxis-Bezüge die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz als zentral: Zwar seien praktische Erfahrungen wichtig und diese Praxisfelder müssten unbedingt geschaffen werden, aber mindestens gerade so wichtig oder gar wichtiger (P41) sei die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz. Aus den Expertenmeinungen werden verschiedene Vorstellungen der Entwicklung dieser reflexiven Kompetenz sichtbar:

- Weil Studierende nicht automatisch aus Erfahrungen lernen, sei es wichtig, dass junge Lehrkräfte am Anfang darin unterstützt werden, aus ihren Erfahrungen Schlüsse zu ziehen und ihr Verhalten zu korrigieren. Daher sei die Phase der Berufseinführung ganz wesentlich (P33).
- Reflexive Kompetenz bedeute, die Praxis bezogen auf die eigene Person und auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung zu reflektieren (P41).
- Die Praxis reflektieren zu müssen, sei ausgesprochen ressourcenintensiv und darum oft nicht realisierbar (P54).

### B 8.3.1: Rückmeldungen durch Praxislehrkräfte

Einige Expertinnen und Experten plädieren für Rückmeldesysteme an die Ausbildungsinstitution, um die Effekte der Ausbildung besser abschätzen zu können. Es brauche unbedingt Rückmeldungen von den Praxislehrkräften, um sich ein Bild über die Wirkung der Ausbildung bzw. über die Fähigkeit der Wissensumsetzung machen zu können (P18, P39, P42, P5, auch P20 in B 8.3.2).

Die vier Befragten bemängeln, dass die Rückmeldungen aus der Praxis nur teilweise funktionieren würden (P18), erst im Aufbau begriffen seien (P42) und noch nicht systematisch, sondern mit weichen Methoden erhoben würden (P57). Der Ausbau einer solchen Feedbackkultur bedinge,

- als Ausbildungsinstitutionen in der Didaktik noch stärker mit den Praxislehrkräften zusammenarbeiten zu können (P18),
- die Praxislehrkräfte besser ausbilden zu können, damit diese strukturierte Rückmeldungen geben könnten (P39).

### B 8.3.2: Diverse Rückmeldungen

Von vereinzelt Expertinnen und Experten werden weitere Rückmeldungsmöglichkeiten für die Institution vorgeschlagen:

- „Rekurrente Praxis“: Studienabgängerinnen und -abgänger kommen nach einem halben Jahr Schuldienst für vier Wochen wieder zurück an die Ausbildungsinstitution (P35).

- Die Inspektorate stellen der Institution jährlich einen Bericht über Beobachtungen und Erfahrungen mit Lehrkräften (aber nicht spezifisch Junglehrkräften) zur Verfügung (P42).
- Eine Entflechtung der Beratung und Beurteilung der Junglehrkräfte könnte dazu beitragen, die Rückmeldekultur zu verbessern (P29).

#### B 8.3.3: Interne oder externe Evaluationen

Fünf Befragte äussern sich zusätzlich zu den in B 8.3.1 bzw. B 8.3.2 erwähnten Möglichkeiten für regelmässige Evaluationen an Lehrerbildungsinstituten:

- Es bedürfe regelmässiger Evaluationen, um Aussagen machen zu können, inwieweit Wissen tatsächlich auch umgesetzt werde (P27, P39, P42, P56, P57).
- An einer Institution sei ein grosses Autoevaluationsprojekt in Form von Einzelgesprächen, Ehemaligentreffen oder computergestützten Rückmeldungen fester Bestandteil geworden (P57). Die Ergebnisse würden publiziert und somit transparent gemacht.

Ein Experte begründet, warum systematische Evaluationen bisher nicht oder nur unbefriedigend durchgeführt worden seien: An den Institutionen sei man für solche Aufgaben nicht eigentlich ausgebildet und überfordert, wenn dies auch noch selber zu leisten sei. Begrüssenswert wäre, wenn sich andere Institutionen darauf spezialisieren und professionelle Evaluationen anbieten könnten (P42).

#### B 8.4.1: Rekrutierung und Ausbildung der Praxislehrkräfte

Drei Experten äussern im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Frage zur Rekrutierung und Ausbildung der Praxislehrkräfte Folgendes:

- Eigentlich müsste man die Praxislehrkräfte bewusster auslesen können. Wenn man mit Lehrkräften arbeite, die die Ausbildung an der eigenen Institution durchlaufen hätten, könne eine höhere Wirkung der Ausbildung (P18) und auch eine bessere Feedbackkultur (P42) erwartet werden.
- Die Ausbildung der Praxislehrkräfte müsste ausgebaut werden, aber gerade hier stosse man immer wieder an Grenzen (P39).

#### B 8.4.2: Dozierendenteams

Von drei Befragten wird sehr engagiert die Auffassung vertreten, die Wirksamkeit der Theorie-Praxis-Bezüge über Dozierendenteams mit Vertretungen aus verschiedenen Feldern zu erhöhen: Es brauche ganz verschieden qualifizierte Ausbildende, die an der Nahtstelle von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung zusammenarbeiten und so die Ganzheit (P41) bzw. die Verbindung (P52) garantieren. Dozierende, die von der Wissenschaft her kommen, Dozierende der Fachdidaktiken und Personen aus der Berufspraxis müssten zusammenarbeiten und den Theorie-Praxis-Bezug gemeinsam bewerkstelligen (P56). Wissenschaftlichkeit in der Ausbildung sei als Garant für Richtigkeit und Sachlichkeit, nicht aber als alleiniger Bezugspunkt zu verstehen (P52).

Die Befragten weisen aber gleichzeitig auf die Grenzen dieser Bemühungen hin: Die Bildungshierarchie oder die Anstellungspolitik, vor allem jene der Universitäten, stünden solchen Bemühungen eher skeptisch gegenüber. Man müsste versuchen, zwischen Vertreten-

den der Theorie und der Praxis besser zu vermitteln, ihr Verhältnis partnerschaftlicher zu gestalten (P41, P52).

#### B 8.4.3: Dozierende mit Praxiserfahrung

Einige Expertinnen und Experten schreiben Defizite im Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung dem mangelnden „Praxisbezug“ der Dozierenden zu. Unter dem Stichwort „Praxisbezug“ werden jedoch unterschiedliche Erwartungen geäußert:

- „Praxisbezug“ bedeute, dass Dozierende immer wieder den Schritt in die Berufswelt wagen müssten und so eine Art Kontrollmöglichkeit für ihre Lehre hätten (P26).
- „Praxisbezug“ bedeute, dass alle Dozierenden im erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Bereich auch selber einmal Lehrer oder Lehrerin gewesen sein müssten (P41, P52, P57).
- „Praxisbezug“ dürfe nicht bedeuten, dass die Dozierenden wissenschaftsfeindlich wären oder auf bestimmte Wissensbestände verzichten würden (P52, P56).



## Bibliographie

ADL-AMINI, B., OELKERS, J. & NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern (UTB) 1979.

AEBLI, H.: Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik? In: AEBLI, H. & STEINER, G.: Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Bd.1. Hitzkirch: Comenius 1975.

ALBISSER, St., KÜBLER, M. & MEIER, A.: Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) H.2, S.207-221.

ALISCH, L.M., BAUMERT, J. & BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: 1990. (=Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft: Bd. 28).

ALTRICHTER, H. & LOBENWEIN, W.: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: DIRKS, U. & HANSMANN, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 169-196.

BADERTSCHER, H., CRIBLEZ, L., WÄLCHLI, St. WEISSLEDER, M. & VAUTHIER, E.: Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Einsiedeln 1993.

BAER, M., BECK, E., BRÜHWEILER, Ch., GULDIMANN, T., NIEDERMANN, R. & ZUTAVERN, M.: Unterrichten lernen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) H.1, S. 62-81.

BAUER, K.-O., KOPKA, A. & BRINDT S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Beltz 1996.

BECK, Ch., HELSPER W., HEUER, B., STELMASZYK, B. & ULLRICH, H.: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminar. Opladen: Leske & Budrich 2000.

BECK, K.: Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau 37 (1983) H.2, S.145-169.

BECK, U. & BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984) H.4, S.381-406.

BECK, U. & BONSS, W.: Was will und wozu dient „Verwendungsforschung“? Einleitung zur Ad-hoc-Gruppe des DFG-Schwerpunktprogramms „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“. In: FRANZ, H.-W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985, S.610-613.

BECK, U. & BONSS, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: BECK, U. & BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1989.

BECKMANN, H.-K.: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim: Beltz 1968.

BERNTZEN, D., HAMMELRATH, A., KRAUSE et al.: Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S.: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandesaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1998, S.127–150.

BLÖMEKE, S.: Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandesaufnahme, Konzepte, Beispiele. Band Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1998.

BLÖMEKE, S.: Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: RINKENS, H.-D., TULDOZIECKI, G. & BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentrum für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Paderborn: PLAZ 1999, S. 245-277 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 2).

BLÖMEKE, S.: Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule“. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), H.2, S.257-261.

BOHNACK, F. & LEBER, St.: Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Erster Band: Portraits. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt 2000.

BORTZ, J. & DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer 2002.

BRÄM, D.M.: Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis. Zürich 1994 [Diss. Universität Zürich, 1994].

BRINKMANN, W.: Lehrer zwischen Theorie und Praxis. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983) H.2, S.171-190.

BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber 1992.

BROMME, R.: Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: HOPMANN, S. & RIQUARTS, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz 1995, S.105-113 (= 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

BRUNNER, H., MAYR, E., SCHRATZ, M. & WIESER, I.: Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: Studien-Verlag 2002.

BURI, B.: Lernbiografien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. [Diss. Universität Zürich 1998].

CLOETTA, B. & HEDINGER, U.K.: Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über die Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. Bern: Haupt 1981.

CRIBLEZ, L.: Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) H.1, S.41-60.

CRIBLEZ, L.: Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. Forschungsüberblick. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22 (2000) H.1, S.223-244.

CRIBLEZ, L.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In: OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001, S. 99-139.

CRIBLEZ, L.: Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002), H.3, S. 300-318.

CRIBLEZ, L. & HOFER, Ch.: Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) H.3, S.279-287.

CRIBLEZ, L. & HOFSTETTER, R. (Hrsg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang 2000.

CRIBLEZ, L. & WILD-NÄF, M.: Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), H.1, S.21-39.

CROTTI, C. & OELKERS, J. (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1978 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 2002.

CZERWENKA, K. & NÖLLE, K.: Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In: JAUMANN-GRAUMANN, O. & KÖHNLEIN, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt 2000, S. 67-77 (= Jahrbuch Grundschulforschung, Band 3).

- DAHEIM, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. In: DEWE, B., FERCHHOFF, W. & RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession? Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991.
- DANN, H.-D. & HUMPERT, W.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H.2, S. 215-226.
- DEWE, B., FERCHHOFF, W. & RADTKE, F.O.: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1991.
- DEWE, B. & RADTKE, O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz 1993.
- DGFE: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Erziehungswissenschaftlichen Studium im Rahmen der Lehrerausbildung. Vom Vorstand der DGfE beschlossen am 12.12.1981. Aus: HORN, K.-P.: Lehre und Studium im Spiegel der Disziplin. In: OTTO, H.-U.; RAUSCHENBACH, Th. & VOGEL, P (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehrer und Studium. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 266-270.
- DICK, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1994. [Diss. Universität Fribourg, 1992]
- DICK, A.: Reflexion und Narration als generative Form der Lehrerinnen- und Lehrerforschung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 13 (1995) H.3, S. 274-292.
- DIEM-WILLE, G. & THONHAUSER, J. (Hrsg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck: Studien-Verlag 1998.
- DIESTERWEG, A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Hg. von J. SCHEVELING. 1. Bd.: Das Allgemeine. Paderborn: Schöningh 1958.
- DIRKS, U. & HANSMANN, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987.
- DRERUP, H. & TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogische Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren): Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern 1990.

EDK: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern 1993 (= EDK-Dossier 24).

EDK: Sekundarstufe I: Aktuelle Situation. Bern 1994 (= EDK-Dossier 31).

EDK: Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern/Le Bois 1995.

EDK: Perspektiven für die Sekundarstufe I. Bern 1995 (= EDK-Dossier 38).

EDK: Abschlüsse in der Sekundarstufe I. Bern 1996 (= EDK-Dossier 41A).

EDK: Bestandesaufnahme: Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht. Bern 1998 ([http://www.ch/PDF\\_Downloads/Dossiers/D54a.pdf](http://www.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D54a.pdf)).

EDK: Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999. Bern 1999 ([http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainDiplo\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainDiplo_d.html)).

EGGER, E.: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz. Bern: Haupt 1983 (= Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK, Bd. 8).

FLACH, H., LÜCK, J. & PREUSS, R.: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerausbildung. Frankfurt a.M.: Lang 1995.

FIELDING, N.G. & LEE, R.M.: Computer Analysis and Qualitative Research. London: Sage 1998.

FLICK, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt 1995.

FLICK, U., von KARDORFF, E. & STEINKE, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt 2000.

FLODEN, R.E. & CLARK Ch.M.: Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: TERHART, E.: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau 1991, S.191- 210.

FREY, K. et al.: Die Lehrerbildung in der Schweiz. 2 Bde. Weinheim/Berlin/Basel 1969a/b.

FREY, K.: Kann man Lehrpersonen so qualifizieren, dass sie Gelerntes in die Praxis transferieren? In: Bildung und Erziehung 53 (2000) H.3, S.247-255.

FRIED, L.: Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Empirische Pädagogik 12 (1998), H.1, S.49-90.

GASSER-DUTOIT, A.: Basisstufe statt Kindergarten? Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut der Universität Fribourg. Fribourg 1997.

GEHRMANN, P., NAGODE, C. & WINTERMANN, B.: Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in der Lehramtsausbildung der Universität Dortmund. In: HÖLTERS/HINKEN, D. (Hrsg.): *Lehrerbildung im Umbruch: Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung*. Bochum: Projekt-Verlag 1999, S. 44-52 (= *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* 25).

GIRTTLER, R.: *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien: Böhlau 1984.

GLUMPLER, E. & ROSENBUSCH, H.S. (Hrsg.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt 1997.

GOODLAD, J.I.: *Teachers for our nation's schools*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers 1991.

GROSSMAN, P.L.: Why Models Matter: An Alternate View on Professional Growth in Teaching. In: *Review of Educational Research* 62 (1992) H.2, S. 171-191.

GRUNDER, H.-U.: *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang 1993. (= *Explorationen*, Bd. 6)

HASCHER, T. & MOSER, P.: Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2001) H.2, S. 217-231.

HAVERS, N. & TOEPELL, S.: Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) H.2, S. 174-193.

HEDTKE, R.: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. <<http://www.sowi-online-journal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>>18.7.2000 (2.9.2003).

HEIL, S. & FAUST-SIEHL, G: *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2000.

HERBART, J.F.: Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, P.: *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis*. Bern: UTB [1802] 1979, S.106-113.

HERZOG, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. Ein Modell der Anwendung pädagogischen Wissens. In: *Pädagogische Rundschau* 40 (1986) S.311-336.

HERZOG, W.: Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1995), H.3, S. 253-273.

HERZOG, W.: Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) H.1, S.27-47.

HIRSCH, G., GANGUILLET, G. & TRIER, U.P. (Hrsg.): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt (1990).

HOFER, Ch., GASSER-DUTOIT, A. & CRIBLEZ, L.: Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. IN: OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001, S. 495-576.

HOFMANN, St. & SCHNEIDER, M.: Zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Positionen - Modelle, - Perspektiven. Frankfurt a.M.: Lang 2002.

HÖLTERSIHINKEN, D. (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch: Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung. Bochum: Projekt-Verlag 1999 (= Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 25).

HOMFELD, W.: Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussion im 19. und 20. Jahrhundert. Beltz 1978.

HUBERMANN, M.: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: TERHART, E.: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau 1991, S.249-267.

JÄGER, R.S. & MILBACH, B.: Studierende im Lehramt als Praktikanten. Eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: Empirische Pädagogik 8 (1994) H.2, S.199-234.

JAGGI, W.: Zur Analyse von Lernzielen der Fächer Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie in schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen. Lizentiatsarbeit. Ms. Universität Bern, Institut für Pädagogik 1997.

JURT, U., MÜLLER, B., MÜLLER, H., PFISTER, U. & SUMMERMATTER, H.: Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. Seminararbeit. Ms. Universität Bern, Institut für Pädagogik 1993.

JURT, U., MÜLLER, B., MÜLLER, H., PFISTER, U. & SUMMERMATTER, H.: Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) H.3, S.288-293.

KAGAN, D.: Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. In: Review of Educational Research 62 (1992) H.2, S.129-169.

KERSTEN, B.: Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In: OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001, S. 399-436.

KEUFFER, J. & OELKERS, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 2001.

KOCH-PRIEWE, B.: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H.1, S. 1-9.

KÖNIG, E. & ZEDLER P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.

KRAMIS, J.: Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung. In: Unterrichtswissenschaft 19 (1991) H.3, S.260-277.

KÜHNEL, J.: Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift. Leipzig 1920.

KUNZ, D. & THOMET, U.: Lehrerbildung in den Augen von Lehrkräften aller Kategorien: 4. Werkstattbericht. Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1987.

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd.2. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1995.

LÜDERS, Ch.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.

LÜDERS, Ch.: Auf der Suche nach Praxisrelevanz. Verwendungstheoretische Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft. In: Forschungsberichte der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr. Ms. München 1990, S.145-168.

LÜDERS, CH.: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) Pädagogisches Wissen. Weinheim (Beltz) 1993, S.415-437.

MAYRING, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 1988.

MAYRING, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München (Psychologie Verlags Union) 2. Auflage, 1993.

MAYRING, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim; Beltz 1993a.

McINTYRE, D.J., BYRD, D.M. & FOXX, S.M.: Field and Laboratory Experiences. In: SIKULA, T.J., BUTTERY, J. & GUYTON, E. (Hrsg.): Handbook of Research on Teacher Education. 2<sup>nd</sup> ed.. New York: Macmillan 1996, S. 171-192.

MESSMER, R.: Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern: Lang 1999 [Diss. Universität Bern 1999].

MEUSER, M. & NAGEL, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erporbt, wenig bedacht. In: GARZ, D. & KRAIMER, K.: (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991.

MOSER, P. & HASCHER, T.: Lernen im Praktikum. Projektbericht. Ms. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern 2000.

MÜLLER, F., GEHRIG, H., JENZER, C., KAISER, L. & STRITTMATTER, A. (Hrsg.): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen - Strukturen - Inhalte. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“. Hitzkirch: Comenius-Verlag 1975.

MÜRMAN, M.: Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Lehrenden. In: RINKENS, H.-D., TULDOZIECKI, G. & BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentrum für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Paderborn: PLAZ 1999, S. 279-302 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 2)

NIEDERMANN, A. & LUDER, R.: Zur Bedeutung der unterrichtspraktischen Ausbildung für angehende Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Praktikumslehrpersonen und Studierenden. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 71 (2002) H.2, S.185-202.

NEUMANN, D. & OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: Neue Sammlung 22 (1982), S.182-192.

NEUMANN, D. & OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S.229-252.

NÖLLE, K.: Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H.1, S.48-67.

NONNENMACHER, F.: Praxisbezug in der Lehrerbildung: Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: ZSE 20 (2002) H.3, S.323-332.

OELKERS, J.: Theorie *und* Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24 (1984) H.1, S.19-39.

OELKERS, J.: Ist unsere Lehrerbildung wirksam? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang. Vortrag auf dem Kongress „Wandel in der Erziehung - Erziehung im Wandel“ in Locarno. Ms. Universität Bern, Institut für Pädagogik 1993.

OELKERS, J.: Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: CRIBLEZ, L. & HOFSTETTER, R. (Hrsg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang 2000, S.371-389.

OELKERS, J.: Einige historische Erfahrungen im Verhältnis von Psychologie und Pädagogik. In: REICHENBACH, R. & OSER, F. (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa 2002, S. 12-28.

OELKERS, J. & NEUMANN, D.: Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7. Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart: Klett-Cotta 1985, S.126-137.

OESTERREICH, D.: Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. Praxisprobleme in der Reform der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33(1987) H.6, S.771-786.

OSER, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben. Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1997) H.2, S. 210-228.

OSER, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001, S. 215-336.

OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger 2001 (= Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme)

OTTO, H.-U., RAUSCHENBACH, Th. & VOGEL, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehrer und Studium. Opladen: Leske und Budrich 2002.

POSCHARDT, D.: Die Praxis – geliebtes Stiefkind der ersten Phase. In: GLUMPLER, E. & ROSENBUSCH, H.S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1997, S.122-132.

PRONDCZYNSKY, A. von: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule 93 (2001) H.4, S.395-409

RADTKE, F.-O.: Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich 1996

RADTKE, F.-O.: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. <<http://www.sowi-online-journal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>>18.7.2000 (2.9.2003)

RADTKE, F.-O. & WEBERS, H.-E.: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule 90 (1998) H.2, S.199-216.

REICHENBACH, R. & OSER, F. (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa 2002.

REUSSER, K.: Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer '10 Jahre Lehrerbildung von morgen'. In: Beiträge zur Lehrerbildung 3 (1985) H.1, S.6-9.

RHIS, B.: Evaluation der Berufseinführung für Primarlehrpersonen im Kanton Luzern. Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich 1994.

RINKENS, H.-D., TULDOZIECKI, G. & BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentrum für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Paderborn: PLAZ 1999 (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 2).

ROSENBUSCH, H.S., SACHER, W. & SCHENK, H. (Hrsg.): Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt a.M.: Lang.

ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 3 (1962), H.6.

RÜEGG, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Lang 2000 [Diss. Universität Bern 1999].

SANDFUCHS, U.: Qualitätsstandards moderner Lehrerbildung. In: Grundschule 34 (2002) H.7-8, S.78-79.

SCHAEFERS, Ch.: Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft 24 (2002) H.1, S.65-88.

SCHÄRER, H.-R. (Hg.): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche - Impulse. Aarau: Sauerländer 2000.

SCHÄRER, H.-R.: Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) H.2, S.137-149.

SCHÄRER, H.-R. & MARADAN, O.: Profile / „Cartes d'identité“ der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) H.2, S.163-183.

SCHOEN, D.A.: The Reflective Practitioner. London: Temple Smith 1983.

- SCHOEN, D.A.: *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith 1983.
- SCHOEN, D.A.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass 1987.
- SCHOEN, D.A. (Hg.): *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press 1991.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. In: SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften, Bd. 1*. Frankfurt: Küpper 1966.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (Hrsg.): *Differenzen*. Weinheim: Juventa 2000 (= *Die Deutsche Schule*, 6. Beiheft).
- SCHNIDRIG, B.: *Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr*. Bern: Lang 1993 [Diss. Universität Fribourg 1993].
- SCHULZ, D. & WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis*. Neuweid: Leuchterhand 1999.
- SHULMAN, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: *Educational Researcher* 15, 2 (1986), S.1-11.
- SHULMAN, L.S.: *Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern*. In: TERHART, E.: *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau 1991, engl. Original 1986, S.145-160.
- SPRANGER, E.: *Der geborene Erzieher*. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968.
- SPRANGER, E.: *Gedanken über Lehrerbildung*. In: SPRANGER, E.: *Gesammelte Schriften. Bd. III: Schule und Lehrer*. Hrsg. v. L. ENGLERT. Heidelberg [1920] 1970, S.27-73.
- STADELMANN, M. & SPIRGI, B.: *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt 1997.
- STELTMANN, K.: *Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung*. In: *Pädagogische Rundschau* 40 (1986) H.3, S.353-366.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J.: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1996.
- TANNER, H.: *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Deutscher Studien Verlag 1993.

TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: DRERUP, H. & TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990, S.81-97.

TERHART, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990, S.117-134.

TERHART, E.: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: ALISCH, L.M., BAUMERT, J. & BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: 1990a. S. 151-170 (=Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft: Bd. 28).

TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Wien: Böhlau 1991.

TERHART, E.: Pädagogisches Wissen - Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz 1993, S.129-142.

TERHART, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2000.

TERHART, E.: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) H.4, S.549-558.

TERHART, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz 2001.

THIELE, H.: Ein kognitives Lern- und Handlungsmodell als Heuristik für ein theoriegeleitetes Lehrertraining. In: Bildung und Erziehung 53 (2000) H.3, S. 257-270.

ULICH, K.: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule 88 (1996), H.1, S.81-97.

VON FELTEN, R.: Reflexive Praxis in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums. Lizentiatsarbeit. Ms. Bern: Institut für Pädagogik 1998.

WAHL, D.: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H.2, S. 227-241.

WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: E. WENIGER: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. v B. SCHONIG. Weinheim/Basel: Beltz [1929] 1975, S.29-44.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B.: A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. In: *Review of Educational Research* 68 (1998) H.2, S. 130-178

WILD-NÄF, M.: Die Ausbildungen für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger 2001, S.141-214.

WINKEL, K.: Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung? Wie durch ein Zentrum für Lehrerbildung die Differenzen zwischen Theorie und Praxis gemildert werden können. In: SCHLÖMERKEMPER, J. (Hrsg.): *Differenzen*. Weinheim: Juventa 2000, S.226-236 (= *Die Deutsche Schule*, 6.Beiheft).

WOLLENWEBER, H.: Lehreraus- und Lehrerfortbildung optimieren. Reformvorstellungen kritisch beleuchten. In: *Bildung aktuell* 50 (1999) H.2, S.17-19.

WOLLERSHEIM, H.: Das Berufsbild des Lehrers als Grundlage der Lehrerbildung. In: SCHULZ, D. & WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis*. Neuweid: Leuchterhand 1999, S. 11-23.

ZEICHNER, K.M.: Myths and Realities. Field-Based Experience in Preservice Teacher Education. In: *Journal of Teacher education* 31 (1980) S.45-55.

ZINGG, C. & GROB, U.: Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2002), H.2, S.216-226.