

 **bwp@ Österreich Spezial** | September 2018


**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Ruben KULCSAR

(Universität Linz)

Elemente der Lehrerbildung – ein Werkstattbericht

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/kulcsar_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Elemente der Lehrerbildung – ein Werkstattbericht

Abstract

Eine Vielzahl von Untersuchungen der letzten Jahre lieferte immer wieder den gleichen Befund: Lehramtsstudierende beklagen den mangelnden Praxisbezug ihrer Ausbildung. Als Reaktion darauf werden seit geraumer Zeit Praxisphasen in der Ausbildung ausgeweitet, um „mehr Praxis“ zu ermöglichen. Im vorliegenden Aufsatz wird argumentiert, dass es womöglich gar nicht ein „mehr“ an Praxis braucht, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, welche Erwartungen hinsichtlich konkreter Elemente der Ausbildung Studierende haben und inwieweit diese Erwartungen erfüllt werden. In seinem Dissertationsprojekt versucht der Autor daher zunächst sogenannte Elemente der Lehrerbildung zu identifizieren, um anschließend die Bedeutsamkeitsüberzeugungen der Studierenden hinsichtlich dieser Elemente und ihre Erlebnisse mit ihnen in der eigenen Ausbildung zu erheben. Dieser Beitrag stellt einen Werkstattbericht dar, der von der Identifikation der Elemente und der Konstruktion des Erhebungsinstruments berichtet.

1 Allgemeine Problemlage

Lässt man Lehramtsstudierende die einzelnen Bestandteile bzw. Phasen ihres Studiums bewerten, erhält man regelmäßig die Rückmeldung, dass Teilen der Ausbildung eine gewisse Praxisferne unterstellt wird (vgl. z. B. Hoppe-Graff/Schroeter/Flagmeyer 2008, 369). Manchmal vertreten Studierende sogar die Ansicht, „dass sie mit den Inhalten ihres Studiums in der Praxis wenig anfangen können“ (Arnold 2010, 71). Besonders in der Kritik stehen dabei die als „theoretisch“ wahrgenommenen universitären Lehrveranstaltungen. Daher wird mitunter gefordert, dass diese sich doch „quantitativ und qualitativ deutlicher an Praktika orientieren“ sollten (Hascher 2006, 131). Oft ist diese Rückmeldung mit dem Wunsch verbunden, fachpraktische Anteile in der Ausbildung stärker zu gewichten (vgl. Speck/Schubarth/Seidel 2007, 11f.) oder anders gesagt: die Studierenden wünschen sich mehr Praxis. Mit ihrem Urteil sind sie nicht allein. Auch praktizierende Lehrkräfte, etwa die Ausbildungslehrerinnen und -lehrer an den Praxisschulen, fordern einen stärkeren Berufsfeldbezug der universitären Ausbildung (vgl. Schubarth 2010, 83).

Eine mögliche Reaktion auf diese Kritik ist die Ausweitung von schulpraktischen Phasen, bis hin zu ganzen Praxissemestern, wie es in manchen deutschen Bundesländern betrieben wird (vgl. z. B. Weyland/Wittmann 2015, 8). Erstaunlicherweise bleibt die Kritik des mangelnden Praxisbezugs in der universitären Ausbildung trotz dieser Maßnahmen bestehen (vgl. z. B. Schubarth et al. 2012, 163ff.). Dieser Widerspruch lässt sich womöglich dadurch erklären, dass Studierende und Universitäten nicht dasselbe meinen, wenn sie von „mehr Praxis“ bzw. einer Ausweitung der Praxisphasen reden.

Universitäre Ausbildungskonzepte, welche Praxissemester vorsehen, weisen diesen häufig die Rolle eines Erfahrungsraumes zu, der mit wissenschaftlichen Methoden zu erforschen sei. Beispiele für solche Forschungsprojekte, inklusive dafür geeigneter Methoden, finden sich z. B. bei Terhart et al. (2016, 62ff.). Das primäre Ziel ist dabei weniger die unbelastete Einlassung auf die bzw. Selbsterprobung in der Praxis, sondern forschendes Lernen (vgl. Weyland/Wittmann 2015, 14). Die Praxiserfahrung ist somit nicht der eigentliche Zweck, sondern wird bloß als Mittel zum Zweck betrachtet. Entsprechend sind auf Praktika vorbereitende Lehrveranstaltungen auch stärker forschungsmethodisch als handlungspraktisch ausgerichtet.

Ganz anders sehen dies die Studierenden, die dem forschenden Lernen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen (vgl. Ophuysen et al. 2017, 288) und sich unter Praxisphasen – und der Vorbereitung darauf – etwas gänzlich anderes vorstellen bzw. erwarten. Weyland und Wittmann berichten beispielsweise, dass „von Studierenden unter ‚Praxis‘ dominant das eigene unterrichtspraktische Handeln verstanden wird, welches weder Unterrichtsbeobachtungen noch die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Unterrichts umfasst“ (Weyland/Wittmann 2011, 56) – und schon gar nicht eine wissenschaftliche Erforschung der Praxis. Basierend auf einer solchen Erwartungshaltung würde man unter einer „praxisnahen“ universitären Lehrveranstaltung eine solche verstehen, in welcher rezeptartiges Wissen vermittelt wird, das sich später im Berufsalltag möglichst unmittelbar anwenden lässt.

Ein zentrales Problem in dieser Diskussion ist, dass letztlich unbestimmt bleibt, was denn nun tatsächlich unter „Praxisbezug“ zu verstehen ist. Die Antwort auf diese Frage ist stark dadurch gefärbt, welche Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis jemand vertritt. In der akademischen Diskussion haben zunächst Dewe, Ferchhoff und Radtke eine dreiteilige Systematik entwickelt und Transfermodelle, Transformationsmodelle sowie Relationierungsmodelle unterschieden (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Neuweg hat später eine Systematik vorgelegt, die zwölf Relationierungsfiguren unterscheidet und in die Familien der Integrationskonzepte und Differenzkonzepte unterteilt (vgl. Neuweg 2004). Dem gegenüber scheinen die Vorstellungen von Studierenden weniger differenziert zu sein. Schüssler und Keuffer berichten beispielsweise von lediglich zwei Positionen: Studierende, die sich einen direkten Anwendungsbezug wünschen und Studierende, die eine wechselseitige Relationierung von Theorie und Praxis als Notwendigkeit erkennen (vgl. Schüssler/Keuffer 2012). Thon berichtet von drei dominanten Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis seitens ihrer Studentinnen und Studenten (vgl. Thon 2014).

Divergieren nun die Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, mag das dazu führen, dass der Nutzwert des universitären Ausbildungsangebots verkannt und das Angebot daher nur ungenügend genutzt wird. Der Ruf nach mehr „Praxisbezug“ wäre dann nur vermeintlich einer nach einer quantitativen Ausdehnung der Praxisphasen. Vielmehr würden die Studierenden damit zum Ausdruck bringen, dass ihre Erwartungen hinsichtlich des Studiums nicht mit ihrer erlebten Realität übereinstimmen.

2 Forschungsprojekt „Elemente der Lehrerbildung“ (EdLB)

Bislang basieren Erkenntnisse zu den Theorie-Praxis-Vorstellungen von Studierenden vorwiegend auf qualitativen Untersuchungen mit relativ geringen Stichproben. So hat etwa der Bericht von Schüssler und Keuffer die Befragung von 20 Studierenden zur Grundlage (vgl. Schüssler/Keuffer 2012, 188), während in der Untersuchung von Thon 36 Aufsätze ausgewertet wurden (Thon 2014, 222). Es wäre daher wünschenswert, ein quantitatives Erhebungsinstrument zu entwickeln, mit welchem sich größere Stichproben untersuchen und anschließend mit wenig Aufwand vergleichen lassen. Von besonderem Interesse ist dabei, was nach Ansicht der Studierenden in der Ausbildung passieren muss, damit Lehrerkönnen entsteht. Denn genau das wäre ja der Praxisbezug: die Vermittlung jener Fähigkeiten und jenes Wissens in der Ausbildung, die später „in der Praxis“ gebraucht werden.

Der Autor des vorliegenden Textes verfolgt in seinem Dissertationsprojekt exakt dieses Vorhaben. Im Fokus des Forschungsprojekts stehen sogenannte „Elemente der Lehrerbildung“, also Komponenten von Lehrerbildungskonzepten, die zum Erwerb eines bestimmten Könnens beitragen sollen. Es wird die These vertreten, dass angehende Lehrkräfte – noch vor Beginn der Ausbildung – gewisse Erwartungen davon haben, wie ein Lehrgang auszusehen hat, der aus ihnen gute Lehrerinnen und Lehrer machen soll. Während der Ausbildung werden die tatsächlichen Erlebnisse, bewusst oder auch unbewusst, mit diesen Erwartungen verglichen. Abhängig davon, ob diese Vorstellungen erfüllt werden, wird dem Studium ein Nutzen zu- oder abgesprochen, der letztlich die Zufriedenheit mit der Ausbildung determiniert. In diesem Sinne wäre der Ruf nach mehr „Praxisbezug“ lediglich ein Ausdruck der Feststellung, dass die erlebte Ausbildung nicht mit den subjektiven Vorstellungen davon übereinstimmt, wie sie zu sein hätte. Und entsprechend wird befürchtet, dass man daher nicht gut (genug) auf die Berufsrealität vorbereitet wird.

Sofern diese Grundthese stimmt, stellen sich viele weiterführende Fragen. Beispielsweise könnte danach gefragt werden, wie stark die „prägende Kraft“ der Ausbildung ist. Ist es demnach möglich oder gar wahrscheinlich, dass sich die anfänglichen Vorstellungen der Studierenden hinsichtlich des Nutzens einzelner Ausbildungselemente im Zuge der Ausbildung verändern? Welchen Elementen der Ausbildung wird überhaupt ein Nutzen zugeschrieben? Ändern sich diese Vorstellungen vielleicht, nachdem man einige Jahre echte Berufserfahrung gesammelt hat? Wo werden überhaupt Diskrepanzen zwischen Erwartung und Erlebnis berichtet? Nicht allen diesen Fragen kann im Zuge des Dissertationsprojekts nachgespürt werden, aber für alle diese Fragestellungen gilt: es ist ein Erhebungsinstrument notwendig, das die Überzeugungen von Studierenden hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Elementen der Lehrerbildung einerseits und ihre Erlebnisse mit diesen Elementen im Studium andererseits erfasst.

Zu diesem Zweck ist es erforderlich, zunächst einmal zu ermitteln, was überhaupt als Element der Lehrerbildung gelten soll. Danach müssen diese Elemente operationalisiert werden, um in einer Befragung mittels Fragebogen die Überzeugungen und Erlebnisse erheben zu können.

Im vorliegenden Aufsatz wird von der Identifikation der Elemente, der Entwicklung eines Erhebungsinstruments und einem ersten Pre-Test berichtet.

3 Elemente der Lehrerbildung

3.1 Von Aspekten des Lehrerkönnens...

Welche Komponenten von Ausbildungskonzepten sich als Elemente der Lehrerbildung qualifizieren, ist maßgeblich davon beeinflusst, was man sich unter dem Können einer Lehrkraft vorstellt bzw. welche Überzeugungen man davon entwickelt hat, wie dieses Können entsteht. Diesen Annahmen liegen wiederum die Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu Grunde. Will man also derartige Elemente identifizieren, stellen die Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis unweigerlich den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens dar.

Dabei stellt sich die Frage, ob man von den studentischen Verhältnisbestimmungen zu Theorie und Praxis ausgehen soll, oder ob man die wissenschaftliche Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Startpunkt wählt. Die Entscheidung ist zugunsten des zweiten Ansatzes ausgefallen, da es vorgesehen ist, die Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt um eine Bewertung ihrer eigenen Ausbildung zu bitten. Diese Ausbildung basiert auf Curricula, in denen die Verfasserinnen und Verfasser ihre jeweiligen Überzeugungen zum Ausdruck bringen, was ein Student bzw. eine Studentin erlebt, gehört bzw. gemacht haben muss, damit im Laufe der Ausbildung das notwendige Können einer Lehrkraft entsteht. Da es sich bei den Autorinnen und Autoren der Curricula in der Regel um Hochschulangehörige handelt, kann man davon ausgehen, dass sie sich – mehr oder weniger – intensiv mit der verfügbaren, wissenschaftlichen Literatur zur Lehrerbildung bzw. dem Theorie-Praxis-Verhältnis auseinandergesetzt haben. Entsprechend werden ihre Vorstellungen maßgeblich vom wissenschaftlichen Diskussionsstand beeinflusst sein.

Die umfassendste – dem Autor bekannte – Kartographierung dieser akademischen Diskussion stammt von Neuweg (2004). Er hat die verschiedenen Ansichten zum Theorie-Praxis-Verhältnis, wie sie in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert werden, systematisiert und insgesamt zwölf Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen beschrieben. Neuweg versteht seine Relationierungsfiguren als Syndrome. Damit ist ein Gefüge von Einstellungen zu Wissen, Können und Lehrerbildung gemeint. Für die Unterscheidung der Figuren wandte er vier Grundfragen an:

- Welche Art von Wissen steht hinter dem Lehrerhandeln bzw. welche wäre zu fordern?
- Wie muss man sich das Können des Lehrers vorstellen bzw. welche Muster der Handlungsregulation dürfen als professionell gelten?
- Wie gestaltet sich der Prozess des Lernens, wenn es um dermaßen komplexe Fähigkeiten wie das Unterrichten geht bzw. wie soll dieser Prozess didaktisiert werden?
- Wie ist die Lehrerbildung zu gestalten? (Neuweg, o. J., 12 f.)

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein alternativer Zugang zu den Relationierungsfiguren von Neuweg gewählt. Statt sie ganzheitlich als Syndrome zu betrachten, wurde der Fokus zunächst auf die in ihnen enthaltenen Vorstellungen vom Können einer Lehrkraft gerichtet. In einem zweiten Schritt wurde sodann der Blick auf die lehrerbildungsdidaktischen Implikationen der Figuren gerichtet. Dabei wurde eine Unterscheidung in „Elemente“ und „Konfigurationen“ getroffen. Mit einem Element ist eine konkrete Komponente eines Lehrerbildungskonzepts gemeint, welche zum Erwerb eines bestimmten Könnens beitragen soll. Konfigurationen sind hingegen die Kombination mindestens zweier solcher Elemente zu einem komplexen Lehrerbildungskonzept. Konfigurationen unterscheiden sich durch die Auswahl der jeweiligen Elemente sowie deren Gewichtung und Reihenfolge des Vorkommens.

Die unter diesem speziellen Fokus durchgeführte Analyse der zwölf Figuren von Neuweg hat folgende Aspekte von Lehrerkönnen offengelegt.

Tabelle 1: **Aspekte von Lehrerkönnen**

Relationierungsfigur	Aspekt(e) des Lehrerkönnens
Technologiekonzept	Bewusstes, rationales Anwenden von technologischen Regeln
Prozeduralisierungskonzept	Unbewusstes, automatisches Anwenden von technologischen Regeln
Brillenkonzep	Theoriegeleitete Situationswahrnehmung und -deutung
Mutterwitzkonzept	Entscheidung hinsichtlich der Angemessenheit von Technologien/ Brillen in einer spezifischen Situation
Induktionskonzept	Bewusstmachung und Adaption subjektiver Theorien, welche das spätere Handeln leiten
Parallelisierungskonzept	Theoriegeleitete Situationswahrnehmung und Anwendung technologischer Regeln
Persönlichkeitskonzept	Natürliche Begabung und „kompatible“ Persönlichkeit
Erfahrung- und Meisterlehrekonzept	Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln auf der Grundlage von implizitem Wissen
Anreicherungskonzept	Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln auf der Grundlage von implizitem Wissen
Reflexionskonzept	Rationale Durchdringung und Evaluation von gemachter Erfahrung
Interferenzkonzept	Radikale Einlassung auf eine Situation
Konsekutives Dreiphasenkonzept	Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln einerseits und rationales Begründen andererseits

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Aspekte des Lehrerkönnens sich teilweise überschneiden und/oder in leicht modifizierter Form in anderen Relationierungsfiguren wieder auftauchen. Daran wird ersichtlich, dass manche der Figuren eher den Charakter eines Elements haben, während andere sich als Konfiguration beschreiben lassen.

3.2 ... zu Elementen der Lehrerbildung

In der Relationierungsfigur „Technologie“ wird das Können einer Lehrkraft als ein bewusstes, rationales Planhandeln aufgefasst. Die Handlungskompetenz einer Lehrerin oder eines Lehrers wird davon abhängig gemacht, dass sie bzw. er über Wissen in Wenn-Dann-Form (=Technologien) verfügt, das ihr bzw. ihm sagt, wie sie oder er sich in einer konkreten Situation verhalten soll. Entscheidend für die Könnerschaft wäre demnach die Kenntnis solcher technologischer Regeln. Damit wäre die Vermittlung von Technologien als erstes Element der Lehrerbildung identifiziert.

Das Prozeduralisierungskonzept erweitert diese Vorstellung, indem es berücksichtigt, dass Lehrerhandeln in der Regel ein Handeln unter Druck ist. Demnach hätte die Lehrkraft keine Zeit, in der Situation rational und planvoll vorzugehen. Vielmehr wäre sie darauf angewiesen, zuvor eingeübte Routinen zu verausgaben. Technologien spielen nach wie vor eine Rolle, aber um sie wirksam einsetzen zu können, müssen sie in Fleisch und Blut übergegangen sein und quasi automatisch ausgeführt werden. Als zweites Element der Lehrerbildung kann daher Training bezeichnet werden, da besagte Routinen eine Folge von ausgedehnten Übungsphasen sind.

In der Grundform „Brille“ wird auf einen anderen Aspekt einer professionellen Lehrkraft fokussiert, nämlich auf ihre Fähigkeit, Situationen theoriegeleitet wahrzunehmen und auf diese Weise mehr zu sehen bzw. genauer zu sehen, als es Laien tun. Dabei zeichnet sich eine meisterhafte Lehrkraft dadurch aus, dass sie in der Lage ist, verschiedene Theorien heranzuziehen, um unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen. Sie verwendet ihr Wissen wie eine Brille, um ihre Wahrnehmung zu schärfen. Ein drittes Element von Lehrerbildung ist daher die Nutzung von Wissen als theoretische Brille.

Freilich eignet sich nicht jede Technologie für alle Situationen, genauso wie jede Brille Unterschiedliches anzeigt bzw. ausblendet. Auszuwählen, welche Technologie bzw. Brille man nun in einer konkreten Situation braucht, ist daher ein weiterer Aspekt von Lehrerkönnen. Diese Urteilskraft muss entweder als natürliche Begabung vorliegen oder sich im Zuge von zunehmender Erfahrung ausbilden. Während ersteres durch Lehrerbildung nur bedingt beeinflussbar ist (siehe Persönlichkeitskonzept), kann letzteres gesichert werden, indem man angehenden Lehrkräften die Möglichkeit gibt, Erfahrungen zu sammeln. Soll dieser Lernprozess nicht implizit bleiben, sondern in strukturierter Form durchgeführt werden, kann dies durch Fallarbeit geschehen. Damit wäre das vierte Element von Lehrerbildung gefunden.

Das Induktionskonzept fokussiert auf die Vorerfahrungen und den darauf basierenden subjektiven Theorien einer Lehrkraft. Sie sind es, die – mehr oder weniger bewusst – das Handeln der Lehrkraft steuern. Auf Grund dieser zentralen Funktion soll eine professionelle Lehrkraft

daher in der Lage sein, ihre berufsbezogenen Überzeugungen zu explizieren, an objektiver Theorie zu prüfen und allenfalls anzupassen. Ein fünftes Element von Lehrerbildung ist somit die Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien.

Beim Parallelisierungskonzept wird erstmals die Unterscheidung zwischen Elementen einerseits und Konfigurationen andererseits bedeutsam. Hierbei handelt es sich nämlich um eine Konfiguration. Das Können einer Lehrkraft wird wie in den Konzepten zuvor als Situationswahrnehmung einerseits und Anwendung von Technologien andererseits aufgefasst. Allerdings soll beides zugleich geschult werden. Dieser zeitliche Aspekt ist kein Element von Lehrerbildung im eigentlichen Sinn, sondern lediglich ein differenzierendes Merkmal von Lehrerbildungskonzepten.

Die besondere Rolle der Lehrerpersönlichkeit steht im Fokus der Relationierungsfigur „Persönlichkeit“. Nach Ansicht von Personen, die dieses Konzept vertreten, hat Lehrerbildung nur einen sehr begrenzten Effekt und viel entscheidender ist, dass die eigene Persönlichkeit „kompatibel“ zu den Anforderungen des Berufs ist. Lehrerbildung müsste sich demnach auf die Akquise und Entwicklung der „richtigen“ Personen konzentrieren. Persönlichkeit zeichnet sich somit als sechstes Element von Lehrerbildung ab.

Beim Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept handelt es sich erneut um eine Konfiguration, die erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen soll. Einerseits geht es darum, erfahrene Expertinnen und Experten zu beobachten. Andererseits wird die Notwendigkeit gesehen, auch eigene Erfahrungen zu machen. Diese beiden Tätigkeiten stellen zugleich die Elemente dar, die in dieser Konfiguration miteinander verknüpft werden. Lehrerbildung soll also zum einen möglich machen, eigene Erfahrung zu sammeln und zum anderen die Gelegenheit bieten, andere zu beobachten. Das wäre dann Modelllernen.

Auch beim Anreicherungskonzept handelt es sich um eine Konfiguration. Hier werden die bereits bekannten Elemente „Technologie“, „Fallarbeit“ und „eigene Erfahrung“ miteinander verknüpft.

Das Reflexionskonzept zielt darauf ab, gemachte Erfahrungen rational zu durchdringen und zu evaluieren. Zum Lehrerkönnen gehört demnach dazu, sich nicht blind nach vergangenen Erlebnissen zu richten, sondern diese zu überprüfen und sie als Ausgangspunkt für neue Handlungsentwürfe zu verwenden. Ein neuntes Element von Lehrerbildung ist daher, angehende Lehrkräfte zur Reflexion zu befähigen.

Das Interferenzkonzept nimmt eine besondere Stellung ein, da es sich weder den Konfigurationen noch den Elementen eindeutig zuordnen lässt. Es handelt sich um eine radikale Sichtweise auf das Element „eigene Erfahrung“. Vertreterinnen und Vertreter des Konzepts würden dieses Element als Schlüssel zur Lehrerprofessionalität betrachten, der möglichst ungestört von anderen Einflüssen – insbesondere Reflexion – kultiviert werden sollte. Im Grunde genommen ist es daher eine Konfiguration, die aus einem einzigen Element besteht.

Schließlich bleibt noch das konsekutive Dreiphasenkonzept. Auch hier wird kein neues Element eingeführt. Das Können beruht auf den Elementen „theoretische Brillen“, „eigene Erfah-

„Reflexion“. Dabei werden alle Elemente in aufeinanderfolgende Phasen ausgelagert. Bei diesem Konzept handelt es sich daher ebenfalls um eine Konfiguration.

In der folgenden Tabelle sind nun alle Elemente der Lehrerbildung, die aus den Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen abgeleitet wurden, dargestellt.

Tabelle 2: **Vorläufige Übersicht der Elemente der Lehrerbildung**

Relationierungsfigur	Element(e) der Lehrerbildung
Technologiekonzept	Technologien
Prozeduralisierungskonzept	Training
Brillenkonzep	Theoretische Brillen
Mutterwitzkonzept	Fallarbeit
Induktionskonzept	Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien
Parallelisierungskonzept	<i>Kein Element, sondern differenzierendes Merkmal einer Konfiguration</i>
Persönlichkeitskonzept	Persönlichkeit
Erfahrung- und Meisterlehrekonzept	Eigene Erfahrung Modelllernen
Anreicherungskonzept	<i>Kein Element, sondern Konfiguration</i>
Reflexionskonzept	Reflexion
Interferenzkonzept	<i>Kein eigenes Element, sondern Radikalisierung von „eigene Erfahrung“</i>
Konsekutives Dreiphasenkonzept	<i>Kein Element, sondern Konfiguration</i>

Im Zuge von ersten Operationalisierungsversuchen und flankierenden Gesprächen mit Experten offenbarte sich, dass diese neun Elemente nur bedingt für die Konstruktion eines Fragebogens taugen. Als zentrales Problem stellte sich heraus, dass die Elemente „Fallarbeit“, „Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien“ und „eigene Erfahrung“ nicht trennscharf operationalisiert werden konnten, ohne sehr voraussetzungsvolle Items zu formulieren.

Diese Erkenntnis ist wenig überraschend, da alle drei Elemente in der einen oder anderen Form Erfahrung thematisieren. Bei der Fallarbeit soll aus quasi konservierter Erfahrung anderer gelernt werden, bei den subjektiven Theorien geht es um bereits vorhandene Vorerfahrungen und beim Element „eigene Erfahrung“ liegt der Fokus auf dem Machen von Erfahrungen. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten, wo diese feinen Unterschiede wortreich herausgearbeitet werden können, lässt sich dieser Differenzierungsgrad in Fragebogenitems nicht

leicht darstellen, zumal die zu befragende Zielgruppe mutmaßlich nicht mit den zugrundeliegenden Konzepten vertraut ist. Es ist daher davon auszugehen, dass die entsprechenden Items hoch miteinander korrelieren würden, da die Befragten in ihren Antworten letztlich auf das gemeinsame Element der Erfahrung reagieren.

Aus diesem Grund wurde entschieden, die Elemente „Fallarbeit“ und „Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien“ aus der Befragung auszuklammern und lediglich das allgemeinere Element der „eigenen Erfahrungen“ beizubehalten. Das ist auch deshalb vertretbar, weil sich die ausgeklammerten Elemente bei Bedarf aus der Kombination von verbleibenden Elementen rekonstruieren lassen. So ließe sich etwa die Evaluierung subjektiver Theorien auch als Reflexion eigener Erfahrung beschreiben. Damit wären die Elemente „Reflexion“ und „eigene Erfahrung“ angesprochen. Würde nun jemand diesen beiden Elementen eine hohe Bedeutsamkeit zusprechen, kann man wohl davon ausgehen, dass dieselbe Person auch die Evaluierung subjektiver Theorien als wichtig erachten würde. In gleicher Weise lässt sich auch das Element „Fallarbeit“ in Reflexion und Erfahrung auflösen. So bleiben insgesamt sieben Elemente übrig.

Tabelle 3: **Finale Übersicht der Elemente der Lehrerbildung**

Relationierungsfigur	Element(e) der Lehrerbildung
Technologiekonzept	Technologien
Prozeduralisierungskonzept	Training
Brillenkonzep	Theoretische Brillen
Mutterwitzkonzept	Fallarbeit → aufgelöst in „eigene Erfahrung“ und „Reflexion“
Induktionskonzept	Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien → aufgelöst in „eigene Erfahrung“ und „Reflexion“
Parallelisierungskonzept	<i>Kein Element, sondern differenzierendes Merkmal einer Konfiguration</i>
Persönlichkeitskonzept	Persönlichkeit
Erfahrung- und Meisterlehrekonzept	Eigene Erfahrung Modelllernen
Anreicherungskonzept	<i>Kein Element, sondern Konfiguration</i>
Reflexionskonzept	Reflexion
Interferenzkonzept	<i>Kein eigenes Element, sondern Radikalisierung von „eigene Erfahrung“</i>
Konsekutives Dreiphasenkonzept	<i>Kein Element, sondern Konfiguration</i>

Der Autor vertritt die These, dass jedes Lehrerbildungskonzept aus diesen sieben Grundelementen aufgebaut ist. Lediglich der Anteil dieser „Zutaten“ und die Reihenfolge der Anwendung mögen sich in den einzelnen „Rezepten“ unterscheiden. Es wird nicht bestritten, dass die wissenschaftliche Diskussion dem gegenüber deutlich differenzierter ist – wie auch die Ausführungen zur Fallarbeit bzw. zur Evaluierung subjektiver Theorien zeigen. Daher soll an dieser Stelle daran erinnert werden, dass es bei dem Dissertationsprojekt um die Ansichten von angehenden (und praktizierenden) Lehrkräften geht. Und die bisherigen Erkenntnisse deuten eher darauf hin, dass deren Vorstellungen einen noch geringeren Differenzierungsgrad aufweisen (vgl. z. B. Nausner 2010, 91ff.). Zum Beispiel wäre es denkbar, dass Studierende nicht zwischen dem Training im geschützten Rahmen einer Lehrveranstaltung und dem Machen eigener Erfahrungen in schulischen Realsituationen unterscheiden, sondern beides als „Erfahrung“ bezeichnen würden. Hier wird wohl erst die empirische Untersuchung für Klarheit sorgen.

4 Erhebungsinstrument und Pre-Test

Nachdem die Identifikation der sieben Elemente von Lehrerbildung abgeschlossen war, wurde die Konstruktion eines Erhebungsinstruments in Angriff genommen. Das Ziel war ein Fragebogen, mit dessen Hilfe einerseits die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Bedeutsamkeit der jeweiligen Elemente erfasst werden konnten. Andererseits sollten ihre Einschätzungen erhoben werden, wie prominent das jeweilige Element in der eigenen Ausbildung vorkam. Das hatte zur Folge, dass insgesamt vierzehn Skalen benötigt wurden: jeweils sieben zur Erfassung der Überzeugungen und sieben zur Erhebung der Erlebnisse.

Für jede Skala wurden zunächst sechs bis sieben Items entwickelt. Die Items hatten die Form von Feststellungen, zu denen anhand von fünffach gestuften Likert-Skalen (von „1 = starke Ablehnung“ bis „5 = starke Zustimmung“) Stellung bezogen werden sollte. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Formulierungen der Überzeugungs- und der Erlebnis-Skalen ähnelten, um zu gewährleisten, dass sie tatsächlich dasselbe messen.

Tabelle 4: **Beispielitems**

Training	
Überzeugung	Angehende Lehrkräfte profitieren sehr davon, wenn wichtige Fertigkeiten in der Ausbildung intensiv trainiert werden.
Erlebnis	In der Ausbildung konnte ich wichtige Fertigkeiten intensiv trainieren.
Modelllernen	
Überzeugung	Angehende Lehrkräfte lernen sehr viel, wenn sie erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zuschauen.
Erlebnis	Mein Studium bot mir häufig die Gelegenheit, erfahrene Lehrkräfte zu beobachten.

Bei der Erstellung des Itempools wurde der Autor durch Prof. Neuweg unterstützt, der seinen Fokus insbesondere auf die inhaltliche Validität des Erhebungsinstruments richtete. Der Entwurf der Items wurde im Herbst 2017 einigen Studierenden ($N < 20$) aus einer Lehrveranstaltung des Autors vorgelegt, um die Formulierungen in Hinblick auf Verständlichkeit zu überprüfen. Diese erste Testung machte einige sprachliche Anpassungen und Klarstellungen erforderlich, bevor dann von Dezember 2017 bis März 2018 ein größer angelegter Pre-Test an den vier österreichischen Wirtschaftspädagogikstandorten erfolgte. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diesen Pre-Test.

Insgesamt wurden 117 Personen befragt. Darunter waren 93 Studentinnen und 24 Studenten. Die Beteiligung an den vier Wipäd-Standorten fiel unterschiedlich stark aus. Die größte Gruppe entfiel auf die Johannes Kepler Universität Linz (= 58 Studierende). Dahinter folgten die Karl-Franzens-Universität Graz (= 22 Studierende), die Wirtschaftsuniversität Wien (= 21 Studierende) und schließlich die Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck (= 15 Studierende).

Tabelle 5: **Interne Konsistenz der EdLB-Skalen und Mittelwerte**

Skala	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Mittelwert (SD)
Überzeugung „Technologien“	5	.660	3.33 (0.63)
Erlebnis „Technologien“	5	.639	3.23 (0.65)
Überzeugung „Training“	4	.727	4.07 (0.71)
Erlebnis „Training“	4	.821	3.21 (0.81)
Überzeugung „Theoretische Brillen“	4	.727	3.53 (0.66)
Erlebnis „Theoretische Brillen“	4	.813	3.44 (0.76)
Überzeugung „Persönlichkeit“	5	.612	3.19 (0.59)
Erlebnis „Persönlichkeit“	5	.546	2.42 (0.67)
Überzeugung „Eigene Erfahrungen“	4	.772	3.93 (0.71)
Erlebnis „Eigene Erfahrungen“	4	.749	2.74 (0.78)
Überzeugung „Modelllernen“	5	.722	3.72 (0.69)
Erlebnis „Modelllernen“	5	.705	2.82 (0.77)
Überzeugung „Reflexion“	4	.818	4.14 (0.73)
Erlebnis „Reflexion“	4	.804	3.91 (0.66)

Die an die Datenerhebung anschließende Itemanalyse ergab, dass etwa ein Drittel der Items ausgeschlossen werden musste. Von den 93 blieben nach der Analyse 62 Items übrig. Die

Ausschlüsse erfolgten auf Grund ungünstiger Verteilungsverläufe oder problematischer Itemschwierigkeiten. Die verbliebenen Items verteilten sich so, dass nun jede der vorhin erwähnten Skalen mit vier bis fünf Items bestückt werden konnte. Die interne Konsistenz der Skalen kann als durchaus zufriedenstellend bezeichnet werden (vgl. Rost 2013, 179). In Tabelle 5 sind neben den Alpha-Koeffizienten der Skalen auch die jeweiligen Skalenmittelwerte aufgeführt.

5 Diskussion

Das Ziel des Dissertationsprojekts des Autors besteht darin, die Überzeugungen und Erlebnisse von angehenden und praktizierenden Lehrkräften zu und mit einzelnen Elementen der Lehrerbildung empirisch zu erfassen. Zu diesem Zweck war es zunächst nötig, ein geeignetes Erhebungsinstrument zu entwickeln. Als Ausgangspunkt dafür dienten die Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen von Neuweg (2004). Aus diesen Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis konnten insgesamt sieben Elemente der Lehrerbildung abgeleitet werden. Darunter versteht man Komponenten von Lehrerbildungskonzepten, die zum Erwerb eines bestimmten Könnens beitragen sollen. Für diese Elemente wurden jeweils Skalen für die Erfassung der Bedeutsamkeitsüberzeugungen und der Erlebnisse entwickelt.

Die Erkenntnisse aus dem durchgeführten Pre-Test deuten darauf hin, dass die Operationalisierung zufriedenstellend gelungen ist. Die interne Konsistenz ist für fast alle Skalen akzeptabel bis gut. Lediglich die Skala zur Erfassung der Erlebnisse mit dem Element „Persönlichkeit“ weist mit einem Alpha-Koeffizienten von .546 eine geringe Skalenhomogenität auf. Bei genauerer Betrachtung der betroffenen Skala fällt auf, dass vier der fünf Items angemessen hoch miteinander korrelieren. Das fünfte Item hingegen weist eine etwas komplexere Formulierung auf, die womöglich zu Missverständnissen bei der Beantwortung geführt hat. Hier muss vor der Haupterhebung noch mal nachgeschärft werden. Dennoch sind das gute Nachrichten für das Dissertationsprojekt: die Haupterhebung kann nun beginnen.

Sämtliche Skalen, welche die Bedeutsamkeitsüberzeugungen der Studierenden erfassen sollten, wiesen im Pre-Test Mittelwerte jenseits der Skalenmitte auf. Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden allen Elementen ihrer Ausbildung eine gewisse Daseinsberechtigung zusprechen. Besonders ausgeprägt war die Zustimmung für die Elemente „Training“ (4.07) und „Reflexion“ (4.14). Während ersteres kaum verwundert, war die hohe Zustimmung gegenüber dem Element „Reflexion“ durchaus überraschend. Die hohen Mittelwerte für die Elemente „Training“, „eigene Erfahrung“ und „Modelllernen“ deuten darauf hin, dass Studierende offensichtlich davon überzeugt sind, dass sie insbesondere durch erfahrungsbasiertes Lernen gut auf die Berufspraxis vorbereitet werden.

In der Wahrnehmung der Studierenden kommt aber scheinbar genau dieses erfahrungsbasierte Lernen in der Ausbildung zu kurz. Sowohl das Element „Eigene Erfahrung“ als auch das Element „Modelllernen“ weisen auf den Erlebnisskalen Mittelwerte unterhalb der Skalenmitte auf. Das ist vor allem insofern erstaunlich, als in den wirtschaftspädagogischen Curricula in Österreich ein ausgedehntes Schulpraktikum vorgesehen ist. Diese Praxisphase hat ein Volu-

men von 180 Stunden, verteilt auf etwa 12 Wochen (vgl. bm:ukk 2011, 1). Die Kerntätigkeiten sind dabei Unterrichtsbeobachtung und Abhaltung von eigenem Unterricht. Die Antworten der Studierenden deuten nun an, dass ihnen diese Praxisphase immer noch zu wenig ist. Man könnte es aber auch so interpretieren, dass sie nicht das Gefühl haben, sich selbst ausprobieren und dadurch tatsächlich eigene Erfahrungen sammeln zu können, weil womöglich die Vorgaben seitens Universität bzw. Betreuungslehrkräften zu rigide sind. Auch ist es wenig schmeichelhaft, dass die Studierenden de facto rückmelden, dass sie in ihrer Ausbildung nur wenigen nachahmenswerten Vorbildern begegnen, sprich die Möglichkeit zum Modelllernen hatten. Bei allen drei erfahrungsbasierten Elementen der Lehrerbildung beträgt die Mittelwertsdifferenz zwischen Bedeutsamkeitseinschätzung und tatsächlichen Erlebnissen etwa eine komplette Skalenstufe.

Die aus dem Pre-Test gewonnenen Erkenntnisse scheinen zu bestätigen, dass Studierende von Praktika vor allem erwarten, gute Vorbilder beobachten zu können und – mehr noch – selbst eigene Erfahrungen zu sammeln. Für alle Versuche, ausgedehnte Praxisphasen stärker für forschendes Lernen zu verwenden, bedeutet das wohl, dass die Klagen über mangelnden Praxisbezug auch in Zukunft erhalten bleiben. Freilich sind die bislang gewonnenen Erkenntnisse nur als vorläufig zu betrachten, die einer Bestätigung oder Widerlegung durch die Hauptbefragung (mit einer deutlich erweiterten Stichprobe) harren.

Ermutigend ist allerdings, dass die Studierenden scheinbar allen Elementen ihrer Ausbildung eine gewisse Bedeutsamkeit zugestehen. Auch die eher theorielastigen Elemente „Technologien“ und „Brillen“ werden als wichtig anerkannt. Womöglich besteht daher gar kein Bedarf, die Praxisphasen zulasten der eher theoretischen Lehrveranstaltungen auszubauen. Vielmehr sollten Praxisphasen ein – von Theorie unbelastetes – Eintauchen in die Praxis zulassen, während an der Universität – in Distanz zur Praxis – der reflexive Umgang mit Theorien gelehrt wird. Die Relationierung von Theorie und Praxis wäre dann Aufgabe der Fortbildung. Neuweg würde das als konsekutives Dreiphasenkonzept bezeichnen.

Literatur

Arnold, E. (2010): Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 69-77.

bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). Erlass zur schulpraktischen Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen/Wirtschaftspädagogen im berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen. GZ: BMUKK-23.030/0013.II/3/2010.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen, 70-91.

Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim, 130-148.

Hoppe-Graff, S./Schroeter, R./Flagmeyer, D. (2008): Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? In: Empirische Pädagogik, 22 (3), 353-381.

Nausner, E. (2010): Klassenführung lernen. Praxislehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum. Dissertation. Klagenfurt.

Neuweg, G. H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl B./Neuweg G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Münster, 1-26.

Neuweg, G. H. (o. J.): Wissen und Können in der Lehrerbildung. Ein Lehrbuch für Lehrerbildner. Unveröffentlichtes Buchmanuskript. Linz.

Ophuysen, S. et al. (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: Journal for educational research online, 17 (9), 276-305.

Rost, D. H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Bad Heilbrunn.

Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft, 21 (40), 79-88.

Schubarth, W. et al. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W. et al. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, 137-169.

Schüssler, R./Keuffer, J. (2012): „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schubarth, W. et al. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, 137-169.

Speck, K./Schubarth, W./Seidel, A. (2007): Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): LLF-Berichte, 22. Lehrerbildung. Potsdam, 5-26.

Terhart, E. et al. (2016): Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34 (1), 50-64.

Thon, C. (2014): Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In: Unterkofler, U./Oesterreicher, E. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen, 219-236.

Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzung und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen, 49-60.

Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: journal für lehrerinnenbildung, 15 (1), 8-21.

Zitieren dieses Beitrags

Kulcsar, R. (2018): Elemente der Lehrerbildung – ein Werkstattbericht. In: *bwp@ Spezial AT-1*: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/kulcsar_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Der Autor



Mag. RUBEN KULCSAR

Johannes Kepler Universität Linz/
Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

ruben.kulcsar@jku.at

www.wipaed.jku.at