



Ingrid Geier

Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung

WAXMANN

Ingrid Geier

Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung

Eine explorative Studie im Setting
der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen
und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch



Waxmann 2016
Münster • New York

Gefördert durch



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 634

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3462-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8462-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © kimberlywood / istockphoto.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Zusammenfassung:

Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung

Eine explorative Studie im Setting der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch

Die Untersuchung zeigt auf, welche Subjektiven Theorien Praxislehrpersonen über gelungene Unterrichtsbesprechungssituationen haben, und ob diese handlungswirksam werden und sich auf die konkrete Führung von Unterrichtsbesprechungen in der Schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Englisch auswirken. Mittels Dialog-Konsens-Verfahren werden durch die Strukturlegung die Subjektiven Theorien von zehn Praxislehrpersonen zu idealtypischen Beratungsgesprächen erfasst, um Qualitätsmerkmale gelungener Unterrichtsbesprechungen zu identifizieren. In einem weiteren Schritt wird die Handlungswirksamkeit der Subjektiven Theorien anhand von Videoanalysen und Lautem Denken aufgezeigt. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass nicht alle Subjektiven Theorien handlungswirksam werden, dass beeinflussende Faktoren die Handlungswirksamkeit beeinträchtigen bzw. verhindern können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxislehrpersonen sehr klare, aber unterschiedliche Konzepte über gelungene Unterrichtsbesprechungen haben und diese durch die jeweilige Situation – welche und wie viele Ziele sie verfolgen und welche bzw. wie viele Theorien dafür herangezogen werden – stark mitbestimmt werden.

Abstract:

The importance of Subjective Theories of practice teachers in lesson feedback meetings

An explorative study set in formative practical teacher education for 'Hauptschulen' and 'Neue Mittelschulen' in the obligatory subject 'Englisch'

This study shows what subjective theories practice teachers have about successful lesson feedback meetings, and whether these theories are effective for action, and whether they affect the specific conduction of lesson feedback meetings as part of practical teaching education in the school subject English. Using Dialogue-Consensus procedures through the “*Strukturlegung*” methodology the subjective theories of ten practice teachers about the ideal type of counselling sessions were collected in order to identify quality characteristics of successful lesson feedback meetings. In a further step the efficiency of subjective theories on action is demonstrated in video analyses and “Thinking Aloud” procedures. It is assumed that not all subjective theories are effective for action, and that influencing factors can impair or prevent action effectiveness. The results show that practice teachers have very clear but different concepts about successful lesson feedback meetings, which are strongly influenced by the situational context, which and how many goals they pursue and what or how many theories are used.

Inhalt

Vorwort.....	9
Einleitung.....	11
1 Fragestellung und Begriffserklärungen.....	14
2 Theorie-Praxis-Bezug	18
2.1 Das Theorie-Praxis-Problem.....	18
2.2 Relationen von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Wissen.....	22
3 Schulpraxis als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis	24
3.1 Praxislehrpersonen	28
3.2 Die Unterrichtsbesprechung.....	31
3.3 Modelle von Unterrichtsbesprechungen.....	35
3.3.1 Die kooperative Beratung.....	36
3.3.2 Das fachspezifisch-pädagogische Coaching.....	36
3.3.3 Das reflexive Praktikum	37
3.3.4 Empowerment in der Schulpraktischen Ausbildung.....	37
3.3.5 Educational Mentoring.....	38
3.3.6 Standard-basiertes 3-Ebenen-Mentoring	39
3.4 Schulpraxissituation an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.....	42
4 Lernen in der Schulpraxis	46
4.1 Professionelles Wissen und berufliche Handlungskompetenz	47
4.2 Wissensarten nach Shulman (1986)	47
4.3 Die Struktur professionellen Wissens	51
4.4 Kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	57
5 Vom reflektierenden Lernen zu Subjektiven Theorien.....	64
5.1 Subjektive Theorien	66
5.2 Relationen zwischen Subjektiven Theorien und praktischem Handeln.....	69
5.3 Subjektive Theorien von Praxislehrpersonen.....	70
5.3.1 Allgemeinheit-Konkretheit-Antinomie	72
5.3.2 Die Theorie der Situationsspezifität	73
5.3.3 Zielvielfalt	78
5.3.4 Theorienvielfalt	80
6 Resümee und Ableitung von Kernbereichen für den empirischen Teil	82
6.1 Forschungsannahmen und Hypothesen.....	85
6.2 Charakterisierung der Untersuchungspersonen.....	89

7	Methodisches Vorgehen.....	91
7.1	Videografie und die Methode des Nachträglichem Lauten Denkens	93
7.2	Das Leitfadeninterview	97
7.3	Die Struktur-lege-Technik	98
	7.3.1 Vorkategorisierung.....	99
	7.3.2 Phasen der Struktur-lege-Technik	102
7.4	Gütekriterien	106
	7.4.1 Gütekriterien in der Videografie.....	107
	7.4.2 Gütekriterien im Leitfadeninterview	110
	7.4.3 Gütekriterien in der Struktur-lege-Technik	111
8	Ergebnisse.....	115
8.1	Identifikation von Merkmalen gelungener Unterrichtsbesprechungen	117
8.2	Lernen in der Unterrichtsbesprechung	133
8.3	Analyse entsprechend der Merkmalsgewichtungen	138
8.4	Handlungswirksamkeit von Subjektiven Theorien.....	140
	8.4.1 Intrapersonale Analysen zur Überprüfung der Handlungswirksamkeit von Subjektiven Theorien.....	146
	8.4.2 Situationsspezifisches Handeln	186
	8.4.3 Zielvielfalt in spezifischen Unterrichtssituationen	188
	8.4.4 Theorienvielfalt in spezifischen Unterrichtssituationen	195
9	Diskussion und Kritik	199
9.1	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	199
	9.1.1 Identifikation von Qualitätsmerkmalen gelungener Unterrichtsbesprechungen	200
	9.1.2 Lernen in der Unterrichtsbesprechung.....	204
	9.1.3 Typen von Praxislehrpersonen entsprechend ihrer Merkmalsgewichtungen	206
	9.1.4 Handlungswirksamkeit und Situationsspezifität Subjektiver Theorien	207
	9.1.5 Ziel- und Theorienvielfalt in der Unterrichtsbesprechung.....	209
9.2	Methodische Reflexion	211
9.3	Forschungsimplication	212
9.4	Forschungsausblick	214
10	Literaturverzeichnis	217
11	Abbildungsverzeichnis.....	228
12	Tabellenverzeichnis	230
13	Abkürzungsverzeichnis.....	231
14	Anhang.....	232

Vorwort

In den Pädagogisch-Praktischen Studien, die derzeit an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs in der Regel als Tages- und Blockpraktikum organisiert werden, geht es für die Lehramtsstudierenden in erster Linie um Praxiserfahrung im Lernfeld Schule. In diesem Setting übernimmt die Praxislehrperson eine begleitende Rolle für die Studierenden. Dabei geht es in der Besprechung von Unterricht, um Reflexion von Lehr- und Lerndesign in der Klasse ebenso wie um Klassenführung oder den Umgang mit neuen gesellschaftlichen Veränderungen wie Diversität und damit Heterogenität im Schulalltag.

Die Unterrichtsbesprechung übernimmt an dieser Stelle eine zentrale Funktion. Sie dient der Vor- und Nachbereitung von Unterricht und stellt eine wertvolle Plattform dar, in der der Bogen von ersten Erfahrungen und dem Herantasten an die Berufswelt bis zur kollegialen Beratung gespannt wird und Studierende sich in ihrer Selbstwirksamkeit erleben dürfen. Diese Aufgaben, die zugleich von dem Anspruch begleitet werden, dass berufstheoretisches und berufspraktisches Wissen einander ergänzen und zusammenwirken sollen, stellen Praxislehrpersonen vor eine verantwortungsvolle Aufgabe, durch die sie auch auf die berufliche Entwicklung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer einwirken.

Die Frage also, welches Konzept Praxislehrpersonen mit ihrer Funktion verbinden, welche Subjektiven Theorien sie zu gelungenen Unterrichtsbesprechungen haben, beschäftigt mich seit geraumer Zeit und lässt die Annahme aufkommen, dass diese Vorstellungen durchaus unterschiedlich sein können.

Wann aus Sicht dieser Praxislehrpersonen eine Unterrichtsbesprechung gelingen kann und ob dafür Rahmenbedingungen festgemacht werden können, die für den Erfolg von Unterrichtsbesprechungen entscheidend sind, ist Gegenstand dieser Untersuchung. Dieser Fragestellung möchte ich damit nachgehen, um daraus Erkenntnisse für die Fort- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen zu gewinnen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen daher auf, welche Inhalte und Lehrziele die Praxislehrpersonen verfolgen, wie sie Praxiswissen zugänglich machen und wie aus ihrer Sicht durch die Unterrichtsbesprechungen Verknüpfungen von berufstheoretischem und berufspraktischem Wissen bestmöglich gelingen können. Die Praxislehrpersonen zeigen dabei klare aber unterschiedliche Konzepte, die in dieser Studie als Qualitätsmerkmale gelungener Unterrichtsbesprechungssituationen zusammengefasst werden.

Für das außerordentliche Engagement möchte ich allen Personen danken, die zum Gelingen dieser Studie maßgeblich beigetragen haben. Dies sind zum einen jene Praxislehrpersonen, die sich, sehr unkompliziert und hilfsbereit, in mehreren Etappen und vielen Stunden als Untersuchungspersonen zur Verfügung gestellt haben und zum anderen all jene aus meiner Familie und meinem Bekanntenkreis, die mich fortwährend unterstützt

und meine Forschung durch interessante Gespräche und Diskussionen inhaltlich vorangetrieben haben.

Ein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder, der durch konstruktive und kompetente Kritik den Blick aufs Wesentliche schärfen konnte und im Besonderen Univ.-Prof. Dr. Jean-Luc Patry, für seine exzellente Betreuung und Begleitung, in die er seine Expertise stets wohlwollend und motivierend eingebracht hat.

Ingrid Geier

Salzburg, 2016

„Think big, start small – but start!“ (Wiggins & McTighe, 1998)

Einleitung

Als Lehrerin für Hauptschulen und Neue Mittelschulen kann ich auf mehr als zwei Jahrzehnte Unterrichtspraxis zurückblicken. Im Rahmen dieser Praxisjahre bin ich seit elf Jahren gleichzeitig in der Ausbildung der Pädagogisch-Praktischen Studien für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eingesetzt und engagiere mich im Rahmen dieser Tätigkeit, um die Studierenden des Fachbereiches Englisch bestmöglich auf ihrem Weg in ihre berufliche Praxis zu begleiten. Im Zuge dessen gilt mein großes Interesse auch der Optimierung von Ausbildungsbedingungen angehender Lehrerinnen und Lehrer im Kontext der Schulpraxis.

Das Schulpraktikum ermöglicht das Zusammenwirken von Ausbildung und Berufsfeld und stellt eine große Chance dar, durch Reflexion und Aufarbeitung von praktischen Erfahrungen und mit Hilfe von theoretischem Kontextwissen zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden und damit zum Erfolg der Lehr- und Lernkultur in den Schulen beizutragen.

In diesem Zusammenhang beschäftigen mich die Fragen, welche Subjektiven Theorien Praxislehrpersonen über Unterrichtsbesprechungen im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung haben und wie sich diese auf ihr Handeln auswirken. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Ausbildung für Praxislehrpersonen stellt sich infolgedessen auch die Frage, welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können, um Erkenntnisse für die Pädagogisch-Praktischen Studien nutzbar zu machen.

Bezugnehmend auf die Strukturierung dieser Studie sollen zunächst im Kapitel 1 dieser Forschungsarbeit jene Fragestellungen und Begriffe präzisiert werden, die für die Studie und ein gemeinsames Verständnis zentral sind. Neben einem allgemeinen Teil im Kapitel 2, der die theoretischen Grundüberlegungen für den ausgewählten Themenbereich behandelt und auf das Theorie-Praxis-Problem sowie die Relationen von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Wissen eingeht, werden im Kapitel 3 die Rolle des Schulpraktikums, der Praktikumslehrperson sowie die Unterrichtsbesprechung und Beratungsmodelle näher beleuchtet. Außerdem wird die Schulpraxissituation der Pädagogischen Hochschule Salzburg skizziert, die den Rahmen für die vorliegende Untersuchung eingrenzt.

Kapitel 4 thematisiert das Lernen in der Schulpraxis und damit professionelles Wissen im Zusammenhang mit beruflicher Handlungskompetenz. Es werden die Wissensarten nach Shulman (1986) ebenso dargestellt wie die Genese bzw. Struktur professionellen Wissens. Das Kapitel schließt mit dem Blick auf eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, bevor im Kapitel 5 eine Überleitung vom reflektierenden Lernen zu den Subjektiven Theorien erfolgt. Hier geht es zunächst um das Verhältnis zwischen Subjektiven Theorien und dem praktischen Handeln und damit um

handlungsleitende Kognitionen, die aus Sicht der Praxislehrpersonen betrachtet werden, bevor die für die Untersuchung wesentlichen Hintergrundtheorien besprochen werden.

Kapitel 6 fasst die Überlegungen des Theorieteiles zusammen und leitet daraus jene Kernbereiche ab, die Ausgangspunkt für den empirischen Teil sind. Im Kapitel 6 werden zu Beginn, ausgehend von den theoretischen Ausführungen, die Fragestellungen, Hypothesen und Annahmen abgeleitet. Im Anschluss erfolgt eine Charakterisierung der Stichprobe, danach wird im Kapitel 6.2 das methodische Vorgehen detailliert. Deshalb erfolgt an dieser Stelle nur eine kurze Skizzierung.

Die Untersuchungspersonen für den Forschungsteil werden aus jenen Praxislehrpersonen akquiriert, die im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien im Unterrichtsfach Englisch eingesetzt sind. Dies sind Besuchsschullehrpersonen an Salzburger Praxisschulen (Hauptschulen und Neuen Mittelschulen), die für Tagespraktika in der Ausbildung tätig sind.

Die Untersuchung schließt eine qualitative Befragung durch ein Leitfadeninterview mit ein. Sie ist Ausgangspunkt, um daraus relevante Begriffe zu identifizieren. Angelehnt an das Forschungsprogramm FST (Groeben und Scheele, 1977), führen durch die Struktur-lege-Technik (Scheele & Groeben, 1988; Dann & Krause, 1988) diese bedeutenden, aus dem Interview gewonnenen Begriffe der Praktikumslehrperson (Vor-Annahmen) zu einer Bewusstmachung von Konzepten, die im Rahmen der Dialog-Konsens-Methode visualisiert und auf diese Weise explizit gemacht werden. Das bedeutet, es wird jene Anforderung überprüft, dass das als jeweilige Subjektive Theorie beschriebene Kognitionssystem tatsächlich dem Gemeinten entspricht (Scheele & Groeben, 1988). Demzufolge werden die Subjektiven Theorien hinsichtlich gelungener Unterrichtsbesprechungen rekonstruiert.

Die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen wie auch das Lehrerhandeln selbst ist – wenn auch unbewusst – in hohem Maße von persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte geprägt (Johnson et al., 1981). Unterrichtsbesprechungen werden daher durch reale Videoaufzeichnungen (Fokus Praxislehrperson) dokumentiert und die Subjektiven Theorien im Hinblick auf ihre Handlungswirksamkeit durch die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens (NLD) untersucht. Die Videografie von Unterrichtsbesprechungssituationen soll zusätzlich aufzeigen, welche Ziele Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen verfolgen und wie sie diese Ziele zu erreichen versuchen. Damit soll eine Überprüfung der Ziel- und Theorienvielfalt ermöglicht werden. Gegen Ende des Kapitels 7.4 werden die Gütekriterien und Qualitätsstandards besprochen und es wird belegt, dass aus der Untersuchung verlässliche Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Im Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, welche für die Zusammenführung und Interpretation der gewonnenen Daten (Interview, Strukturlegung und Videografie) maßgeblich sind. Die Struktur des Ergebnisteiles ist angelehnt an die Gliederung der Forschungsfragen, Hypothesen und Annahmen. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit die jeweiligen „Überzeugungen der Praktikerin oder des Praktikers“

(Patry, 2009, S. 286) als Subjektive Theorien von Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen Anwendung finden und damit als handlungsleitend angenommen werden bzw. ob sie für die Aufklärung von Praxissituationen herangezogen werden und welche Gründe es dafür gibt, dass die Handlungswirksamkeit Subjektiver Theorien eingeschränkt oder verhindert wird.

Im Kapitel 9 erfolgt eine Diskussion und Kritik. Zu Beginn des Kapitels werden die Ergebnisse entsprechend der Struktur des Ergebnisteiles interpretiert und diskutiert. Anschließend erfolgen eine methodische Reflexion und ein Blick auf den Geltungsbereich der in der Studie getroffenen Aussagen. Damit wird die Studie im Hinblick auf ihre Aussagekraft beleuchtet. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird nach der Darstellung von Empfehlungen für die Praxis in einem abschließenden Resümee ein Ausblick auf zukünftige Forschungen gegeben.

1 Fragestellung und Begriffserklärungen

Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen des schulischen Fachbereiches legen die Vermutung nahe, dass bei Unterrichtsbeobachtungen und bei der Besprechung von Praxis-situationen individuell sehr unterschiedliche Vorgangsweisen Anwendung finden. Die Vielfalt an Lehrpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Anschauungen und Schwerpunkten spiegelt sich in der Mannigfaltigkeit und Auslegung der Vision guten Unterrichts, der Beobachtung von Unterricht wie auch der Besprechung von Unterrichtssituationen. Bislang ist wenig bekannt darüber, welches Wissen Praxislehrpersonen oder Mentorinnen und Mentoren an Lehramtsstudierende weitergeben und wie sie dieses Wissen verfügbar machen. *Subjektive Theorien* können darüber Aufschluss geben, das enorme Potenzial, welches Praxislehrpersonen im Setting der Ausbildungssituation von Studierenden einnehmen können, besser kennenzulernen und auszuschöpfen.

In der Literatur lässt sich kein Konsens in der Frage feststellen, wie im Sinne einer späteren Professionalisierung Unterrichtsbesprechungen für Studierende gestaltet sein sollen. Grundsätzlich wird die Wichtigkeit der Praktikumserfahrung immer wieder betont und diese, auch für eine spätere Professionalisierung als förderlich betrachtet.

Auch aus einer persönlichen Sicht und langjährigen Praxiserfahrung kann keine einheitliche Vorgangsweise bestätigt werden, daher ist es mir – auch im Hinblick auf Weiterbildungsmaßnahmen für Praxislehrpersonen – ein Anliegen, anhand einer Auswahl von zehn Praxislehrpersonen, die Subjektiven Theorien und ihre Handlungswirksamkeit für Unterrichtsbesprechungen darzulegen, um erste Ansätze bzw. Schlussfolgerungen für weitere Ausbildungskonzepte zu initiieren. Ziel ist auch, ein Angebot zu schaffen, welches die persönliche Auseinandersetzung und Weiterbildung zum Inhalt des Prozesses für die beteiligten Praxislehrpersonen ermöglicht und Gespräche mit den einzelnen Beteiligten dahingehend initiiert, an welcher Stelle sich die subjektive Qualität in ihren Unterrichtsbesprechungen entscheidet.

Das Forschungsfeld Unterrichtsbesprechung dieser Studie ist im Bereich der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten anzusiedeln. Ein Einblick in die Theorie-Praxis-Problematik, mit der auch Unterrichtsbesprechungen in vielerlei Hinsicht konfrontiert sind, soll zunächst jenes Umfeld näher beschreiben, das für die Herausarbeitung der übergeordneten Konzepte ausschlaggebend ist.

Die Untersuchung wird vor dem Hintergrund von vier für die Fragestellung wesentlichen Konstrukten diskutiert werden, die an dieser Stelle kurz angeführt und unter Punkt 5.3 ausführlich besprochen werden. Es sind dies: (1) Die *Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie* (Herrmann, 1979), ein Dilemma, das die Frage des Anwendungsbereiches von Theorien anspricht und damit ganz im Spannungsfeld von Theorie und Praxis steht; (2) die *Situationsspezifität*, bei der die „Thematisierung der intraindividuellen Variation des Handelns, des Verhaltens und der damit zusammenhängenden Parameter“ (Patry,

2005) im Vordergrund steht; (3) die *Zielvielfalt*, die sich durch verschiedene gleichzeitige Ansprüche an eine Person ergibt und (4) die *Theorienvielfalt*, auf die Menschen im praktischen Handeln aufgrund eigener, verschiedener Theorien zurückgreifen (Patry, 2014).

Im Zuge einer Strukturierung von Reflexion und einer Aufarbeitung von praktischen Unterrichtserfahrungen und im Lichte eines theoretischen Kontextwissens, tauchen für die Untersuchung folgende Fragen auf, die es zu präzisieren gilt, und die vor dem Hintergrund der übergeordneten Theorien diskutiert werden sollen:

Welche Subjektiven Theorien haben Praxislehrpersonen über gelungene Unterrichtsbesprechungssituationen?

Werden Subjektive Theorien von Praxislehrpersonen über gelungene Unterrichtsbesprechungen immer handlungswirksam in der Unterrichtsbesprechung bzw. welche Einflussfaktoren beeinträchtigen die Handlungswirksamkeit von Subjektiven Theorien in Unterrichtsbesprechungen?

In der vorliegenden Studie werden einige Begriffe und kontextspezifische Bezeichnungen verwendet, die an dieser Stelle präzisiert werden sollen, weil sie der besseren Leserlichkeit dienen. Für jene Begriffe, für die in der Literatur keine Definitionen vorliegen, sollen stipulative Formen den Sprachgebrauch regeln und das Arbeitsverständnis für die vorliegende Untersuchung zu klären versuchen.

Um die oben angeführten Fragestellungen beantworten zu können, ist es zunächst wichtig zu klären, was unter *Subjektiven Theorien* verstanden wird.

Nach Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988, S. 19) werden Subjektive Theorien als *Kognitionen der Selbst- und Weltsicht* verstanden, die im *Dialog-Konsens* aktualisierbar und rekonstruierbar sind und die als komplexes Aggregat eine zumindest *implizite Argumentationsstruktur* aufweisen.

Diese Definition wird durchaus kontrovers betrachtet, da der methodische Hinweis des Dialog-Konsens-Verfahrens nicht jenem wissenschaftlichen Ethos entspricht, welches Wert auf Unabhängigkeit hinsichtlich Forschungsmethoden legt. Nachdem die Subjektiven Theorien in der hier vorliegenden Forschungsarbeit angelehnt an den Vorschlag von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) erhoben und rekonstruiert werden, soll die Definition aber für diese Studie übernommen werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Subjektiven Theorien, ihren Relationen zum praktischen Handeln und die Frage, welche Subjektiven Theorien von Praxislehrpersonen zu erwarten sind, soll Kapitel 5 aufzeigen.

Auch der Begriff der *Praxislehrperson* soll für dieses Forschungsvorhaben präzisiert werden. Damit sind jene unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer gemeint, die im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (Tages- oder Blockpraktika) Studierende bei ihrer Unterrichtserfahrung *begleiten* und dafür entsprechende Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen. Sie *beobachten*, *analysieren* und *besprechen* Unterricht und helfen diesen

zu planen, zu strukturieren und fachspezifisch, methodisch-didaktisch in Unterrichtsbesprechungen aufzubereiten und zu reflektieren.

Die Funktionen von Praxislehrpersonen und ihre Rolle für den Kompetenzerwerb von Studierenden im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung werden im Punkt 3.1 näher ausgeführt. Weitere Bezeichnungen, die in diesem Zusammenhang in der Literatur auftauchen und nicht eindeutig verwendet werden, sind *Praxislehrkräfte*, *Betreuungslehrpersonen* oder *Besuchsschullehrpersonen*. Ebenso begegnet man dem Begriff der *Mentorin* und des *Mentors* in diesem Kontext. Diese werden im Allgemeinen als Rat gebende, betreuende Lehrpersonen verstanden, die ihr Erfahrungswissen weitergeben und dadurch den beruflichen Einstieg von Lehramtsstudierenden professionell begleiten (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung, 2011). Für die vorliegende Untersuchung der Subjektiven Theorien wird der Begriff Mentorin und Mentor gleichbedeutend mit Praxislehrperson oder Besuchsschullehrperson verwendet, wenngleich das Aufgabenfeld von Mentorinnen und Mentoren, bedingt durch eine zeitlich meist umfangreichere Begleitung, grundsätzlich weiter gefasst werden kann.

Aufgrund der Wortlänge wird der Begriff Praxislehrperson in Tabellen – sofern das Konzept der Verständlichkeit dadurch nicht beeinträchtigt ist – abgekürzt mit PL.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass für die Erhebung der Subjektiven Theorien der Praxislehrpersonen von gelungenen Unterrichtsbesprechungssituationen klargestellt werden muss, was unter *gelungenen Unterrichtsbesprechungssituationen* verstanden werden kann.

In erster Linie sind Besprechungssituationen als kommunikativer Austausch bzw. Diskurs von Wahrnehmungen, Absichten und Einschätzungen zwischen jenen Teilnehmenden (Studierende, Praxislehrperson, Praxisberaterin bzw. Praxisberater) zu betrachten, die anlässlich der Besprechung von Unterricht stattfinden. Dabei soll der Begriff der Unterrichtsbesprechung als eine zusammenfassende Bezeichnung für die Vor- und Nachbesprechung von Unterricht im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien von Lehramtsstudierenden verwendet werden. Ziele, Beratungsformen und weitere Ausführungen sind unter Punkt 3.2 nachzulesen.

Mit *gelungenen* Unterrichtsbesprechungssituationen sind demnach jene Besprechungssituationen gemeint, die als *zielführend* erlebt werden. Es sind dies Gespräche, die im Sinne eines *kommunikativen Austausches* als *erfolgreich* und *positiv* erlebt werden und ein *Einverständnis* (Luhmann, 1984) der Beteiligten erreichen. Dies trifft zu, wenn eine veränderte Perspektive ermöglicht wird, die *akzeptiert* und von jener *Absicht* getragen wird, *Neues* umzusetzen.

Da es kein eigentliches Kriterium für *gelingen* gibt, wird für diese Studie ein Bezug dahingehend hergestellt, dass Unterrichtsbesprechungen sehr eng mit *Lernen* in der Schulpraxis verknüpft sind. Eine Unterrichtsbesprechung gilt demgemäß als *gelingen*, wenn Lernen stattfindet. Welche Ziele ausgehend von den Subjektiven Theorien der Praxislehrpersonen mit Unterrichtsbesprechungen verfolgt werden und wie diese aus ihrer

Sicht einen Beitrag zum Lernen leisten, soll durch das Herausarbeiten von Qualitätsmerkmalen für gelungene *Unterrichtsbesprechungssituationen* geschehen, die als prototypisch eingeschätzt werden. Dies soll im Ergebnisteil unter 8.1 schrittweise dargelegt werden und kann, als Resultat dieser Studie, zu einer zusätzlichen Schärfung der hier angesprochenen Begriffe beitragen.

Das folgende Kapitel 2 ist dem Theorie-Praxis-Bezug und der damit einhergehenden Problematik gewidmet. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und speziell im Hinblick auf Unterrichtsbesprechungen werden diesbezüglich hohe Ansprüche gestellt. Neben dem historisch gewachsenen Kontext soll nicht nur die Bedeutung, die Theorie und Praxis grundsätzlich füreinander einnehmen, für diese Studie dargelegt werden, sondern auch die verschiedenen Beziehungen, die zwischen Theorie und Praxis vorherrschen. Hierfür sind bekanntermaßen verschiedene Modelle und Konzepte zwischen Theorie und Praxis denkbar.

Eine bessere Lesbarkeit der Studie soll dadurch gewährleistet werden, dass zentrale Begriffe, vor allem dann, wenn sie neu eingeführt bzw. in einem neuen Kontext verwendet werden, in *kursiver Schrift* geschrieben werden.

Ein zusätzliches *Abkürzungsverzeichnis* gibt Auskunft über verkürzte Begriffe, vor allem verwendet in Abbildungen oder Tabellen.

2 Theorie-Praxis-Bezug

„Das ‚Misstrauen der Praxis‘ kollidiert bereits mit der ‚Überheblichkeit der Theorie‘.“ (Giesecke, 2005, S. 97)

Die Notwendigkeit, in der Schulpraxis einen Theorie-Praxis-Bezug zu etablieren, wurde von Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser und Strittmatter (1975) bereits vor fast 40 Jahren erkannt. Die Autoren sehen für die Ausbildung „Illustration und Anwendung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Theorien, Verhaltenstraining, Erwerb von propositionalem und Fallwissen“ vor. Für Müller et al. (1975) ist es die Notwendigkeit, um „einerseits die Theorie durch die empirische Erschliessung [*sic*] von Praxisproblemen zu erschliessen [*sic*], andererseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen“ (Müller et al., 1975, S. 187).

Vor diese Aufgabe und vor dieses Erwartungsdenken sehen sich Praxislehrpersonen gestellt, wenn sie wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis in Beziehung setzen möchten und stoßen dabei auf eine Problematik, die mittlerweile seit vielen Jahrzehnten ungelöst scheint. Ob die Unterrichtsbesprechung die Erwartungen als *Nahtstelle* von Theorie und Praxis derzeit erfüllt, wird vielerorts angezweifelt (Kreis, 2012; Reusser, 1982; Schüpbach, 2007; Stadelmann, 2006; von Felten, 2005). Unterricht wird gewissermaßen evaluiert und es werden didaktisch methodische Ratschläge weitergegeben, doch wird offenkundig (Schüpbach, 2007) selten ein Bezug zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln hergestellt. Ein Problem, das im nachfolgenden Kapitel genauer ausgeführt wird.

2.1 Das Theorie-Praxis-Problem

Das Theorie-Praxis-Problem ist, wie bereits angesprochen, ein unerschöpfliches Dauerthema in der Pädagogik. Von der geisteswissenschaftlichen Epoche bis zur professionalisierungstheoretischen Diskussion von heute hat das Theorie-Praxis-Problem fortwährend Diskussionsstoff geboten. Doch wie kommt es zu dieser Problematik?

Gegen Ende der 60er Jahre versucht man die Arbeit von Lehrpersonen auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. *Beobachtbares* und *Messbares* rücken mehr und mehr in den Vordergrund und in der Lehrerbildung wird die Wissensvermittlung durch die Fachausbildung zu einem zentralen Anliegen. Es geht primär um die Ermittlung dessen, wie der Lehrer ist, und weniger *wie er sein sollte*.

Ein Ansatz, der bis in die 80er Jahre anhält, ist die Erforschung des *Führungsstils*. Nennenswert sind hier die beiden deutschen Psychologen Tausch und Tausch (1998), die das Erziehverhalten unter Zuhilfenahme verschiedener Dimensionen beforschen. Die Au-

toren unterscheiden dabei zwischen Lenkung und emotionaler Wärme und Wertschätzung. *Förderliche Dimensionen* nach Tausch und Tausch (1998, S. 100) sind demnach Rücksichtnahme, einführendes Verstehen oder Echtheit und Aufrichtigkeit bzw. fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten. Als beeinträchtigend hingegen gelten Kälte und Härte, ein fehlendes einführendes Verstehen, Fassadenhaftigkeit sowie Unechtheit bzw. wenn fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten fehlen. Die 80er Jahre bringen schließlich Neuorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die bis heute Wirkung zeigt. Die *Reflexion* des eigenen praktischen Tuns wird maßgeblich als Motor für die berufliche Weiterentwicklung betrachtet (Dick, 1999).

Mit den 90er Jahren rückt immer mehr *unterrichtsbezogenes Handeln* in den Vordergrund, welches in den folgenden Jahrzehnten bis heute von der *Professionalisierungsdebatte* abgelöst wird. Bald schon wird der Lehrberuf ähnlich dem Beruf eines Arztes oder Juristen als Profession bezeichnet. Das berufliche Umfeld reagiert seit den 70er Jahren mit dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen* (Schley & Schratz, 2000). Der Blick wird demnach von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen hin zum *Individuum* gerichtet. Zwei Jahrzehnte später kann in der Lehrerbildung die Tendenz hin zu *neuen Formen des Lehrens und Lernens* festgestellt werden. Weg vom Experten hin zum *Lerncoach*. Die Professionalisierungsdebatte wird zudem um den *Kompetenzbegriff* erweitert und hält einmal mehr fest, dass es sich beim Lehrberuf um einen *systematisch erlernbaren* Beruf handelt, für den der Erwerb professioneller Kompetenzen unerlässlich ist.

Dewe, Ferchoff und Radtke (1992), die ihren theoretischen Ansatz auf der Basis der Strukturtheorie und Verwendungstheorie entwickeln, nennen es *Professionswissen*. Dabei geht es nicht um Entscheidungen in der Praxis, sondern um vorhandenes Begründungswissen im Hinblick auf nachträgliche Bedeutungszuschreibungen oder Handlungsbewertungen (Dewe et al., 1992).

Oevermann (1996), der ebenso einen strukturtheoretischen Ansatz verfolgt, und Wagner (1998), der diesen Ansatz weiter ausbaut, sehen den *professionellen Habitus* als vermittelnde Instanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Handlungswissen. Bauer, Kopka und Brindt (1996) vertreten einen aufgabenbezogenen Ansatz und bezeichnen diesen Habitus als *Professionelles Selbst*. Sie verstehen darunter „die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt“ (Bauer et al. 1996, S. 234), die nach Ansicht der Autoren bereits während des Studiums entsteht. Dabei geht es um die Fähigkeit, Situationen richtig einzuschätzen, Theoriewissen auf die konkrete Situation anzuwenden und aufgrund eines entsprechenden Handlungsrepertoires Lernende wirkungsvoll zu unterstützen (Bauer et al. 1996). Die Autoren sehen in dieser Fähigkeit, eine entsprechende *Diagnose- und Handlungskompetenz*, die sie in die fünf Hauptdimensionen Soziale Strukturbildung, Kommunikation, Interaktion, Gestaltung und Hintergründarbeit einordnen.

Damit knüpfen Bauer et al. (1996) an Friedrich Herbarts (1802) *pädagogischen Takt* an, der darin vor geraumer Zeit ein unverzichtbares Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik gesehen hat (siehe Punkt 5.2) – jenes notwendige Einfühlungs- und Urteilsvermögen, um im Umgang mit individuellen jungen Menschen adäquate Handlungsentscheidungen treffen zu können.

Für Dewe et al. (1992) liegt der Schwerpunkt in der Handlungsentscheidung selbst und ihrer nachfolgenden Argumentation. Ähnlich sieht es auch Oevermann (1996), der die Handlung in Phasen einteilt und eine Entscheidungsphase und Rekonstruktionsphase beschreibt.

In den unterschiedlichen Theorieansätzen werden die Begriffe Theorie und Praxis nicht immer einheitlich verwendet, dennoch sind einige Faktoren charakteristisch für einen professionellen Handlungstypus: (1) *Situationsinterpretation*; (2) *Handlungsentscheidung*; (3) *Begründungsstrukturen*. Wissenschaftliches bzw. theoretisches Wissen, das Praxis besser erklärbar machen soll, ist grundsätzlich generalisierend und beinhaltet allgemeine oder verallgemeinerbare Erkenntnisse, die handlungsleitendes praktisches Wissen erklären. Die Praxis ist folglich von Theorien gewissermaßen durchdrungen. Dennoch hat die Praxis eigene Theorien über die Praxis (Hedtke, 2003). Man bezeichnet sie auch als *implizite Theorien*. In der Literatur finden sich dazu verschiedene Begriffe. Von *Subjektiver Theorie* (Groeben et. al., 1988; Dann, 1989) über *Laientheorie* (Furnham, 1988), *Alltagstheorie* (Hierdeis & Hug, 1992), aber auch *professionellem Wissen* (Bromme, 1992) oder *Professionswissen* (Bauer et al., 1996; Dewe et al., 1992; Oevermann, 1996; Wagner, 1998) ist manchmal die Rede.

Diese Theorien bestimmen die Praxis nachhaltig, indem sie handlungswirksam werden können, weil sie in das System Subjektiver Theorien einer Person integriert werden (Patry, 2012). Die Bedeutung dieses Praxisbezuges soll im Speziellen in den Punkten 5.1 bis 5.3 herausgearbeitet werden. Hier wird der Bezug einerseits zum Handeln und später zu Praxislehrpersonen hergestellt, die im Zentrum dieses Forschungsvorhabens stehen.

Allen genannten Theorien ist gemeinsam, dass sie versuchen, eine *Brücke* zwischen theoretischem und praktischem Wissen zu schlagen. Dies gelingt dadurch, dass von ehemaligen Erfahrungen in bestimmten Situationen auf Ereignisse in gleichen Situationen geschlossen wird. Dieser Vorgang wird *induktiver Schluss* genannt. Demzufolge wird vom Besonderen auf das Allgemeine, vom Speziellen auf das Generelle bzw. vom Typischen auf das Gesetzmäßige geschlossen.

Theorien können in unterschiedliche Abstufungen eingeteilt werden. Weniger (1929) hat eine Einteilung von Theorien bereits vor geraumer Zeit versucht. Er sieht dafür drei Abstufungen vor. Die *Theorie ersten Grades* umfasst für ihn Nicht-Formuliertes, aber Praktiziertes. Dazu gehören beispielsweise verinnerlichte Erziehungsvorstellungen, aber auch Regeln. Diese Vorstellungen und Regeln sind nach seiner Annahme dem Praktiker nicht bewusst. Er nennt sie auch die „unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die

Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird“ (Weniger, 1929, S. 38). Darüber hinaus erwähnt er die *Theorie zweiten Grades*. Dazu zählt er Formuliertes, das zwar vom Praktiker angewendet wird, allerdings oft auch unbewusst zum Einsatz kommt. Dazu zählt er Handlungswissen, Lebensregeln, Erfahrungen und ebenso Alltagstheorien. Zuletzt gibt es für ihn noch die *Theorie dritten Grades*, die er als die Theorie der Wissenschaft und Theorie der Theoretiker bezeichnet. Die Anforderungen an diese Theorie sind besonders hoch. Sie knüpft unmittelbar an die Erziehungswirklichkeit an und dient der „Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewusste Vorbesinnung und bewusste nachträgliche Klärung“ (Weniger, 1929, S. 42). Damit hilft sie dem Praktiker, die Praxis richtig einzuschätzen.

Die Theorien Wenigers (1929) bleiben in der Literatur nicht unreflektiert. So merkt Oelkers (1984) kritisch an, dass Weniger nicht über die Merkmale der Theorien schreibt, die für sie charakteristisch sind. Er hält fest, „zwischen unbewussten Haltungen, nicht bewussten, aber explizierbaren Lebensregeln und wissenschaftlichen Theorien bestehen kategoriale Unterschiede, die über die Nähe zum unmittelbar Gegebenen hinausgehen“ (Oelkers, 1984, S. 32).

In der Theorie-Praxis-Problematik geht es primär um die Frage, wie kann wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis in Beziehung gebracht werden und wie kommt es zu einer Integration wissenschaftlichen Wissens in das Praxiswissen oder zur Verknüpfung von Praxiswissen mit Erkenntnissen der Wissenschaft? Die Frage, ob Theoretiker und Theoretikerinnen nicht grundsätzlich *bessere*, vielleicht praxisrelevantere Theorien bereitstellen können, bleibt ebenso offen wie die Frage nach der Abfolge (Neuweg, 2004), die für ein Zusammenspiel von Theorie und Praxis ratsam ist. Ob die beiden getrennt voneinander (Differenzthese) bzw. in einer Reihenfolge (Fundierungsthese) oder vielleicht zeitgleich (Parallelisierungsthese) zu vermitteln bzw. zu erfahren sind (Häcker & Rihm, o.J.; Neuweg, 2004), muss an dieser Stelle ungeklärt bleiben.

Institutionell zumeist verankert ist es naheliegend, dass im Zuge einer Analyse und Reflexion von Unterricht im Schulpraktikum insbesondere Unterrichtsbesprechungen prädestiniert dafür sind, Theorie und Praxis zusammenzuführen. Hier ist es möglich, Beispiele des Unterrichts aufzugreifen und Ausbildungswissen anzuwenden, wenngleich dieser Theorie-Praxis-Bezug auch in der Literatur unterschiedlich bewertet wird. Es steht bekanntlich seit vielen Jahren der Vorwurf im Raum, dass in der Schulpraxis kein oder nur selten Bezug zu wissenschaftlichem Theoriewissen hergestellt wird. Dies wird bestätigt durch die Studie von Schüpbach (2007), in der die Umsetzung dieser institutionellen Forderung in der Schweiz untersucht wird. Ergebnisse zeigen, dass die Reflexion von Unterrichtshandlungen im Sinne Schöns (1978) und das Herstellen von Theorie-Praxis-Bezügen (von Felten, 2005) nicht oder nicht hinreichend in Unterrichtsbesprechungen stattfinden.

Der Theorie-Praxis-Bezug in Unterrichtsbesprechungen wird daher in der Literatur sehr unterschiedlich bewertet (Futter & Staub, 2008) und auch die Meinungen darüber, ob Theorie vor, parallel oder nach der Praxis stattfinden soll, gehen dabei auseinander

(Neuweg, 2004). Das folgende Unterkapitel soll Einblick in mögliche Theorie-Praxis-Konzepte geben.

2.2 Relationen von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Wissen

Die Beziehung zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Welche Relationen möglich sind, zeigt Neuweg (2004) auf. Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 1) soll einen Überblick schaffen und diese Relationen entsprechend dem zugehörigen Theorem einordnen. Der Autor findet für das Zusammenspiel von Theorie und Praxis die beiden Unterscheidungen *Integrationskonzepte* und *Differenzkonzepte*, denen jeweils mehrere Konzepte zugeordnet sind. Diese Konzepte, die er auch als Denkfiguren bezeichnet, werden von ihm entsprechend der jeweiligen Beziehung zur Theorie bzw. zur Praxis klassifiziert.

Tabelle 1: Relationen von wissenschaftlichem und praktischem Wissen nach Neuweg (2004)

Theorem	Konzepte/Denkfiguren	Relation zwischen Theorie und Praxis
Integrationskonzepte	Technologiekonzept	Theorie vor Praxis
	Mutterwitzkonzept	
	Prozeduralisierungskonzept	
	Brillenkonzep	
	Induktionskonzept	Praxis vor Theorie
	Parallelisierungskonzept	Zeitliches Neben- und didaktisches Ineinander von Wissen und Können, von theoretischer Beschulung und praktischer Erfahrung
Differenzkonzepte	Persönlichkeitskonzept	Didaktisches Nebeneinander von Wissen und Können
	Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept	
	Anreicherungskonzept	
	Reflexionskonzept	
	Interferenzkonzept	
	Konsekutives Dreiphasenkonzept	

Integrationskonzepte unterstellen einen engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können, wobei unter dem Wort *Können* die Qualität des

Handelns (Bromme, 1992) gemeint ist. Diese Konzepte beabsichtigen Wissen und Können zu integrieren. Ihrer Idee nach ist es möglich und sinnvoll, Wissen und Denken mit Handeln zusammenzuführen. Demgegenüber wird in *Differenzkonzepten* Wissen und praktisches Wissen (Können) als different betrachtet, jeweils der Eigenwert beider Bereiche geschätzt und dadurch auch die Aneignung unterschiedlich konzipiert (Neuweg, 2004). Beide Theoreme werden zunächst in jeweils sechs *Denkfiguren* unterteilt, wobei vom Autor keine Wertungen dahingehend getroffen werden, welches dieser Konzepte die Zusammenführung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen bestmöglich trifft. In einem umfassenden Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollen schließlich alle Konzepte mitbedacht werden (Neuweg, 2004).

Die derzeitige Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg sieht primär in den Pädagogisch-Praktischen Studien (siehe Punkt 3.4) die theoretische Ausbildung in der Institution selbst und die unterrichtspraktische Ausbildung parallel durch einzelne Tages- bzw. Blockpraktika vor, die in einzelnen Bereichen personell verknüpft werden. Organisatorisch sind beide Formen grundsätzlich denkbar. Für eine gegenseitige Abstimmung des Praxiskonzepts zwischen der Ausbildungsinstitution und der jeweiligen Praxischule stehen grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten offen, welche die Besprechung von Unterricht begünstigen können.

Ob die Schulpraxis als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis gesehen wird, soll Kapitel 3 behandeln. Diesbezügliche Veränderungen, die eine Neustrukturierung im Zuge der *PädagogInnenbildung NEU* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung, 2012) bringen werden, sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht abzuschätzen. Das Kapitel soll aber jenen Rahmen verdeutlichen, der die vorliegende Untersuchung maßgeblich mitgestaltet. Zunächst wird die Rolle und Funktion von Praxislehrpersonen besprochen und die Bedeutung der Unterrichtsbesprechung ausführlich dargelegt, bevor bekannte Modelle von Unterrichtsbesprechungen und zum Abschluss die Praxissituation der Pädagogischen Hochschule in Salzburg vorgestellt werden.

3 Schulpraxis als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis

„Theorie ohne Praxis ist leer; Praxis ohne Theorie ist blind!“
(Reusser, 1982, S. 274–275)

Um Qualitätsmerkmale für gelungene Unterrichtsbesprechungssituationen herauszuarbeiten, ist es zunächst wichtig, das Umfeld und den strukturellen, aber auch systemischen Rahmen für diese Untersuchung näher darzustellen.

In der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gilt die Schulpraxis – in der Literatur findet man auch die Bezeichnung *Pädagogisch-Praktische Studien* oder *Schulpraktische Studien* – in Bezug auf Erziehungs- und Unterrichtshandeln als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis (Neuweg, 2004; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005). Im Laufe der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (bis 1.10.2007 Pädagogische Akademie) stellte sie einen integrierten Bestandteil dar, mit dem Ziel, das berufliche Praxisfeld zu erschließen, Zusammenhänge zwischen Unterrichtssituationen und Theorien zu erkennen und Kompetenzen (Weinert, 2001) zu erweitern (siehe Kompetenzkatalog, Punkt 3.4).

Innerhalb der Ausbildung zur Lehrperson hat die Schulpraxis einen sehr hohen Stellenwert (Hascher, 2006; Kreis, 2012; Schübach, 2007; Stadelmann, 2006) und Studierende nehmen darin unterschiedliche Rollen ein. Einerseits sind sie Lehrende, die, begleitet von Praxislehrpersonen, in der Ausbildung erworbene Theorien prüfen, Methoden ausprobieren und Unterrichtsverantwortung übernehmen. Andererseits sind sie Lernende, die in gemeinsamen Gesprächen und Reflexionen über den Unterricht berufspraktisches Wissen erwerben und Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis erstellen, die nicht ohne Praxis antizipiert werden können. Damit sollen sie als angehende Lehrpersonen bereits vor ihrem beruflichen Einsatz inhaltliches und auch didaktisch-methodisches Wissen über Lehr- und Lernsituationen erhalten bzw. vertiefen und die Möglichkeit haben, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Mit diesem Bezug wird eine Brücke zwischen dem Wissen und dem Handeln durch situiertes Lernen (Collins, Brown & Duguid, 1989) aufgebaut, welche das jeweilige spezifische Wissen zusammenführt. Gleichzeitig drückt dieser Bezug bereits ein bestimmtes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis aus.

Die Schulpraxis wird häufig als optimale Organisationsform zur Vermittlung von Theorie und Praxis (Radtko & Webers, 1998) gesehen. Doch „wären Theorie und Praxis nicht getrennt, müssten sie nicht ‚vermittelt‘ werden und die ‚Praxisferne‘ der Theorie oder die ‚Theorieferne‘ der Praxis wären kein Problem“ (Hedtke, 2003, S. 4; Hervorhebung im Original).

Abgesehen davon, dass „Theorie“ ein unabsehbarer Plural ist, der unmöglich ganz studiert werden kann – die Vorstellung, das Studium vermittele fachliches Wissen und ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit, muss mit der Frage konfrontiert werden, wie nachhaltig das ist, wenn praktische Erfahrungen fehlen oder damit gar nicht verknüpft werden. (Oelkers, 2008, S. 5)

Diese Meinung vertritt ebenso Niggli (2004), wenn er festhält, dass professionelle Handlungskompetenz nicht akademisch hergestellt werden kann. Von der Bedeutung der Schulpraxis sind auch Borko und Mayfield (1995, S. 512) überzeugt, wenn sie schreiben: „The only way I have learned to teach is by going into the classroom, watching people teach, and student teaching.“ Essentiell ist Praxis für Feiman-Nemser, wenn sie konstatiert: „No college course can teach a new teacher how to blend knowledge of particular students and knowledge of particular content in decisions about what to do in specific situations“ (2001, S. 17–18). Dessen ungeachtet steht im Raum, dass andere geeignete Materialien (Videos, Fallbeispiele, ...) die Schulpraktische Ausbildung im Praxisfeld zumindest partiell ersetzen können, angesprochen in Bommes, Dewe und Radtke (1996), wenn sie Schulpraxis in Frage stellen und notwendige Veränderungen einfordern.

Hedtke (2003) übt Kritik am Aufwand Schulpraktischer Studien, hinterfragt die Relation zu den geringen wissenschaftlichen Erkenntnissen und schlägt vor, dass schulpraktisches Lernen ebenso sinnvoll im Rahmen von forschungsorientiertem Lernen rekonstruiert werden könnte. Hedtke (2003) fordert in diesem Zusammenhang „kritische Aufmerksamkeit und nicht nur rhetorische Bestätigung, weil der enorme Aufwand an diskursiven, personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, der für Schulpraktische Studien getrieben wird, in einem erstaunlichen Widerspruch zum geringen Wissen über ihre empirischen Wirkungen steht.“ (Hedtke, 2003, S. 2; Kursives im Original). Doch nicht nur Aufwand und Nutzen werden in der Gegenüberstellung kritisch betrachtet. Für Hascher (2006) wird auch die *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit* der Schulpraxis möglicherweise überbewertet. Für sie mangelt es vor allem an der Zusammenarbeit zwischen der Ausbildungsinstitution, einem abgestimmten Praxiskonzept bzw. einer entsprechenden Vor- und Nachbetreuung eines Schulpraktikums, um Praxiserfahrungen zu verarbeiten und zu vernetzen. Hascher (2006) schreibt sogar von einer „Entmystifizierung“ (S. 144), wenn Studierende retrospektiv das Praktikum, Lernerfolge und Praxislehrpersonen kritisch betrachten. Sie verweist auf Untersuchungen, die aufzeigen, dass Studierende in der Schulpraxis selten theoriegeleitet handeln.

Unabhängig davon wird die Bedeutung einer Verknüpfung von Theorie und Praxis seit über einhundertfünfzig Jahren immer wieder hervorgehoben. So resümieren Reusser und Wyss (2000) in ihrem Beitrag:

Entgegen der immer wieder zu hörenden Deklaration der Notwendigkeit einer engen Verknüpfung des Nachdenkens über pädagogische und didaktische Grundfragen mit dem unterrichtlichen Handeln [. . .] Theorie und Praxis vielerorts weiterhin unverbunden [sind]. Reflexion und Aktion spalten sich in je eigene, voneinander personell und organisatorisch getrennte Ausbildungsbereiche auf. [. . .] Noch immer fehlt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich gegenüber ihren Bezugswissenschaften ambivalent bis skeptisch verhält, eine minimal einigende

und verbindende Berufssprache, was für die professionelle Identität der Lehrpersonen nicht ohne Folgen bleibt. Die derzeitige Struktur berufswissenschaftlicher Ausbildungen, vor allem die bis anhin wenig entwickelten Fachdidaktiken, aber auch das Disziplinverständnis mancher Fachdozentinnen und -dozenten, erschweren die Verknüpfung der Fachstudien mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der Lehrpraxis. (Reusser & Wyss, 2000, S. 7–8)

Wie aber kann Schulpraxis gestaltet sein, damit sie einen gelungenen Einstieg in den Lehrberuf sicherstellt? Der Anspruch, dass Studierende in ihrem Praktikum Theoriewissen mit der Praxis verknüpfen können, bedingt zunächst, dass Theoriewissen bereits erworben wurde, an das angeknüpft werden kann.

Das „klinische Prinzip“ des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in welcher theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinandergreifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschließenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung beziehungsweise Klärung erfahren. (Müller et al., 1975, S. 336)

Ähnlich positiv wie Müller et al. (1975) beurteilt Aebli (1975) vor vielen Jahren die Beziehung zwischen Theorie und Praxis. Er sieht schon damals „die Lehrerbildung in einem intensiven Spannungsfeld von Theorie und Praxis, von Systematik und Anwendung. Wenn es ihr gelingt, die beiden immer wieder zu verbinden, so werden beide Teile davon befruchtet“ (Aebli, 1975, S. 28).

Bommes et al. (1996) betrachten das in der Ausbildung der Studierenden angeeignete wissenschaftliche Wissen als Grundlage für später erworbenes professionelles Wissen, um in der Praxis Wahrnehmungen deuten zu können. Das bedeutet, Studierende erhalten Wahrnehmungs- und Deutungskategorien, die darüber entscheiden, ob sie beispielsweise später *faule Störenfriede* wahrnehmen oder aber Kinder, die einen abweichenden Entwicklungsstand haben (Bommes et al., 1996). Dazu wird erklärendes Wissen benötigt. Wissenschaftliches Wissen gilt grundsätzlich als erklärendes, generalisierendes Wissen, hingegen praktisches Wissen handlungsleitend und situationsspezifisch einzuordnen ist. Dieses ist entscheidend, um in der Retrospektive pädagogisches Handeln zu reflektieren, analysieren und zu begründen, was letztlich charakteristisch für professionelles Wissen ist.

Professionelle Personen wissen ihre Handlungen auch zu begründen und können ihre Begründungen anderen gegenüber kommunizieren (Shulman, 1986). Es gilt demnach einen Transfer bzw. eine Verknüpfung zwischen Theoriewissen und dem Handeln in der Praxis zu schaffen. Dies ist nicht nur für den Aufbau von Professionswissen maßgeblich, sondern auch, um das Interesse von Studierenden zu sichern. Isoliertes Theoriewissen wird zumeist als wenig praxisrelevant eingeschätzt und knüpft für viele Studierende nur unzureichend an Vorwissen an. Die Schulpraxis ermöglicht durch die Praxislehrperson eine personelle und institutionelle Kooperation mit der Lehrerausbildung, in der eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis Erfolg haben kann.

In den letzten Jahren wurden verschiedene Studien zur Thematik Praktikum durchgeführt, die sehr wertvolle Beiträge für die Ausbildung von Lehrpersonen leisten. So etwa wird in der Studie *Lernen im Praktikum* (Moser & Hascher, 1999) sehr klar die Bedeutung der Praktika herausgearbeitet und die Bedingungen für das Lernen im Praktikum festgemacht. In einer weiteren Studie werden *reflexive* Praktika mit *herkömmlichen* Settings (von Felten, 2005) verglichen und es zeigt sich, dass reflexive Praktika gegenüber den herkömmlichen nicht nur die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns, sondern auch die Auseinandersetzung mit pädagogischem und didaktischem Vorwissen signifikant fördern. In anderen Untersuchungen zu unterrichtsbezogenen Kompetenzen von Kocher und Wyss (2006), die sich auf die Lehrerbildung allgemein beziehen, wird die Entwicklung des Kompetenzerwerbs bei Studierenden untersucht und mögliche Defizite werden am Ende der Ausbildungssituation von Studierenden aufgezeigt.

Mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrpersonen in der Primar- und Sekundarstufe I beschäftigt sich auch Stadelmann (2006). Seine Studie „Differenz oder Vermittlung“ zeigt auf, wie Lernprozesse erfolgen, und dass Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen unterschiedlich eingeschätzt werden. Etwa die Hälfte der Praxislehrpersonen dieser Studie schätzen Theorie-Praxis-Bezüge der Ausbildung unzureichend ein. Trotz großer Bemühungen bei der Vernetzung von Theorie und Praxis werden demnach Probleme nicht ausreichend bearbeitet, auch wenn die Studie gleichzeitig im Besonderen auf die große Vorbildfunktion von Praxislehrpersonen verweist.

Zu der Frage, in welchem Ausmaß Theorien den Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung mitgegeben werden sollen, findet man in der professionalisierungstheoretischen Debatte unterschiedliche Antworten. Ausgehend von einer empirischen Basis, in der Wissensbestände von Praktikumsberichten untersucht werden, geben Bommes et al. (1996) keinerlei Empfehlungen für die Ausbildung. Sie sehen die Entwicklung des Professionswissens abhängig vom schulpraktischen Handeln und sehen sich bestätigt durch die Aussagen von Studierenden, die fortdauernd an einem Praxisbezug festhalten (Bommes et al., 1996, S. 236–237). Im Hinblick auf den Stellenwert einer Unterstützung bei der Ausübung von Lehrertätigkeiten und bei der Bewältigung der Anfangssituation an der Schule, ist die Erwartung von Seiten der Studierenden eindeutiger bzw. werden Mängel an Unterstützung geäußert. Dies insbesondere bei der praktischen Vorführung von Unterrichtsmethoden, bei der Einführung in die allgemeinen und besonderen Hilfsmittel und bei der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien (Eder, 1999, S. 8).

Weniger prominent ist das Interesse an theoriegestützter Reflexion. Sie ist für Studierende, aber auch Praxislehrpersonen lediglich in mittlerem Maße (Niggli, Gerteis & Gut, 2008) bedeutsam. Wie aber ist infolgedessen die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Schulpraxis einzuordnen?

Theorien sind Antworten auf Fragen wie „Was ist der Fall?“ (deskriptiv) oder „Was soll der Fall sein?“ etc., während Praxis (oder Handeln) sozusagen Antworten eines Protagonisten auf eine Situation in Form eines bestimmten Tuns ist (vgl. dazu genauer Patry, 2004). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis kann also nach dieser Auffassung keine direkte sein, sondern es geht darum, ob und inwieweit die Handelnden bei ihren Handlungsentscheidungen

Theorien zugrundelegen oder legen können bzw. ob sich die verfügbaren Theorien für solche Handlungsleitung eignen. (Patry, 2009, S. 286)

Ein zentrales Anliegen muss es daher sein, dass Praxiserfahrung weder inhaltlich noch institutionell oder personell voneinander getrennt erlebt werden soll, sondern im Sinne einer Professionalisierung die Vermittlung nur integrativ (Neuweg, 2004) erfolgen kann. Welche Theorieformen für das Unterrichten maßgeblich sind und wie bestehendes Theoriewissen dabei weiterentwickelt werden kann, muss an dieser Stelle noch offenbleiben. Wesentlich erscheint, dass Theoriekonzepte von Studierenden als wertvoll erlebt werden, wenn sie die Brücke zur Praxis schlagen und handlungswirksam werden können (Bosse & Messner, 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schulpraxis in der Literatur überwiegend positiv beurteilt wird. Sei es, dass ein Transfer zwischen Theoriewissen und dem Handeln geschaffen werden kann (Shulman, 1986), um den Grundstein für professionelles Wissen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992) zu legen, damit etwa Wahrnehmungs- und Deutungskategorien zu erhalten (Bommes et al., 1996), das professionelle Selbstverständnis (Baumert & Kunter, 2006) zu fördern, Kompetenzen zu erweitern (Weinert, 2001) oder ganz grundsätzlich einen Bezug zu Erziehungshandeln und Unterrichtshandeln aufzuzeigen (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005a; Neuweg, 2004). Einen entscheidenden Beitrag für das Gelingen dieses Umfelds für schulpraktische Erfahrungen leisten Praxislehrpersonen. Sie – insbesondere ihre Subjektiven Theorien – stehen daher im Zentrum dieser Untersuchung und sollen von ihrer Funktion, ihrer Bedeutung für die Studierenden und ihren Anforderungsvoraussetzungen zunächst näher beschrieben werden.

3.1 Praxislehrpersonen

Praxislehrpersonen machen eine personelle und institutionelle Kooperation mit der Ausbildungsinstitution möglich, in der die Zusammenführung von Theorie und Praxis Erfolg haben kann. Die an Pädagogischen Hochschulen gängige Praxisberatung ist die Begleitung der Praxisphase durch Praxislehrpersonen und durch Praxisberaterinnen bzw. -berater.

Die Praxislehrperson, eine weitere gängige Bezeichnung ist auch Besuchsschullehrerin bzw. Besuchsschullehrer (siehe Begriffe, Kapitel 1), nimmt als vorwiegende Bezugsperson für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten höchst unterschiedliche Rollen ein.

Folgende *Funktionszuschreibungen* einer Praxislehrperson lassen sich identifizieren, wengleich es von Seiten des Ministeriums keine zentrale rechtliche Grundlage für die Funktion der Praxislehrperson gibt. Aufgaben und Funktionszuschreibungen werden von Ausbildungsinstitutionen standortspezifisch unterschiedlich definiert.

- Die Praxislehrperson bietet im Rahmen des Schulpraktikums den Studierenden eine entsprechende Lernumgebung und schafft damit einen Kontext, der für die