

Zu den formalen und informellen Quellen des Praxiswissens für die Bewältigung des schulischen Alltags

Eine explorative Pilotstudie zum Stellenwert des formellen Lernens in der Ausbildung für den Berufseinstieg

Isabella Benischek¹, Herbert Schwetz²

Zusammenfassung

Die Lehrerausbildung für den Primarstufenbereich an Pädagogischen Hochschulen stellt einen wesentlichen Beitrag zu deren Professionalisierung dar. Studierende sollen während ihres Studiums Wissen, Können und Kompetenzen für ihren späteren Beruf erwerben. Der Theorie-Praxis-Bezug nimmt hier einen besonderen Stellenwert ein. In einer explorativen Pilotstudie soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unter anderem der Ausbildung sowie dem informellen Lernen an der Schule vor Ort beimessen. Es zeigt sich, dass die unmittelbaren Erfahrungen im Kontext des Unterrichtens sehr hoch bewertet werden, wohingegen die Ausbildung als zweitrangige Quelle für das aktuelle Wissen und Können gesehen wird.

Schlüsselwörter:

Lehrerbildung
 Theorie-Praxis-Bezug
 Professionalisierung

Keywords:

Teacher training
 Reference to theory and practice
 Professionalization

1 Einleitung

Blömeke (2009, S. 483) stellt zwei sehr unterschiedliche Ansätze der Lehrerbildung einander gegenüber, nämlich „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“:

„Bereits mit der Wahl der Bezeichnung für den Prozess, in dem angehende Lehrkräfte ihren Beruf erlernen, manifestieren sich prinzipielle Entscheidungen über Reichweite dieses Prozesses und den Grad der Erlernbarkeit grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.“ (Blömeke, 2009, S. 483)

Mit dem Begriff „Lehrerbildung“ wird nach Blömeke (2009, S. 483) ein historisch älteres Konzept bezeichnet, welches das *Charisma* und die Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Die Fokussierung auf *Lehrerbildung* schloss auch die Annahme ein, dass es die Möglichkeit der geborenen Lehrerin/des geborenen Lehrers gäbe. Mit einer geringfügigen Erweiterung des Begriffes „Lehrerbildung“ um die Silbe „aus“ zu „Lehrerausbildung“ wird die systematische Erlernbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten für den Lehrberuf in den Vordergrund gerückt. Im Weiteren wird der Begriff „Lehrerausbildung“ im Kontrast zu jenem der „Lehrerbildung“ nach Blömeke verwendet (Anm.: zur Kennzeichnung der beiden Paradigmen unter Anführungszeichen).

In der wissenschaftstheoretischen Landkarte nach Jank & Meyer (2020, S. 133) werden vier große Paradigmen der Erziehungswissenschaft dargestellt, die für die Modellierung von Lehr- und Lernprozessen für die Schule und die tertiäre Bildung von Lehrkräften zu sehr unterschiedlichen Konzeptualisierungen führen. Dies sind (1) die dialektischen, (2) die hermeneutischen, (3) die konstruktivistischen und (4) die empirisch-analytischen Richtungen in der Erziehungswissenschaft. Der bereits angeführte Ansatz der „Lehrerbildung“ wird von Blömeke

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Lehrbeauftragter an der Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

(2009, S. 483) der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Richtung zugerechnet. Die Perspektive, wonach die Erlernbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten als möglich erscheint, kommt aus der sozialwissenschaftlich-empirischen Strömung und akzentuiert „Professions-, Kompetenz- und Expertisetheorien“ (Blömeke, 2009, S. 483).

Wenn die Erlernbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten für Lehrkräfte in wissenschafts-, forschungsorientierten und praxisrelevanten Ausbildungen im Fokus steht, ist auch der nächste Gedanke nur konsequent, dass nach der Wirkung und der Nachhaltigkeit der Lehr- und Lernprozesse in tertiären Ausbildungen gefragt werden kann.

In diesem Beitrag wird im Sinne der Qualitätsentwicklung versucht, folgende Fragen zu analysieren: (1) Welchen Stellenwert hat das Theoriewissen aus der Ausbildung für die Bewältigung des schulischen Alltags für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Primarstufe? (2) Welche Relevanz wird dem Praxiswissen zugemessen und woher kommt das Praxiswissen? (3) Wie entsteht didaktische Handlungskompetenz?

Es wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, die Relevanz des Theoriewissens aus der „Ausbildung“ und die Quellen für die Entstehung des Praxiswissens von Praktikerinnen und Praktikern in ihren ersten Dienstjahren durch eine Pilotstudie zu rekonstruieren. Weiters wird untersucht, ob für das Handeln in der Praxis auf Kenntnisse aus Wissenschaft und Forschung, welche in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen der Ausbildung vermittelt wurden, und/oder auf die Erfahrungen in den ersten Dienstjahren zurückgegriffen wird. Weiters ist damit die Frage verknüpft, ob für die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten formale oder informelle Quellen bedeutender sind.

Auf der Basis eines modifizierten Wirkungsmodells nach Terhart (2012) werden Lehrpersonen mit weniger als acht Dienstjahren mit einem Leitfadenterview befragt, in welcher Weise der formale Ausbildungskontext an der Pädagogischen Hochschule (Harring, 2016, S. 11ff) oder die Erfahrungen aus den ersten Dienstjahren in Schulen und mit den Kolleginnen/Kollegen, also der informelle Kontext (Harring, 2016, S. 11ff), die Quellen für die Ausbildung der Professionalität von noch nicht sehr dienst erfahrenen Lehrkräften darstellen.

2 Zum Stand aktueller Normierungen der Ausbildung von Lehrkräften an österreichischen Pädagogischen Hochschulen

Die Ziele der Ausbildung von Lehrkräften in Österreich werden im österreichischen Hochschulgesetz 2005 (BGBl. 1 Nr. 30/2006) normiert. Die Pädagogischen Hochschulen haben eine wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Lehre anzubieten. Weiters ist festgehalten, dass die Pädagogischen Hochschulen Forschung etablieren müssen, die der Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen dient, die zur Entwicklung der pädagogischen Berufsfelder beitragen. In diesen Formulierungen wird ausdrücklich die Kenntniskomponente in der Lehrerausbildung sensu Blömeke (2009) betont.

Im Zuge der Einführung der neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen wurde in einem Grundsatzpapier des Bundesministeriums der Professionalisierungsprozess als ein Kontinuum von Grundbildung, Berufseinführung und lebenslangem Lernen festgehalten (BGBl I 2013/12).

Diesem Drei-Phasen-Modell der Lehrerbildung liegt ein einheitlicher Kompetenzbegriff zugrunde (bm:uk & BM.W_Fa, 2010, S. 10):

„Es wird eine grundsätzliche Neuorientierung der Professionsausbildungen empfohlen, die Wissen, Können und Haltungen theoretisch und praktisch in eine dynamische Wechselbeziehung setzen.“

Daraus kann abgeleitet werden, dass hinter dieser Normierung ein Professionsbegriff steht, der auf das Wissen und Können der Lehrpersonen fokussiert.

Kraus und Bruckmaier (2014, S. 242) sprechen in diesem Zusammenhang vom Expertenparadigma. Als Expertin/Experte wird eine Person verstanden, die aufgrund von Wissen bzw. Professionswissen komplexe Aufgaben im Berufsfeld löst (Kraus & Bruckmaier, 2014, S. 247).

Für die Hochschuldidaktik der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften stellt sich die Frage, wie die Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Wissen und die Aneignung von Können gestaltet werden können/sollen, damit Professionalität im Sinne der gesetzlichen Vorgaben und nach dem Expertenparadigma entsteht.

3 Zu den Zusammenhängen von Handlungskompetenz von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit Theorie- und Praxiswissen

3.1 Zum Zusammenhang von Theorie und Praxis

Die geforderte Wissenschafts- und Forschungsorientierung berücksichtigend ist zu reflektieren, wie Theorien und empirische Ergebnisse so übermittelt werden können, dass diese handlungsleitend werden. Es geht um den Transfer von Theorien in die Praxis und auch um die empiriegestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung (Steffens et al., 2019, S. 11). In Zusammenhang mit dem Transfer von empirischen Ergebnissen in die Praxis stellen Steffens et al. (ebda., S. 15) Folgendes fest:

„Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, die Anregungen für eine Berücksichtigung in der Praxis auf der System-, Schul- und Unterrichtsebene liefern, so fällt gleichzeitig auf, dass sie kaum einen praktischen Niederschlag gefunden haben.“

Auch Altrichter (2009, S. 27) bestätigt den geringen Stellenwert von Evidenzbasiertem in der Praxis: „Die Erwartungen im Hinblick auf die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis, die ein wichtiges Element des Programms ‚evidenzbasierter Schulentwicklung und Bildungspolitik‘ war, haben sich nicht erfüllt.“

Terhart hat die Behauptung aufgestellt, dass es für bildungswissenschaftliche Ausbildungsanteile in der Ausbildung von Lehrkräften das „Gesetz der schwindenden Ertragsrate“ gibt (Terhart, 2012, S. 9).

In den immer wiederkehrenden Reflexionen um den Stellenwert von Theorien und Fragen der Vermittlung und Aneignung von Theorien in der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern wird diskutiert, wie die hochschuldidaktischen Rahmenbedingungen zu gestalten sind, dass ein möglichst professionelles unterrichtspraktisches Handeln und ein hohes Maß an Professionalität erreicht werden kann. In dieser Denkfigur wird davon ausgegangen, dass das Theoriewissen das unterrichtspraktische Handeln zu steuern vermag. Jank und Meyer (2020, S. 162) führen für die Steuerung des Handelns im Unterricht neben dem Theorie- auch das Praxiswissen an. Es stellt sich die Frage, wie und wo das Wissen entsteht und was dieses Wissen zu leisten vermag. Genügt Theorie- und Praxiswissen, damit ein hohes Maß an Professionalität entsteht, um Unterricht gut, nachhaltig, erfolgreich etc. planen und durchführen zu können? Und wie stehen Theorie- und Praxiswissen im Verhältnis?

Für die Qualität und Nachhaltigkeit der Ausbildung sind die Zusammenhänge der drei Elemente Handlungskompetenz, Theorie- und Praxiswissen von Bedeutung. In einem Modell werden diese drei Elemente mit einem vierten Aspekt in Verbindung gesetzt (Jank & Meyer, 2020, S. 162), nämlich Reflexion. Es wird angenommen, dass Theoriewissen Impulse für die Reflexion des unterrichtspraktischen Handelns zu setzen vermag. Unter Praxiswissen verstehen die beiden Autoren eine eigenständige Wissensform, die von Handelnden in der schulischen Praxis hergestellt wird und in Form von „Unterrichtsbildern“ vorliegt. Jank und Meyer (2011, S. 148) verstehen es folgendermaßen: „Praxiswissen von Lehrerinnen und Lehrern ist das im berufspraktischen Handeln gewachsene, aus unterschiedlichen Quellen schöpfende Handlungs- und Reflexionswissen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen.“

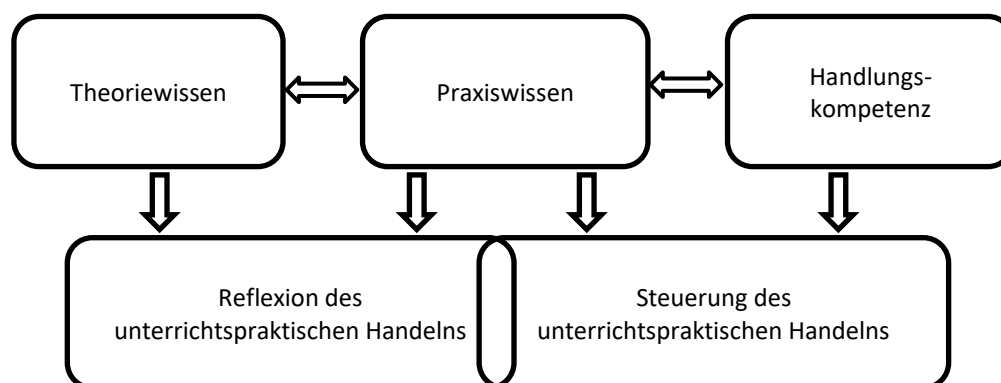


Abbildung 1: Zusammenhang von Wissen und Handeln (Eigendarstellung nach Jank und Meyer (2020, S. 162))

Jank und Meyer (2020, S. 16) bezeichnen das didaktische Handeln als zentralen Gegenstand der Didaktik, die als Wissenschaft Lehrende und Lernende beim Lehren und Lernen unterstützen soll. Die beiden Autoren gehen von einem weiten Handlungsbegriff aus, der sowohl beobachtbare Aktionen und Reaktionen als auch „Denkhandlungen“ (Jank & Meyer, 2020, S. 15) umfasst. Nach diesem Konzept bereiten die Denkhandlungen die beobachtbaren Aktionen und Reaktionen vor und begleiten diese.

Die Frage nach der Professionalität von Lehrkräften wird nach Jank und Meyer (2020, S. 164) in der Entwicklung didaktischer Kompetenz, die aus Reflexions- und Handlungskompetenz besteht, gesehen.

Professionstheoretisch ordnen sich Jank und Meyer (2020, S. 165) in ihrer Perspektive einerseits dem strukturtheoretischen Ansatz zu und andererseits der Weiterentwicklung in Form des entwicklungs- und biografietheoretischen Ansatzes. Das strukturtheoretische Element kann, wie oben bereits mit Blömeke erwähnt, dem hermeneutischen Paradigma innerhalb der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden.

Im Folgenden wird auszugsweise auf zwei Paradigmen zurückgegriffen, die im „Handbuch der Forschung zum Lehrberuf“ (Terhart et al., 2011, 125-191) dargestellt werden.

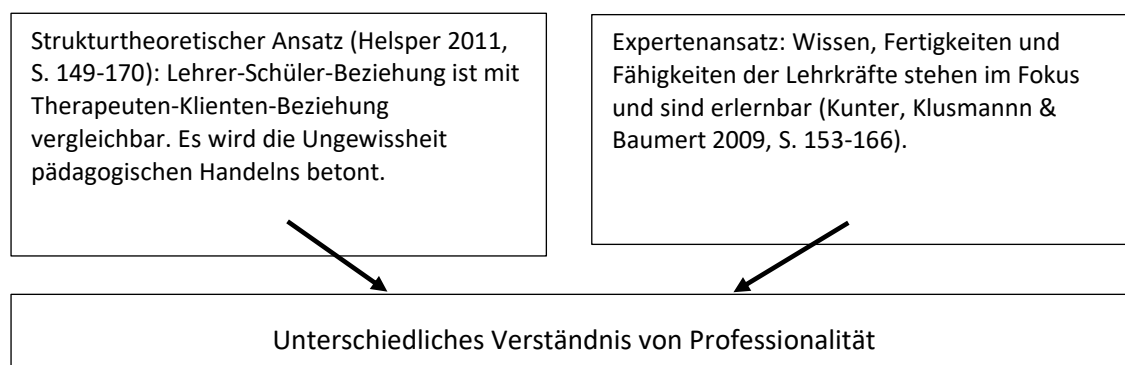


Abbildung 2: Abhängigkeit des Begriffs Professionalität von der theoretischen Orientierung (eigene Darstellung)

3.2 Der strukturtheoretische Ansatz der Professionalität nach Helsper und Oevermann

Die nachfolgende Darstellung folgt Helsper (ebda, S. 149-170), welcher auf ursprüngliche Positionen von Oevermann zurückgreift und eine therapienahe Konzeptualisierung verfolgt. Kennzeichnend für diesen Zugang ist ganz allgemein, dass Vertreter/innen gewisser Professionen (z. B. Ärztinnen und Ärzte, Juristinnen und Juristen, Therapeutinnen und Therapeuten, etc.) stellvertretend für den Laien die Krisenbewältigung übernehmen und dafür ein Arbeitsbündnis eingehen. Wegen eines Leidensdrucks sucht die Klientin/der Klient eine Professionelle/einen Professionellen auf. Das Professionellen-Klienten-System ist gekennzeichnet von Ungewissheit und Paradoxie. Das gilt nach diesem Ansatz auch für Lehrkräfte in der Schule. Das pädagogische Arbeitsbündnis ist diffus. Diffus auch deshalb, weil ein dreistelliges Arbeitsbündnis für die Erziehung der Kinder vorliegt, nämlich Familie, Kind und Lehrkraft. Erschwerend kommt hinzu, dass das Arbeitsbündnis oder die Eigenlogik des Lehrkräfte-Lernenden-Systems durch Administration und Ökonomie bedroht sind. Die Kontrolle von Schule und Unterricht von außen und auch die Steuerung von außen führen zu einer De-Professionalisierung von Lehrkräften.

Die stellvertretende Krisenlösung kann nicht wissenschaftlich erlernt werden. Die stellvertretende Krisenlösung ergibt sich immer nur in der konkreten interaktiven Beziehung zwischen der/dem Professionellen und der Klientin/dem Klienten. Es bedarf einer zweiten Professionalisierung in der Handlungspraxis. Was ist die Schlussfolgerung aus der Lektüre dieses Zuganges? Die Lehrertätigkeit ist ein professionsbedürftiger Beruf. Über die möglichen Wege zur Professionalisierung gibt es wenig Konkretes.

3.3 Die Kritik von Baumert und Kunter sowie Tenorth am Helsper-Ansatz

Es wird die Übertragung des Therapeuten-Klienten-Konzepts auf die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung kritisiert. Nach dem strukturtheoretischen Ansatz liegt zwischen der/dem Lehrenden und der/dem Lernenden kein freiwilliges Arbeitsbündnis vor, weil von Schulpflicht auszugehen ist. Dieser Umstand ist nach Oevermann und Helsper der Krisenbewältigung und der Initiierung von Krisen zu Erziehungszwecken hinderlich. Somit ist professionelles Handeln von Lehrkräften unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen der Schulpflicht nicht möglich.

Das bestreiten jedoch Baumert und Kunter. Es wird auch das Ungewissheitspostulat und die Unmöglichkeit von Unterricht in Zweifel gezogen.

4 Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für Unterricht

Diese Argumentation folgt dem zuvor beschriebenen Wissen-Fertigkeiten-Fähigkeiten-Ansatz nach Blömeke (2009, S. 483), also dem Expertise-Modell. Der Expertenansatz rückt die Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle mit Wissen und Können und als kompetente Fachleute für das Unterrichten in den Mittelpunkt des Ausbildungsinteresses. Dieser Ansatz hat seinen Ursprung in der kognitiven Wende der Psychologie und stellt „die Person der Lehrkraft in den Mittelpunkt des Interesses“ (Kraus, 2011, S. 172). Es wird nicht nach Charaktereigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmalen gesucht, wie dies der variablenorientierte Ansatz sensu Mayr (2011, S. 189-210) konzipiert. Der Experten- und der Variablenansatz sind bezüglich des Erkenntnisinteresses sehr verschieden. Der Variablenansatz will günstige Eigenschaften für angehende Lehrerinnen und Lehrer identifizieren und ist bezüglich der Erklärung des Handelns von Lehrkräften in der Klasse sehr zurückhaltend. Der Gutteil der Befunde aus diesem Ansatz sucht nach Korrelationen mit geringer Varianzaufklärung (14 %) (ebda., S. 198). Weiters wird in diesem Ansatz an der (relativen) Stabilität von Eigenschaften festgehalten. Aus der Perspektive der Möglichkeit situationspezifischen Verhaltens ist dieser Ansatz kritisierbar (Patry, 2018, S. 33).

Nach Kraus (2011, S. 177) wird in der wissensorientierten Perspektive des Expertenansatzes „derjenige als Experte bezeichnet, der eine spezialisierte, komplexe Aufgabe – wie das schulische Unterrichten – erfolgreich bewältigt“. Dadurch rückt für die Aus-, Fort- und Weiterbildung die Frage nach der Entwicklung von Expertise in den Vordergrund und in den Bereich des Möglichen. In der COACTIV-Studie (Kraus, 2011, S. 183) wurde das Professionswissen von Mathematiklehrkräften operationalisiert und mit folgenden Kompetenzfacetten festgelegt: (1) Fachwissen, (2) fachdidaktisches Wissen, (3) pädagogisch-psychologisches Wissen, (4) Organisationswissen und (5) Beratungswissen. Empirisch konnte nachgewiesen werden, dass sich das fachdidaktische Wissen positiv auf den Lernfortschritt der Lernenden auswirkt (Kraus, 2011, S. 164). Das kann als Beleg für Folgendes gewertet werden: Es kann in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Kompetenzfacette in den Fokus genommen werden, die als planbar erscheint (Kraus, 2011, S. 186):

„Die Identifikation von Expertenmerkmalen mit prädiktiver Validität für den Lernfortschritt der Schüler (z.B. fachdidaktisches Wissen) eröffnet empirisch fundierte Ansatzpunkte für die Lehrerbildung.“

5 Zu den Wirkungen der Lehrerbildung nach Terhart

In einem Beitrag der Zeitschrift für Bildungsforschung hat Terhart (2012) zur Wirkungsweise der Lehrerbildung Stellung genommen und die Frage erörtert, wie die Aus-, Fort- und Weiterbildung wirken könnte. Terhart schlägt zur Überprüfung der Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen für Lehrpersonen folgendes Modell vor (Abbildung 3): Es wird angenommen, dass die Aus-, Fort- und Weiterbildung einen Einfluss auf das Lehrerhandeln hat und dass dieses das Schülerlernen zu beeinflussen imstande ist.

Die Frage, wie Lehrerbildung wirkt, wurde in der Literatur bereits vielfach diskutiert. Zu diesem Thema findet man im „Handbuch der Forschung zum Lehrberuf“ (Terhart et al., 2011, S. 345–605) zum Beispiel das Hauptkapitel „Forschung zur Lehrerbildung“ mit sechs Beiträgen und weitere acht Beiträge unter dem Titel „Forschung zu Lehrerkognitionen, -emotionen und -kompetenzen“.

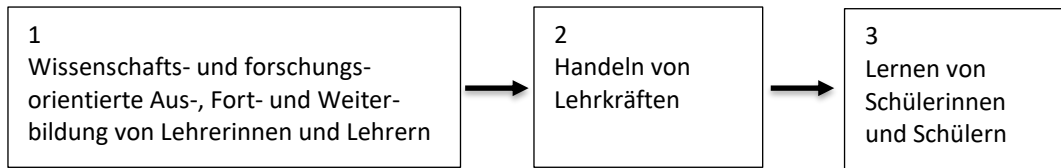


Abbildung 3: Modifiziertes Modell nach Terhart (2012, S. 7)

Auf der Suche nach einer Antwort für das oben erwähnte Phänomen der schwindenden Ertragsrate bringen Terhart et al. (2011) das Angebots-Nutzungs-Modell ins Spiel. Deshalb wurde das dreigliedrige Modell aus Abbildung 3 modifiziert und um die Elemente Angebot und Nutzung erweitert.

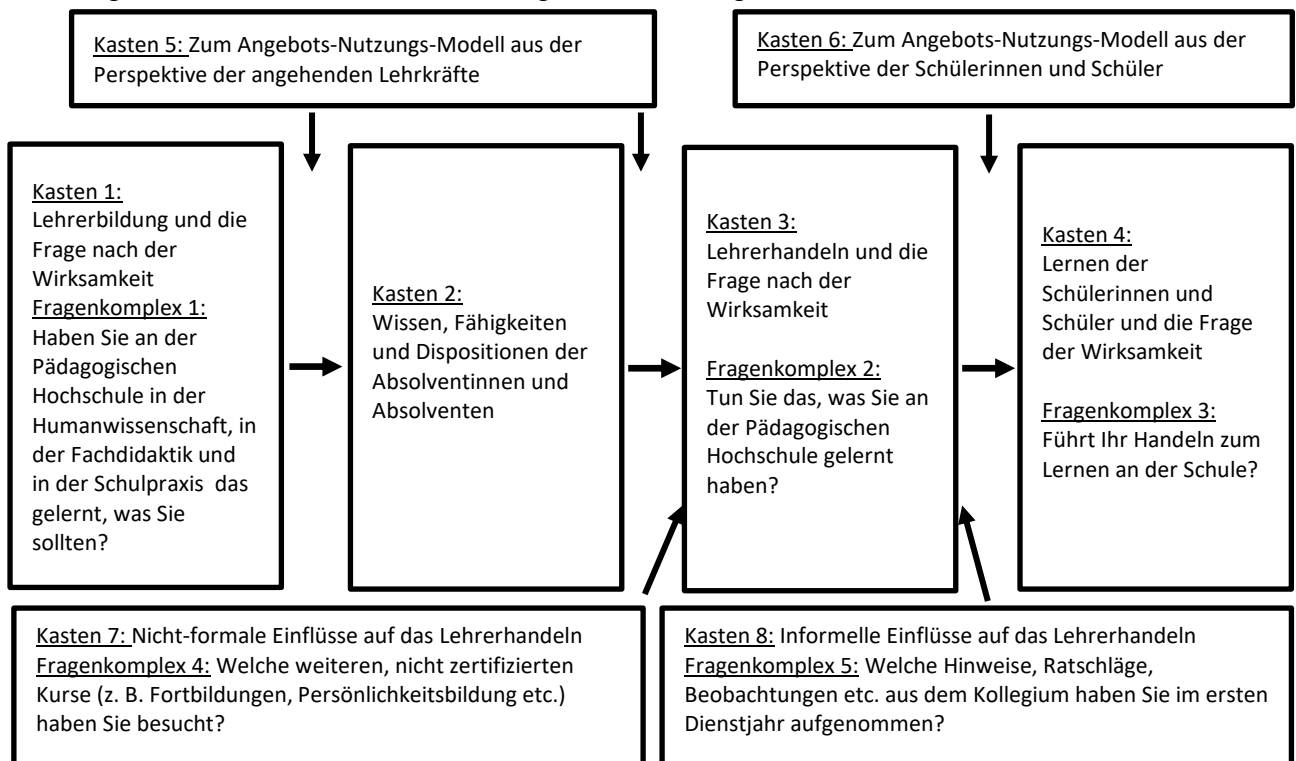


Abbildung 4: Erweitertes Wirkungsmodell nach Terhart (2012, S. 7)

Der Mittelteil des Modells in Abbildung 4 (Kasten 1 bis 4) geht auf das Modell von Terhart et al. (2011, S. 7) zurück, der die Idee für ein Wirkungsmodell von Diez (2010, zit. n. Terhart, 2011, S. 7) übernahm, in dem auch die Fragen in Kästen 1, 2 und 4 enthalten waren. Mit diesem Modell geht Terhart (2011, S. 7) von der Vorstellung einer Wirkung des Einflusses der Lehrerausbildung auf das Handeln aus.

Dieses Modell wurde auf der Basis neuerer Literatur zum Lernen von Erwachsenen (Harring et al., 2016; Rohs, 2016) um weitere Elemente erweitert. Es wird berücksichtigt, welche Rolle neben der formalen Ausbildung nichtformale Lernkontexte (z. B. Besuche von Kursen ohne Zertifizierung etc.) und informelle Erfahrungs- und Lernkontexte (z. B. Kommunikationen und Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen an einer Schule etc.) den Transfer von Theorien und empirischen Ergebnissen in die Schulpraxis bei noch berufsunerfahrenen Lehrerinnen und Lehrern begünstigen oder gar aufheben (Harring et al., 2016, S. 11-24).

6 Zum Lernen in nicht-formalen und informellen Kontexten

Eine nachvollziehbare Definition der drei Bereiche formale, nicht-formale und informelle Bildung nimmt Neß (2010, S. 11-14) anhand der Art der Zertifizierung vor. Von formaler Bildung wird nach Neß dann gesprochen, wenn beispielsweise Schulzeugnisse, Abschlusszeugnisse oder Universitätsbescheinigungen etc. vorliegen (Neß, 2010, S. 11). Wenn nur Teilnahmebescheinigungen von Fortbildungsmaßnahmen vorliegen, kann das nach Neß

(2010, S. 12) als nichtformale Bildung eingestuft werden. Falls von einer Person individuelle Entwicklungs- und Portfoliobilanzen (z. B. Studienaufenthalt im Land X, freiwilliges soziales Jahr in der Organisation Y etc.) erstellt werden, kann dieser Nachweis dem informellen Lernen zugerechnet werden.

Unter informellem Lernen kann nach Rohs (zit. n. Neß, 2010, S. 21) das lebenslange Lernen, das meist *en passant* und nicht intentional stattfindet, bezeichnet werden. Informelles Lernen wird seit dem Jahr 2010 in besonderer Weise in Bezug auf das Lernen mit und durch digitale Medien in der Literatur diskutiert (Neß, 2010, S. 29).

Stellen die Erkenntnisse aus nichtformalen und informellen Lernprozessen möglicherweise eine Art *Filter* dar, sodass man nur von einer selektiven Integration von wissenschaftlichen Theorien sprechen kann? Unterliegt das Theorieangebot der Lehrenden gar der Nutzungsprüfung durch die angehenden Lehrerinnen und Lehrer? Gilt der Mechanismus der Nutzungsprüfung auch für übermittelte Forschungsbefunde für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung?

Zusammenfassend kommt Terhart zu dem Schluss, dass die Lehrerbildung „riesig und in sich hoch komplex“ ist (Terhart, 2012, S. 5) und auch einiges an Kosten für die Gesellschaft mit sich bringt. Zur Wirkung der Lehrerbildung meint er, dass sich diese noch immer auf einer Dauerbaustelle stattfindet (Terhart, 2012, S. 4), und fordert Folgendes (Terhart, 2012, S. 6): „Weil Lehrerbildung so wichtig ist, müssen wir genau prüfen, ob sie das erreicht, was sie erreichen soll.“

Im nächsten Teil des Beitrags werden erste Ergebnisse aus Interviews mit Absolventinnen (Anmerkung: Es handelt sich nur um weibliche Interviewpartnerinnen) von zwei Pädagogischen Hochschulen (Lehramt für Primarstufe), die bereits im Schuldienst stehen, präsentiert. Sie wurden zur Einschätzung des Einflusses von Theorien aus der Ausbildung und zur Entstehung des Praxiswissens vor Ort durch nichtformale bzw. informelle Einflüsse befragt.

7 Zur Untersuchung und zu den Ergebnissen der Pilotstudie

Ausgangspunkt der explorativen Pilotstudie ist die Beobachtung, dass Lehrpersonen in Gesprächen immer wieder betonen, dass sie in ihren ersten Dienstjahren sehr viel von ihren Kolleginnen und Kollegen lernen konnten und dass dies so hilfreich für die Bewältigung des beruflichen Alltags war. Somit stellte sich die Frage, wie hilfreich oder auch nützlich die Ausbildung (in dem Fall: drei Jahre Bachelorstudium) ist.

7.1 Zu den Forschungsfragen

Auf Basis der Literatur und aufgrund von unterschiedlichen Beobachtungen sowie Gesprächen unter Expertinnen und Experten, in denen die Thematik des Theorie-Praxis-Transfers immer wieder thematisiert wurde, entstand die Idee zu dieser Pilotstudie bei Absolventinnen der Pädagogischen Hochschulen des Entwicklungsverbundes Süd-Ost. Im Rahmen einer ersten Befragung/Erkundung sollten Ansatzpunkte für Antworten zu folgenden Fragestellungen gefunden werden.

- Wie und wodurch entsteht Praxiswissen für die Steuerung von Lehr-Lernsituationen?
- Wird für das professionelle Handeln in der Praxis ein Bezug zum Theoriewissen und zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung aus der Ausbildung hergestellt?

Es geht dabei um die subjektive Einschätzung der Primarstufenlehrpersonen, da diese die persönliche Relevanz für die (vermeintliche) Entstehung ihres Wissens darstellt.

7.2 Zu den Probandinnen

Um einen ersten Anhaltspunkt zur Klärung der Forschungsfragen zu erhalten, wurden vier Primarstufenlehrerinnen, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen ein und sechs Dienstjahren hatten, ersucht, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Die Auswahl erfolgte hier nicht systematisch, sondern die Interviewpartnerinnen stammen aus dem Bekanntenkreis des Autors. Bei der Anfrage wurde jedoch darauf Bedacht genommen, dass die Probandinnen ihr Studium an einer Pädagogischen Hochschule absolviert und den akademischen Grad „Bachelor of Education“ erworben haben. Alle vier Probandinnen unterrichten an einer Volksschule.

Die Interviewpartnerinnen erklärten sich nach Anfrage allesamt sofort bereit, das Interview zu führen und die Fragen zu beantworten. Sie stimmten auch zu, dass das Interview aufgezeichnet wird. Die Wahrung der Anonymität und der Hinweis, die Vorgaben der Datenschutzgrundverordnung umzusetzen, wurden zu Beginn der Interviews zugesichert.

7.3 Zum Interviewleitfaden

Basis für die Entwicklung des Interviewleitfadens war das Modell nach Terhart (2011), welches um „nicht-formale“ und „informelle“ Einflüsse (Abbildung 4, Kästen 7 und 8) ergänzt wurde (Rohs 2016, S. 3-38; Gnahs 2016, S. 107-122). Ebenso wurden die Elemente in den Kästen 5 und 6 (Abbildung 4, Wirkungen des Angebots-Nutzungs-Modells), welche in den Ausführungen des Aufsatzes von Terhart (2012) erwähnt sind, hinzugefügt. Dadurch ergibt sich das erweiterte Modell, das in Abbildung 4 in diesem Beitrag dargestellt ist.

Nach der Begrüßung, den Hinweisen auf Zusicherung der Anonymität und Wahrung des Datenschutzes sowie der Nachfrage, ob das Interview aufgezeichnet werden darf, wurden Fragen zur Person gestellt (z.B. Anzahl der Dienstjahre, Schulart). Um einen ersten Eindruck von den Interviewpartnerinnen zu erhalten, wie sie zu Evidenzbasierung stehen, wurden sie nach deren Einstellung zu Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zu ihrer Sichtweise in Bezug auf Daten als Basis zur Weiterentwicklung von Unterricht gefragt. In einem weiteren Schritt sollten die Probandinnen berichten, was für sie zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn herausfordernd war, welche Unterstützung sie von den Kolleginnen und Kollegen erhalten haben und wie die Schulleitung ihren Werdegang in den ersten Monaten beschreiben würde. Ein zweiter Fragenkomplex beschäftigt sich mit der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Didaktiken und die Pädagogisch-praktischen Studien werden hier vorrangig in den Fokus genommen. Die persönliche Relevanz dieser Elemente der Ausbildung sollten aus aktueller Sicht von den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern eingeschätzt werden. Der Fragenkomplex 3 thematisiert das eigene Lehrerhandeln in der Klasse unter Bezugnahme auf die Ausbildung (z.B. „Ich setze die an der PH gelernten Inhalte um.“, inklusive Angabe von Beispielen). Weiters wird nach den persönlichen Kriterien für erfolgreiches Lernen im Schulunterricht (am Beispiel der Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik) gefragt. Die nächsten Fragen beziehen sich auf die Absolvierung von weiteren Ausbildungen oder Fortbildungen sowie auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Um einen Bezug zur Wissenschaftlichkeit herstellen zu können, wurde der Bereich der Bachelorarbeit, die im Rahmen der Ausbildung geschrieben wurde, thematisiert. Zum Schluss sollten die Interviewpartnerinnen rückblickend das Studium an der Pädagogischen Hochschule bewerten, insbesondere dahingehend, ob der Wissenstransfer in die Schulrealität gelungen ist.

7.4 Zur Durchführung der Interviews

Nach Zustimmung der angefragten Lehrpersonen wurde mit ihnen ein Termin zur Durchführung des Interviews vereinbart. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten die Interviews im Frühjahr 2020 nur auf elektronischem Wege durchgeführt werden. Die Probandinnen gaben auch ihr Einverständnis, dass das Interview aufgezeichnet werden darf. Durch die persönliche Bekanntschaft des Autors mit den Berufseinsteigerinnen war von Beginn an eine entspannte Atmosphäre, trotz der außergewöhnlichen Situation, gegeben.

Es wurde von vornherein darauf geachtet, dass sowohl die Interviewpartnerin sowie der Interviewer das Gespräch in einer ruhigen Umgebung, in der Störungen minimal gehalten werden konnten, führten. Während der Interviews kam es zu keinerlei technischen Problemen, die Qualität der (elektronischen) Verbindung war durchgehend zufriedenstellend. Die Interviews dauerten – ohne Begrüßung und „Aufwärmphase“ – im Schnitt etwa eine volle Stunde. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu den einzelnen Fragen wurden teilweise transkribiert. Weiters wurden die Lehrpersonen gebeten, eine prozentuelle Einschätzung der Quellen des Wissens vorzunehmen (Aneignung des Wissens vor Ort/informeller Kontext, Pädagogische Hochschule, Oberstufe, Erfahrung aus der Wirtschaft etc.).

7.5 Zu den ersten Ergebnissen

Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch und deduktiv ausgewertet. „Das Ziel von Inhaltsanalysen ist die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen.“ (Mayring, 1991, S. 210) Nach der Festlegung des Materials werden inhaltstragende Textpassagen paraphrasiert und generalisiert. Eine Reduktion durch Selektion und Bündelung wird vorgenommen. Die neuen Aussagen werden als Kategoriensystem zusammengestellt, bevor als letzter Schritt eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial stattfindet (Mayring, 1991, S. 211).

Um die Forschungsfragen nach der Entstehung des Praxiswissens sowie nach der Heranziehung von Theoriewissen einer ersten Beantwortung unterziehen zu können, werden Aussagen der Probandinnen unter diesem Fokus analysiert. Die Lehrpersonen wurden weiters gebeten, eine prozentuelle Einschätzung der Quellen des Wissens vorzunehmen (Aneignung des Wissens vor Ort/informeller Kontext, Pädagogische Hochschule, Oberstufe, Erfahrung aus der Wirtschaft etc.).

Der Versuch der Quantifizierung versteht sich als ein erstes Sichtbarmachen des subjektiv eingeschätzten Ausmaßes der Ursprünge der Anteile am aktuell vorhandenen Praxiswissen.

Lehrperson 1 (Abbildung 5) besuchte eine Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik und schloss nach der Matura das Studium zur Erlangung des Lehramtes für Volksschulen ab. Sie absolviert zum Zeitpunkt des Interviews ihr viertes Dienstjahr und besucht eine Weiterbildung.

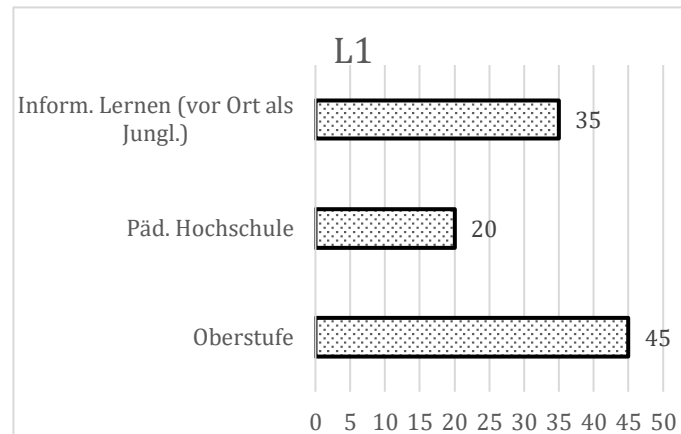


Abbildung 5: Quellen des Wissens und Könnens der befragten Lehrerin L1

Aus ihrer persönlichen Sicht schätzt die Lehrperson ihre eigene Ausbildung zur Kindergartenpädagogin an der Bundesbildungsanstalt für Elementarbildung (BAFEP; Sekundarstufe 2) als die wesentlichste Quelle für ihr Wissen und Können ein (45 %). Das informelle Lernen der Berufseinsteigerin vor Ort an der Schule macht den zweitwichtigsten Bereich aus. An letzter Stelle kommt die Pädagogische Hochschule (Abbildung 5).

Lehrperson 2 besuchte ebenfalls eine Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAFEP; Sekundarstufe 2) und absolvierte anschließend ein Lehramtsstudium im Bereich der Primarstufe. Für sie ist im aktuellen dritten Dienstjahr das informelle Lernen vor Ort an der Schule die größte Quelle ihres Praxiswissens, die Ausbildung an der BAFEP (Sekundarstufe 2) und die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule werden gleich bewertet.

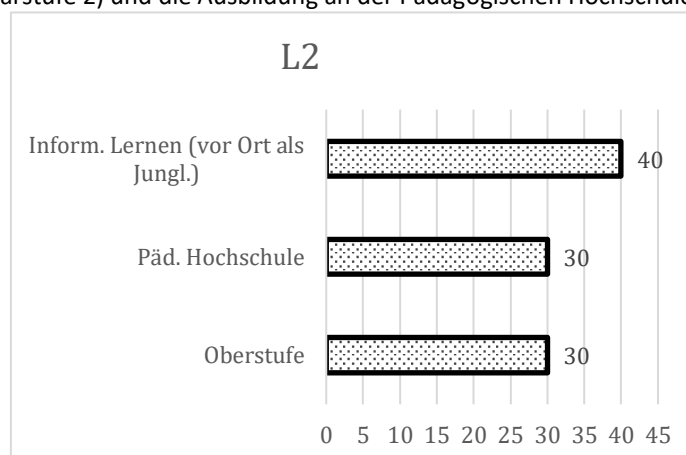


Abbildung 6: Quellen des Wissens und Könnens der befragten Lehrerin L2

Lehrperson 3 besuchte eine maturaführende Tourismusschule und absolviert zum Zeitpunkt des Interviews gerade ihr erstes Dienstjahr. Sie unterrichtet an zwei Volksschulen (nicht klassenführend) und ist laut eigenen Aussagen sehr engagiert. Ihre Direktorin hat ihr die Betreuung des Verwaltungsprogramms anvertraut.

Auch für diese Lehrperson ist das informelle Lernen als Berufseinsteigerin vor Ort an den beiden Schulen die wesentlichste Quelle für ihr Wissen und Können, sie beziffert es selbst mit 50 %. Da die Oberstufenausbildung nur äußerst wenig mit Pädagogik zu tun hatte, sieht sie darin nur einen Anteil von 5 % als Quelle für ihre aktuelle Kompetenz. Somit kommt der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule ein höherer Stellenwert zu, da hier die berufsnotwendigen Inhalte gelehrt und gelernt wurden.

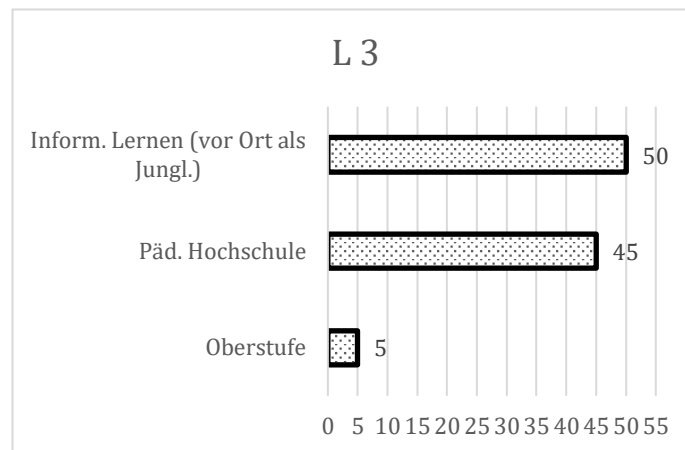


Abbildung 7: Quellen des Wissens und Könnens der befragten Lehrerin L3

Die vierte befragte Lehrperson absolvierte wiederum eine Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik. Sie absolvierte an der Pädagogischen Hochschule die Ausbildung zur Sonderschullehrerin und im Anschluss das Erweiterungsstudium Primarstufe. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich im sechsten Dienstjahr. Diese Lehrerin befindet sich auch in einer Weiterbildung und hat Praxis in der Wirtschaft gesammelt. Dementsprechend erschließen sich ihre Quellen für ihr Wissen und Können aus diesen unterschiedlichen Bereichen. Doch auch hier nimmt das informelle Lernen vor Ort an der Schule als Berufseinsteigerin einen hohen Stellenwert ein, der in diesem Fall jedoch mit der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule gleich gewichtet wird. Die Inhalte der Sekundarstufe werden als Quelle geringer gewichtet, dafür gibt die Interviewpartnerin an, dass sie auch von den Lehrgängen profitiert sowie von ihrer Praxis in der Wirtschaft.

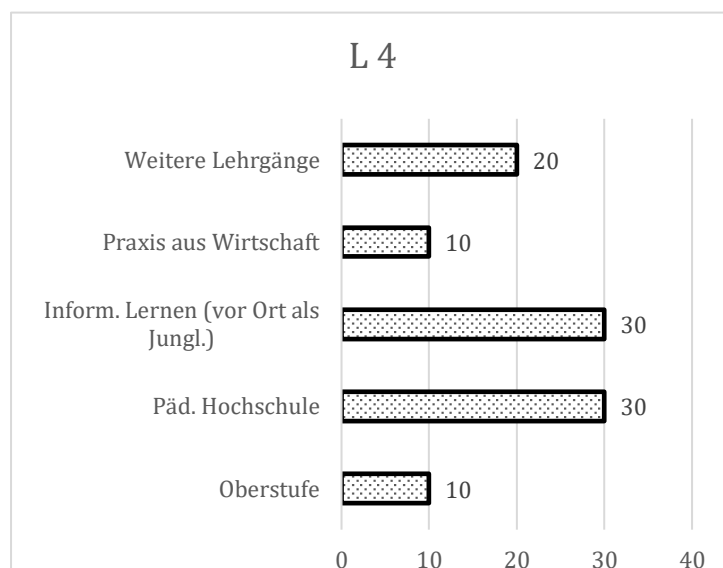


Abbildung 8: Quellen des Wissens und Könnens der Befragten Lehrerin L4

Das Gesamtergebnis dieser ersten explorativen Pilotstudie kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Die befragten Lehrpersonen mit noch wenigen Dienstjahren (Berufseinsteigende) lernen unmittelbar an der Schule, an der sie unterrichten, sehr viel und gewichten daher dieses informelle Lernen sehr hoch. Sie geben an, dass dies eine zentrale oder sogar die zentrale Quelle ihres Wissens und Könnens ist. Die an der Pädagogischen Hochschule gelernten Inhalte werden im Schnitt nur zu etwa 30 % als Quelle ihres Wissens und Könnens gesehen. Je nach absolvierter Oberstufenform variiert hier die Gewichtung, wobei die Inhalte der Elementarpädagogik scheinbar gut auf den Unterricht im Volksschulbereich transferiert werden können.

8 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Lehrpersonen für den Primarstufenbereich werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Das Curriculum unterteilt sich unter anderem in Bereiche der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG; Humanwissenschaften), Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Pädagogisch-praktische Studien. Seit der Hochschulwerdung 2007 hat auch Forschung einen hohen Stellenwert.

Im Laufe der Ausbildung sollen Studierende jene Kompetenzen erwerben, die sie später zur Berufsausübung im Volksschulbereich benötigen. Folgende Forschungsfragen standen im Fokus der explorativen Studie: (1) Wie und wodurch entsteht Praxiswissen für die Steuerung von Lehr-Lernsituationen? (2) Wird für das professionelle Handeln in der Praxis ein Bezug zum Theoriewissen und zur Wissenschafts- und Forschungsorientierung aus der Ausbildung hergestellt?

Die Ergebnisse der explorativen Pilotstudie zeigen, dass als Quelle des Praxiswissens für das Handeln als Lehrkraft das informelle Lernen vor Ort an der Schule einen hohen Stellenwert (30 % bis 50 %) einnimmt.

Die an der Pädagogischen Hochschule gelernten Inhalte werden mit Prozentsätzen von 20 % bis 45 % als Quelle des Praxiswissens genannt.

Weiters werden die Ausbildungsinhalte der Elementarpädagogik auf der Sekundarstufe 2 ebenfalls als bedeutende Quelle für das aktuelle Können und Wissen gesehen.

Unter Berücksichtigung der Limitationen der Pilotstudie ist das Ergebnis für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wenig erfreulich und wirft weitere Fragen auf. Kann dieses Ergebnis an einer größeren Stichprobe repliziert werden? Wie kann die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen der Quellen des Praxiswissens erklärt werden?

Die Gewichtung der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule scheint ihren Erwartungen nicht ganz gerecht zu werden.

Mögliche Gründe dafür, die auf jeden Fall näher untersucht werden müssen, könnten sein:

- Die Berufseinsteigerinnen sind dermaßen in ihren beruflichen Alltag involviert, dass die Erfahrungen so unmittelbar und zentral sind, dass deren Stellenwert „überbewertet“ wird.
- Die Inhalte der Ausbildung sind aufgrund der Vernetzung von Theorie und Praxis im Studium bereits so selbstverständlich geworden, dass sie als tragfähige Basis vorhanden sind. Selbstverständliches könnte dementsprechend nicht mehr so hoch bewertet werden.
- Die Ausbildungsinhalte der Elementarbildung in der Sekundarstufe waren die ersten im pädagogischen Bereich und damit neu. Die Inhalte an der Pädagogischen Hochschule konnten damit gut vernetzt werden.
- Pessimistisch gesehen könnte aber auch in Betracht gezogen werden, dass im Rahmen der Ausbildung die Wichtigkeit und Nützlichkeit von theoretischem Wissen nicht transparent genug gemacht werden konnte, dass der Theorie-Praxis-Transfer nicht ausreichend gelungen ist.

In Weiterführung dieser ersten explorativen Pilotstudie sollen mehr Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger interviewt werden, um ein differenzierteres Bild zu ihren gewichteten Quellen für ihr Wissen und Können zu erlangen. Die Probandinnen und Probanden sollen auch Absolventinnen und Absolventen aus unterschiedlichen österreichischen Pädagogischen Hochschulen sein.

Literatur

- Altrichter, H. (2009). Transfer ist Arbeit und Lernen. In: Schreiner, C., Wiesner, Ch., Breit, S., Döbelstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (2019) (Hrsg.). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann. S. 26-33.
- Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (2009) (Hrsg.). Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2009). Lehrkräfte: Professionalisierung und Profession. In: Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (2009) (Hrsg.). Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 483-493.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: Erziehungswissenschaft. 20 (2009) 39, S. 27-33.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 247-254.

- Giesecke, H. (2005). Lob des Zwischenhandels 2. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, D, Gaus, D. & Uhle, R. (Hrsg.). Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Hamburg: Verlag Dr. Kovacs.
- Gnahn, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rohs, M. (2016) (Hrsg.). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz im Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2011) (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2020). Didaktische Modelle. Berlin: CornelsenScriptor. 14. Auflage.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrern: Die COACTIV-Studie. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kraus, St. (2011). Der Experten-Paradigma-Ansatz zum Lehrberuf. In: . In: Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2011) (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2016). Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hochschulgesetz 2005. BGBl. 1 Nr. 30/2006. Ausgegeben am 11. Juli 2013.
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz. S. 209-213.
- Schreiner, C., Wiesner, Ch., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (2019) (Hrsg.) Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In: Gastager, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.). Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis. Graz: Leykam.
- Neß, H. (2010). Professionalisierungs-Portfolio. Instrument zur phasenübergreifenden Erkennung und Anerkennung des informellen, nichtformalen und des formalen Lernens in der hessischen Lehrer(innen)bildung. Frankfurt a. Main: DIPF.
- Rohs, M (2016). Genese informellen Lernens. In: Rohs, M. (2016) (Hrsg.). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbstein, P. (2009). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Schreiner, C., Wiesner, Ch., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M. & Steffens, U. (2019) (Hrsg.) Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann. S. 11-26.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2011) (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. 2:3–21. DOI: 10.1007/s35834-012-0027-3.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/ BGBLA_2013_I_124.pdf