

Heitzmann, Anni; Messner, Helmut

## Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 5-16*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heitzmann, Anni; Messner, Helmut: Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 5-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134468

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen

## Eine Einführung in die Diskussion

Anni Heitzmann und Helmut Messner

Dieser Einführungstext vermittelt eine Übersicht über die Fragen und Probleme hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Vordergründig ist die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen unbestritten, in der konkreten Umsetzung besteht jedoch eine grosse Unsicherheit. Ausgehend von sechs Grundfragen werden aktuelle Diskussionspunkte und Problemstellungen formuliert, deren Klärung für die weitere Ausgestaltung der berufspraktischen Ausbildung wichtig ist.

In jeder beruflichen Ausbildung von Fachleuten stellt sich die Frage nach den relativen Anteilen und dem Verhältnis von Berufspraxis und systematischer Lehre. Dies gilt auch für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Antwort auf diese Frage fällt unterschiedlich aus, je nachdem, was unter Praxis verstanden wird und welche Faktoren für die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen als bestimmend angesehen werden. Das neue Reglement der Erziehungsdirektorenkonferenz vom 26. August 1999 über die Anerkennung von Lehrdiplomen postuliert einen Praxisanteil von mindestens 20% der gesamten Ausbildungszeit für Lehrpersonen der Sekundarstufe I (EDK, 1999). Für die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Kindergarten und die Primarstufe wird für die berufspraktische Ausbildung ein Anteil von 20-30% der gesamten Ausbildungszeit vorgeschrieben. Offen bleibt jedoch die Frage, wie die berufspraktische Ausbildung gestaltet werden soll und was als berufspraktische Ausbildung gilt. Dazu gibt es viele programmatische Vorschläge und Ideen, wie eine Tagung der Verantwortlichen der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahre 1999 am Didaktikum in Aarau gezeigt hat (vgl. Bächler & Dillier, 2000). Empirische Untersuchungen und generalisierbare Forschungsergebnisse sind dazu jedoch kaum vorhanden.

In der aktuellen Diskussion um die berufspraktische Ausbildung geht es vor allem um folgende Fragen:

- Was ist unter 'Praxis' zu verstehen?
- Welche Qualifikationen setzt die berufliche Handlungsfähigkeit voraus?
- Welche Ausbildungsmodelle liegen der berufspraktischen Ausbildung zugrunde?
- Welchen Zweck erfüllt die berufspraktische Ausbildung?
- Welches ist die Rolle von Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleitern?
- Welches ist das Verhältnis der berufspraktischen Ausbildung zur systematischen Lehre?

### 1. Zum Begriff der Praxis

Grundlegend für die Planung und Erforschung der berufspraktischen Ausbildung ist die Definition und die Klärung des Praxisbegriffs, auf den sich die berufspraktische Ausbildung bezieht. Der Praxisbegriff ist eng mit dem Berufsauftrag von Lehrperso-

nen verknüpft. Wie das Unterrichts- und Schulverständnis insgesamt unterliegt er dem historischen und kulturellen Wandel. Zentrale Elemente dieses Auftrags sind das Unterrichten im Sinne des Planens und Gestaltens von Lehr-Lernsituationen auf einer bestimmten Schulstufe, Strategien des Klassenmanagements, des Prüfens und Beurteilens von Leistungen sowie Aufgaben und Methoden der Erziehungsarbeit. In neueren Berufsbildern (vgl. EDK, 1999) gehören auch Aufgaben wie die Zusammenarbeit im Kollegium, der Kontakt und das Gespräch mit den Eltern, die Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten und die eigene Weiterbildung zum erweiterten Berufsauftrag von Lehrpersonen. Eine genauere Kenntnis des Berufsprofils auf den verschiedenen Stufen erfordert jedoch Berufsfeldstudien, welche die konkreten Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf empirisch erheben und sinnvoll kategorisieren. Es gibt einzelne Studien dazu, die vor allem die Belastungen im Lehrberuf fokussieren (vgl. Carle & Buchen, 1999; Rudow, 1994; Spanhel, 1995). Die Berufsfeldstudie von Albisser, Kübler und Meier (1998) am Seminar Spiez analysiert die unterrichtsbezogenen Merkmale des aktuellen Berufsfeldes von Primarlehrpersonen.

Neben den Inhalten und Merkmalen des Berufsfeldes ist die Auffassung, worauf die praktische Handlungsfähigkeit beruht und wie sie gelernt werden kann, für den Praxisbegriff bestimmend. In Anlehnung an Wanzenried (1995) können verschiedene Dimensionen der Unterrichtskompetenz unterschieden werden. Sie bedingen unterschiedliche Formen und Orte des Lernens. Berufliches Handeln von Lehrpersonen hat *erstens* eine handwerklich-technische Seite im Sinne der Lehrkunst, die durch praktische Übung und Erfahrung entwickelt werden kann. Zu denken ist hier an verschiedene Fertigkeiten und Strategien des Lehrens und des Klassenmanagements. Unterrichtskompetenz hat *zweitens* eine inhaltliche Seite, die ein vertieftes Verständnis der Unterrichtsinhalte und ihrer Lernbarkeit erfordert. Auch dieses Verständnis kann in der berufspraktischen Ausbildung vertieft werden, indem die Studierenden Lernschwierigkeiten und Lernwege der Schülerinnen und Schüler bei verschiedenen Inhalten und Lernzielen untersuchen (vgl. Hengartner & Röthlisberger, 1995). Die Entwicklung solcher Aspekte der Unterrichtsbefähigung erfordert andere Settings und Ansätze für die berufspraktische Ausbildung als für die handwerklich-technische Seite.

Unterrichtliches Handeln hat *drittens* eine soziale Komponente, welche die Interaktion einer Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern sowie die Wahrnehmung und Steuerung von Gruppenprozessen umfasst. Jeder, der in der Ausbildung von Lehrpersonen tätig ist, weiss um die Bedeutung dieser Seite für den Unterrichtserfolg. Wie kann die Entwicklung dieser sozialen Fähigkeiten in der berufspraktischen Ausbildung unterstützt und gefördert werden? In den 70er Jahren hat man auf die Wirkung von gruppenspezifischen Übungen - im Sinne von Trainings in künstlichen sozialen Erfahrungs- und Reflexionsräumen - vertraut (vgl. Müller et al., 1975, S. 208 ff.). Es ist offensichtlich, dass die sozialen Fähigkeiten eng mit dem Persönlichkeitsprofil von Lehrpersonen verknüpft sind. Respekt und soziale Anerkennung erreicht man bei den Schülerinnen und Schülern weniger durch bestimmte Techniken als vielmehr durch eigene Sicherheit und Glaubwürdigkeit. Diese Persönlichkeitsdimensionen sind systematisch nur schwer beeinflussbar. Unterrichten können heisst *viertens*, bedeutungshaltige und anregenden Lernumgebungen konzipieren, welche

bei den Lernenden die Entwicklung inhaltsgebundener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern (vgl. Wittmann, 1998). Der Entwurf von didaktischen Designs erfordert neben Ideenreichtum vertiefte fachdidaktische und lernpsychologische Kenntnisse. Diese Seite des beruflichen Handelns kann durch die begleitete Entwicklung und Erprobung von Lernumgebungen sowie durch die gezielte Reflexion von Praxiserfahrungen gefördert werden. Schliesslich erfordert Professionalität im Lehrberuf konzeptionelle Fähigkeiten und die Reflexion der eigenen Rolle und der Erfahrungen. Bestandteil der Professionalität sind grundlegende pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern, die sich im Zuge der eigenen Berufspraxis in den ersten Jahren herausbilden.

## 2. Berufspraktische Ausbildungsmodelle und Ausbildungsformen

Wie erwerben Studierende in der Grundausbildung die notwendige berufspraktische Handlungskompetenz, damit sie als Berufsanfänger in der Schulwirklichkeit erfolgreich bestehen?

Den verschiedenen Vorschlägen zur schulpraktischen Ausbildung liegen verschiedene ausbildungsdidaktische Modellvorstellungen über Ziele und Wege der Ausbildung zugrunde. Dewey unterschied schon 1904 das traditionelle *Lehrlingsmodell* der berufspraktischen Ausbildung, das auf die Perfektionierung von Fertigkeiten durch Nachahmung eines erfolgreichen Meisterlehrers und durch gezieltes Training abzielt, von der *Laborkonzeption* der berufspraktischen Ausbildung, bei der die Studierenden durch unterrichtspraktische Studien ihr Problembewusstsein und ihr Verständnis der Praxis erweitern (Dewey, 1904/1992). Das Lehrlingsmodell verbindet das Training der Klassenführung mit der Anwendung von Techniken des Unterrichts in verschiedenen Fächern und anhand verschiedener Inhalte. Dieser komplexe Zugang überfordert oftmals die Fassungskraft der Studierenden und trägt den unterschiedlichen Situationen der Schulrealität zu wenig Rechnung. Bei der Laborkonzeption des berufspraktischen Lernens stehen Praxisstudien im Zentrum der Ausbildung. Die Ausbildung beginnt mit der Beobachtung und Reflexion des Unterrichts (Hospitien) in Praktikums- oder Übungsschulen mit dem Ziel, bestimmte Fragen zu beantworten und Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der Schule als Ganzes zu gewinnen. In einem weiteren Schritt assistiert der Novize einer Praxislehrkraft und unterstützt einzelne Schüler/innen beim Lernen. Erst nach diesen Erfahrungen planen Studierende eigenverantwortlich wirklichen Unterricht und werten diesen aus. Dabei geht es weniger um die technisch korrekte Anwendung einzelner Methoden als vielmehr um die prinzipiengeleitete Gestaltung von substanziellen und wirksamen Lernumgebungen zu spezifischen Lernzielen.

Anders als beim 'Lehrlingsmodell' steht beim 'akademischen Ausbildungsmodell' die selbständige Anwendung des in der theoretischen Ausbildung erworbenen pädagogisch-didaktischen Wissens in der unabhängigen Praxis im Vordergrund. Dieses Modell kennzeichnet vor allem die universitäre Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die in vielen Fällen eine strukturell unabhängige erste und zweite Phase unterscheidet. Die fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung geschieht hier weitgehend unabhängig von der berufspraktischen Ausbildung in einer

ersten Ausbildungsphase. In der zweiten Phase steht dann die berufspraktische Ausbildung im Vordergrund, die auf die Inhalte der ersten Phase nicht systematisch Bezug nimmt.

Im Gegensatz zum akademischen Ausbildungsmodell richtet das Modell der Praxisreflexion (Schön, 1983; Dick, 1995) das Augenmerk auf das implizite Handlungswissen von Studierenden, das in Unterrichtsbesprechungen bewusst gemacht und damit bearbeitbar wird. In den gleichen Formenkreis berufspraktischer Ausbildung gehört die Leitidee des Abholens und Bewusstmachens von Alltagsvorstellungen und handlungsleitenden Kognitionen von Auszubildenden in der Praxis (vgl. Füglistner, 1984). In eine ähnliche Richtung zielen auch biografische Ansätze, welche die eigene Entwicklung und Schulbiografie thematisieren und reflektieren (vgl. Gautschi, 1995; Gudjons et al., 1996). Auch Übungen und soziale Erfahrungen in institutionalisierten Selbsterfahrungsgruppen zielen darauf ab, das berufliche Selbstkonzept zu klären und die soziale Entwicklung zu unterstützen. All diese reflexiven Ansätze bezwecken nicht primär die Einübung des pädagogisch-didaktischen Handwerks oder der Lehrkunst i.e.S., sondern das Bewusstwerden der Alltagstheorien und beruflichen Überzeugungen, welche das berufliche Handeln steuern. Dieses Bewusstmachen der Alltagsvorstellungen von Unterricht, der eigenen Lernbiographie, von realen und idealen Schul- und Unterrichtssituationen sowie von Erwartungen bezüglich Schüler- und Lehrerrolle ist nach Buchmann (1989) von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, durch einen bewusst herbei geführten Bruch mit der Erfahrung der "Vertrauheitsfälle zu entgehen". Sie rechtfertigt diesen Bruch einerseits mit der Transformation des Wertesystems, die beim Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle eintritt und mehr als einen blossen Perspektivenwechsel beinhaltet, sowie andererseits mit der grossen Verantwortung der Lehrperson gegenüber den Lernenden, die eine maximale Offenheit bedingt.

Ein Ausbildungsmodell, das gewissermassen eine Synthese der diskutierten Modelle darstellt, ist das Modell der 'Kognitiven Meisterlehre' nach Collins, Brown und Newman (1989). Dieses Konzept verbindet das Modelllernen (modeling) mit konkreten Hilfestellungen (coaching) und der Reflexion von Lösungsansätzen und ihren Wirkungen (reflection). Diesem Ansatz entsprechen die Konzeption des Curriculums im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) und das didaktische Konzept der Grundformen des Lehrens von Aebli (1983), das die lernpsychologische Analyse von Grundtypen des Lehrens und Lernens verbindet mit der systematischen Anwendung und Reflexion dieser Grundformen in der Praxis.

Vermutlich gibt es das allgemeingültige berufspraktische Ausbildungsmodell nicht. Es kommt vielmehr darauf an, welches die berufspraktischen Zielsetzungen der Grundausbildung sind.

### 3. Zur Funktion der berufspraktischen Ausbildung

Welche beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsstrategien werden am wirkungsvollsten in der Berufspraxis entwickelt und vermittelt? Vieles was darüber gesagt wird, ist eher Programm als fundiertes Wissen. Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die berufspraktische Ausbildung dazu dient, die berufliche

Handlungsfähigkeit und das professionelle Handeln zu entwickeln und zu fördern. In einem engen Sinne des Wortes versteht man darunter das Beherrschen von Planungsprozessen, Unterrichtsfertigkeiten und Wissensformen, die für den Lehrberuf konstitutiv sind oder aber die Kenntnis verschiedener didaktischer Methoden und Handlungsstrategien. Oft werden diese eher technischen Ziele noch mit dem Ziel der Auslese und Eignungsabklärung gekoppelt, um Studierende zu erkennen, welche für den Lehrberuf ungeeignet erscheinen.

Interessant ist, dass für die berufspraktische Ausbildung weltweit dieselben wesentlichen Ziele genannt werden, die je nach Kultur etwas anders akzentuiert werden, so z.B. in Japan, wo ein besonderer Wert auf die innere Haltung, das Wecken von Freude am Lehrberuf und die Wertschätzung der schulischen Erziehung sowie das Verständnis für verschiedene Lehrmethoden und deren kritische Evaluation gelegt wird (Furrer, 1995).

Das zentrale Problem der berufspraktischen Ausbildung besteht u.E. darin, dass in diesem Ausbildungsbereich eine gewisse Zieldiffusion besteht, weil er mit unterschiedlichsten Erwartungen und Funktionen überfrachtet ist. Eine weitere Entwicklung der berufspraktischen Ausbildung erfordert deshalb eine Klärung bzw. Spezifizierung der Ziele und eine Differenzierung entsprechender Ausbildungsformen. Unter dem Motto der Realitätsnähe wird für die berufspraktische Ausbildung von den Studierenden viel Praxis gefordert und in der Folge in den Praktika oft einfach unterrichtet, ohne den Fokus und die Zielrichtung genauer zu bestimmen. Praxis allein garantiert indessen noch keine Professionalisierung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen.

Der erfolgreiche Berufseinstieg erfordert in erster Linie Sicherheit in elementaren Techniken der Klassenführung und der Unterrichtsgestaltung sowie Zielklarheit und pädagogisch-didaktische Grundprinzipien, die das eigene Handeln leiten. Mit Blick auf dieses Ziel sind in der Grundausbildung sowohl spezifische Übungs- und Trainingsprogramme zum Klassenmanagement im Sinne des Microteachings als auch Praxisstudien im Sinne Deweys für die berufspraktische Ausbildung erfolversprechend. Das Modell des reflexiven Lernens in der Berufspraxis ist eher eine Form der beruflichen Weiterbildung in der Phase der Berufseinführung und der ersten Berufsjahre (vgl. Messner & Reusser, 2000).

Interessant ist die Tatsache, dass die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen praktisch überall ähnliche Grundelemente aufweist, nämlich *ein Beobachtungs- oder Informationspraktikum, schulpraktische Übungen, Lehrübungen und Übungsschule, geführtes Praktikum, selbstständiges Praktikum und Berufseinführung*, wie sie im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975, S. 187 ff.) vor 25 Jahren vorgeschlagen worden sind (vgl. Tabelle 1).

Ein wichtiger Diskussionspunkt betrifft dabei die Frage, wann und in welcher Reihenfolge diese Elemente in die Ausbildung integriert werden sollen (z.B. einphasige oder zweiphasige Ausbildung). Aus sachlichen Gründen ist es in keinem Fall zwingend, diese Elemente nacheinander anzubieten oder in eine erste und zweite Phase aufzuteilen.

Tabelle 1: Formen des Theorie-Praxisbezugs (vgl. Müller et al., 1975: Bericht "Lehrerbildung von morgen")

Element	Inhalt/Funktion	Mittel/Methode	Ziele	Organisation	Betreuung
Informationspraktikum (Beobachtungspraktikum)	Berufsfelderkundung Datensammlung	Hospitationen, gezielte Beobachtungen	vertiefte Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht, Perspektivenwechsel, Bruch mit Erfahrungen, Forschungsfeld	auf verschiedenen Schulstufen und -typen, evtl. im Team, Zeitdauer: ca. 1 Woche	keine spezielle, Praxislehrkraft oder Erziehungswissenschaftler
Schulpraktische Übungen	Darstellung und Isolierung von didaktischen Teilelementen	Demonstration, Analyse Microteaching	Illustration und Anwendung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Theorien. Verhaltenstraining, Erwerb von propositionalem und Fallwissen	in Übungsklassen und Übungsschulen Demonstrationen in Grossgruppen Übungen und Diskussion in Kleingruppen Zeitdauer: einzelne Stunden	Erziehungswissenschaftler, Allgemein- oder Fachdidaktiker
Lehrübungen	Durchführung von Unterrichtssequenzen oder einzelnen Lektionen	Planung und Vorbereitung (einzeln oder als Team)	Erfahrung sammeln, Einüben von "beruflichen Verhaltensweisen" und bestimmten Fertigkeiten. Anwendung von propositionalem und Fallwissen	in Übungsklassen, Übungsschulen Durchführung und Auswertung in Kleingruppen Zeitdauer: einzelne Stunden	speziell geschulte Praxislehrkraft (Übungsschullehrer)

Element	Inhalt/Funktion	Mittel/Methode	Ziele	Organisation	Betreuung
Praktikum	Hospitation Vorbereiten und Durchführen von Unterricht mit Begleitarbeiten (Beurteilung, Administration etc.)	angeleitete und zunehmend selbständige Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten; kontrollierte Simulation einer "Echtsituation", meist in Anwesenheit der Praktikumslehrkraft	Pädagogisches Handeln erfahren und lernen, Aufbau von praktischem Handlungswissen	in verschiedenen Schulen, einzeln (1 Stud. bei 1 Praktikumslehrkraft) Zeitdauer: variabel, einige Wochen, evtl. verteilt, max. 2 Monate	Praktikumslehrkraft
Lehrvikariat (selbständiges Praktikum)	eigenständige Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Begleitarbeiten	zeitlich begrenzte "Echtsituation" ohne Anwesenheit einer Praktikumslehrkraft	Eigenverantwortung, Motivierung und Lernförderung durch praktische Erfahrung auch bzgl. einer vertieften Auseinandersetzung mit Theorien, Erweiterung von Wissensformen, Erwerb von praktischem Handlungswissen	in verschiedenen Schulen, einzeln, evtl. im Jobsharing	keine, evtl. Beratung durch Mentor, Coach, Inspektoren
Berufseinführung (erste Lehrtätigkeit)	eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Tätigkeiten während längerer Zeit (Elternabende, Schulorganisation, Schulentwicklung, etc.)	länger dauernde Konfrontation mit der "Echtsituation" und dem Umfeld Schule, gezielte Fortbildung und Beratung	Weiterentwicklung und Vervollständigung des professionellen, pädagogischen Handelns	individuell, Zeitdauer 1 – 2 Jahre, evtl. Zusammenschluss in Supervisionsgruppen	Berater (Mentor, Coach), Inspektoren

Eine Integration dieser aufeinanderfolgenden Ausbildungsinhalte ist nicht allein organisatorisch zu erreichen, sondern nur über die Kommunikation und Kooperation der an der Ausbildung beteiligten Personen, welche die Lernpsychologischen Prozesse, die den einzelnen Elementen zugrunde liegen, verstehen.

#### 4. Zur Rolle von Begleiterinnen und Begleitern in der berufspraktischen Ausbildung

Die berufspraktische Ausbildung von Studierenden wird in der Regel von verschiedenen Begleitpersonen betreut, von Praxislehrpersonen und von Dozierenden der Ausbildungsinstitution.

Die Grundfrage nach der Rolle der Begleitpersonen und der Betreuungsart bestimmt nachhaltig die Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung und ist abhängig vom jeweiligen Praxisverständnis, den angestrebten Zielen und Funktionen. Den Praxislehrpersonen kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Sie schaffen den Lernkontext, der den Studierenden Erfahrungen ermöglicht. Sie nehmen als Begleiter eine komplexe Mehrfachrolle wahr. Als Vorbild für den Lehrberuf stellen sie ein Modell dar, das nachgeahmt, hinterfragt, geprüft werden kann. Sie sichern in der Alltagssituation die Kontrolle für den erfolgreichen Unterrichtsverlauf und ermöglichen so den Studierenden einen geschützten Raum für Lernerfahrungen. Gleichzeitig wirken sie als Berater oder Coaches direkt steuernd oder indirekt stützend und initiieren die Reflexion über Praxiserfahrungen. Welche dieser Rollensegmente kommen wann und in welcher Gewichtung zum Tragen? Welche Persönlichkeitsstruktur und welche Ausbildung brauchen Praxislehrpersonen, um den vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden? Wie beeinflussen die verschiedenen Rollen die Lernprozesse der Studierenden? Eine etwas andere Rolle haben die Vertreter der Ausbildungsinstitution, die als Mentoren die Studierenden in der Lehrpraxis begleiten. Sie unterstützen die Verknüpfung der Praxis mit den Ausbildungsinhalten der systematischen Lehre. Auch diesbezüglich sind noch viele Fragen klärungsbedürftig. Wie stark soll beispielsweise die berufspraktischen Ausbildung durch Vorgaben der Lehre gesteuert werden (z.B. Erkundungsaufträge, Praxisstudien). Das Heft 2/2001 der Beiträge zur Lehrerbildung wird in seinem Schwerpunkt "Begleiten und Beraten in der berufspraktischen Ausbildung" einzelne dieser Fragen detaillierter behandeln.

#### 5. Das Verhältnis der berufspraktischen Ausbildung zur Theorie

Als pädagogisches Dauerthema wird die "Kluft zwischen Theorie und Praxis" beschworen und oft ganz verschieden begründet, z.B. mit der Konkurrenz zwischen Forschung und Lehre an der Universität oder mit dem mangelnden Berufs- bzw. Disziplinbezug der Ausbildung. Probleme werden unter anderem darin gesehen, dass vor allem in der universitären Lehrerbildung der berufspraktischen Ausbildung eine geringe Relevanz zugemessen werde (keine Entwicklung schulnaher Praxisprojekte, keine echte Koordination mit dem universitären Bildungsangebot), dass die Dozierenden der Lehrerbildung eine zunehmende Praxisdistanz hätten und von ihrer Ausbildung, ihren Interessen und ihrem Zeitbudget her gar nicht in der Lage wären, die Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung adäquat zu begleiten (Nicklis,

1972). Dies gilt nicht in gleichem Masse für die Ausbildung von Lehrpersonen in seminaristisch strukturierten Ausbildungsinstitutionen. Auch an Pädagogischen Fachhochschulen, in denen der Berufsbezug zentraler Bezugspunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, sind Theorie und Praxis klarer aufeinander bezogen. Die Frage nach dem Theoriebezug der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerbildung muss differenziert betrachtet werden. In welchem Verhältnis soll die berufspraktische Ausbildung zur Gesamtausbildung stehen, insbesondere zu den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen? Soll die Praxis als blosses Übungs- und Erfahrungsfeld verstanden werden oder wird sie als Bezugspunkt für die Theorie gesehen? Wann ist wieviel und welche Theorie nötig, um die Wirksamkeit der berufspraktischen Ausbildung zu optimieren? Wie kann es handlungs- und denkpsychologisch zu einer Intergration von Theorie und Praxis kommen?

Das "Klinische Prinzip" wie es der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) als Grundprinzip der schulpraktischen Ausbildung im Bericht "Lehrerbildung von morgen", darstellt, versucht eine Integration zwischen Theorie und Praxis und fordert eine enge Durchdringung von Theorie und Praxis (vgl. Tab. 1). So "ist einerseits die Theorie durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu erschliessen, andererseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen" (Müller et al., 1975, S.187). Die beiden Schwerpunkte dieses Prinzips - "Theoriebewährung im praktischen Versuch" und "Lehrtätigkeit zur Einübung in den Beruf" - können je nach Ziel- und Funktionsansprüchen verschiedenen Ausbildungsphasen und Ausbildungselementen zugeordnet werden. Gautschi versteht die Berufspraxis als Lernort, an dem die Verknüpfung der 'klinischen' und 'akademischen' Kultur in der Ausbildung von Studierenden stattfindet (Gautschi, 2000, S. 54). Sie dient einerseits als wichtiges Erfahrungsfeld, in dem Studierende wie Dozierende Probleme und Fälle für die theoretische Ausbildung gewinnen, und andererseits als Anwendungsfeld, in dem Studierende und Dozierende ihr erworbenes Wissen und Können praktisch erproben und die Wirkung ihrer Tuns beobachten und reflektieren.

Nach Reusser (1989) ist das Problem des Theorie-Praxis-Bezugs sicher nicht primär ein organisatorisches Problem der Qualität und der Anordnung von Praktika, sondern verweist auf die Wichtigkeit der Herstellung einer denk- bzw. handlungspsychologischen Einheit zwischen Wissen und Handeln, Denken und Tun in der berufspraktischen Ausbildung. Neuere Studien weisen darauf hin, wie wichtig es ist, den Lernkontext "Berufspraxis" in seiner Gesamtheit zu betrachten (Dick, 1996; Hascher & Moser, 2000).

#### 6. Das Dilemma der berufspraktischen Ausbildung

Die Widersprüche in der berufspraktischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer sind offensichtlich: Einerseits wird von Professionalisierung des Lehrberufs gesprochen und professionelles, wissensgestütztes Handeln gefordert, andererseits sagen Junglehrpersonen aus, sie hätten "zu wenig Praxis und zu viel Theorie" gehabt. Lehramtsstudierende fordern möglichst viele Praxisbezüge und erwarten direkt verwertbares Ausbildungswissen, das zwar allgemeingültig, aber doch spezifisch in verschiedensten Situationen angewendet werden kann. Berufsanfänger, so haben ver-

schiedene Studien nachgewiesen, haben nach wenigen Monaten "Gelerntes vergessen" und greifen in der Folge auf erlebte Muster ihrer eigenen Schulzeit zurück. Ausgebildete Lehrpersonen sehen sich rückblickend nur ungenügend auf die Praxis vorbereitet (Rotermund, 1998).

Diese Widersprüche können nicht allein mit der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung in der Ausbildung erklärt werden. Dass trotz des Konsenses über die wichtigen Ausbildungselemente eine gewisse Unzufriedenheit mit der berufspraktischen Ausbildung herrscht, mag verschiedene Gründe haben:

- Kapazitätsengpässe und mangelnde Ressourcen verhindern eine optimale Betreuung.
- Mangelnde Kommunikation, Koordination und Kooperation, zum einen zwischen den Auszubildenden unter sich, zum andern zwischen den Auszubildenden und den Auszubildenden, bewirken eine Desintegration der Ausbildungselemente und -inhalte.
- Die Komplexität des pädagogischen Handelns in der Praxis, welche nicht von der Theorie determiniert ist, hat zur Folge, dass die Theorie gegenüber der Praxis immer defizitär sein wird (Herzog, 1995).
- Die Betreuung der Studierenden erfolgt nicht auf der Tätigkeitsebene mit der Vermittlung von "knowing how" (Wissen für die Praxis), sondern eher auf der Wissenssebene des "knowing that" (Wissen über die Praxis) (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 281 f.).
- Das Autoritätsverhältnis der Praktikumssituation verhindert die für ein echtes Coaching nötige Reziprozität. Die Praktikumslehrkraft wird deshalb oft nicht als Beratungsperson wahrgenommen, sondern als ein zu imitierendes Modell.
- Die Dauer der berufspraktischen Ausbildung ist zu kurz, um genügend Erfahrungen für den Erwerb von handlungspraktischem Reflexionswissen zu machen.
- In den weitgehend kontrollierten Erfahrungsräumen der Grundausbildung sind zu wenig Freiräume für selbständige Unterrichtsversuche vorhanden, "in der kontrollierten Simulation eines Praktikums werden viel schwächere Effekte erzielt als im unkontrollierten Ernstfall" (Oelkers, 1999).
- Die starke Individualisierung des Lehrerberufs verhindert eine Standardisierung der Ausbildung.
- Der Zuwachs an "persönlichem Können" ist in der berufspraktischen Ausbildung nicht immer direkt erfahrbar, eher wird erfahren, was man nicht kann oder es werden Rezepte und Routinen als vermeintliches Können gespeichert.

Das Ziel der berufspraktischen Ausbildung, nämlich die professionelle Handlungsfähigkeit, ist also nicht so einfach zu erreichen. Im Gegensatz zur Professionalisierung von andern Berufsgruppen, z.B. Ärzten oder Juristen, welche ihr Wissen innerhalb ihres Berufsstandes monopolisiert haben, erfolgt nach Herzog (2000) die Professionalisierung bei Lehrpersonen anders. Weil Lehrpersonen ihr Wissen in der Schule immer öffentlich darstellen und vermitteln, wird das pädagogische Wissen und Handeln als "kulturelle Selbstverständlichkeit" erfahren.

Es ist zu hoffen, dass durch eine breite Diskussion der berufspraktischen Ausbildung wichtige Grundfragen geklärt werden und die angeführten Probleme gelöst werden können. Dazu ist allerdings vermehrt auch eine Ausbildungsforschung notwendig, welche in gezielten Studien die Wirksamkeit einzelner Ausbildungsformen

überprüft. Dieser Diskurs wird zwar vielleicht nicht zur endgültigen Klärung der Frage führen, was denn professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen sei, es ist jedoch zu hoffen, dass er zur Klärung der Frage beiträgt, wie pädagogisch professionelle Handlungsfähigkeit in der berufspraktischen Ausbildung erworben werden kann.

### Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Albisser, St., Kübler, M. & Meier, A. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 207-221.
- Bächler, H. & Dillier, Th. (2000). Tagung der Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 239-242.
- Buchmann, M. (1989). Änderung des Lehrplans in der Lehrerausbildung: Bruch mit der Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 414-424.
- Carle, U. & Buchen, S. (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2*. Weinheim: Juventa.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Dewey, J. (1904/1992) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10(3), 293-310.
- Glaser, R. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-275.
- Glaser, R. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DK (Hrsg.). (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- Hägglister, P. (1984). 'Sich hinbegeben' und 'Abholen' – Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3-18.
- Furrer, R.W. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 7-8.
- Gautschi, P. (1995). Biographische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" – Ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293-299.
- Gautschi, P. (2000). Forschendes Lernen in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54-55.
- Gudjons, H. et al. (1996). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte* (4. Aufl.). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hascher T. & Moser P. (2000). Lernen im Praktikum. *Projektbericht der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Bern. Sekundarlehramt Universität Bern.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1998). Standorte und Denkwege bei Kindern. Erkundungsprojekte in der fachdidaktischen Ausbildung. In E. Beck u.a. (Hrsg.), *Eigenständig lernen* (S. 109-132). St. Gallen: UVK Fachverlag.
- Herrmann, U. & Hertrampf H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, W. (2000). Eine neue Ära der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vortrag anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in press).
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Müller, F., Gehrig H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.

- Nicklis, W.S. (1972). *Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Inhalte, Strukturen, Methoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien* (2), 66–81.
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425–438.
- Rotermund, M. (1998). Ist die Lehrerbildung ohne schulpraktische Studien effektiver? *Deutsche Schule*, 90 (4), 422–426.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Spanhel, D. & Hübner, H.G. (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1), 9-21.
- Wittmann, E. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), S. 329-342.