

Scheidig, Falk

## Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 331-342*



Quellenangabe/ Reference:

Scheidig, Falk: Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 331-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169787 - DOI: 10.25656/01:16978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169787>

<https://doi.org/10.25656/01:16978>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Falk Scheidig

**Zusammenfassung** Der Beitrag arbeitet Charakteristika der Praxisbezüge in der mehrphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Im Zentrum steht die Lehrpersonenweiterbildung, die hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Praxis befragt und im Weiteren mit dem Lehramtsstudium unter der Perspektive der Konfiguration von Praxisbezügen kontrastiert wird. Dies mündet in die Modellierung und die Diskussion des Praxisbezugs im berufsbiografischen Kontinuum von Lehrpersonen.

**Schlagwörter** Praxisbezug – Ausbildung – Weiterbildung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

### On the difference in practical orientation between initial teacher education and in-service training

**Abstract** The importance of a practical orientation (including professional practice) in teacher education is beyond dispute. Taking this perspective, the article reflects on the differences between initial teacher education and in-service training as two different stages of teacher qualification and professional development. For this purpose, the article focuses especially on the role of teaching experience in in-service training for practicing teachers and explains different modes and functions of relating teacher learning to practice.

**Keywords** practical orientation – initial teacher education – in-service training – professional development

## 1 Einleitung

«Eine Grundüberzeugung engagierter Lehrerbildung geht dahin, dass es *nicht genug* <Praxisbezug> geben könne, sondern immer nur *zuwenig*» (Oelkers, 2000, S. 2, Hervorhebung im Original). Das offenbar «unstillbare Verlangen nach Praxisbezug» (Hedtke, 2000) erweist sich als eine unbequeme Konstante der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), denn den «Vorwurf, die Lehrerbildung sei zu theoretisch, gibt es, seit Lehrer ausgebildet werden» (Forneck, in Furger, 2010, o.S.). Dieser Vorwurf scheint ebenso fundamental wie «die Klage über das sogenannte <Praxis>-Defizit notorisch» (Horstendahl & Herrmann, 2001, S. 43). In der Diskussion über *den* – wahlweise fehlenden, erforderlichen, angemessenen, optimalen oder wirksamen – Praxisbezug in *der* LLB droht nicht nur in den Hintergrund zu treten, dass verschiedene, womöglich antithetische Formen der Bezugnahme auf Praxis existieren (Scheidig, 2017), sondern auch,

dass die LLB mehrphasig disponiert ist und selbiges seinen Niederschlag in der jeweiligen Bezugnahme auf Praxis findet, finden muss. Der Beitrag möchte hierfür sensibilisieren und die differenten Logiken der Praxisbezüge im Lehramtsstudium und in der Weiterbildung von Lehrpersonen herausarbeiten, also die unterschiedlichen Wesenszüge, Mechanismen, Funktionen und Ziele der Praxisbezüge. Angemerkt sei zuvor,

- dass der Fokus auf die Lehrpersonenweiterbildung gelegt wird, um das Ungleichgewicht in der Auseinandersetzung mit der LLB zugunsten der Zentrierung auf den Diskurs über den Praxisbezug im Studium nicht weiter zu zementieren;
- dass ein Verständnis von «Praxisbezug» zugrunde liegt, das sich nicht allein in Praxisphasen als Anlässen praktischen Handelns erschöpft, sondern alle didaktischen Arrangements umschließt, die Praxis erkunden, begleiten, gestalten, simulieren, thematisieren, vorbereiten, reflektieren, erforschen und innovieren, also in jedweder Form Praxis relationieren;
- dass die Zuwendung zum Praxisbezug nicht bedeutet, dass hierin per se ein Obligatorium, Kulminationspunkt oder Erfolgskriterium aller LLB-Formate vermutet wird. Vielmehr ist im Bewusstsein zu halten, dass «nicht jede Lockerung des Berufsfeldbezuges ... zu Gunsten der Betonung theoretischer Grundlagen entprofessionalisierend» wirkt (Radtke, 2000, S. 3);
- dass die LLB-Systeme der Schweiz und in Deutschland die Referenzen markieren, ohne jedoch den Nuancen und/oder gar den föderalistisch atomisierten Strukturen gerecht werden zu können.

## 2 Die Praxis und Praxisbezüge der Lehrpersonenweiterbildung

### 2.1 Status der Lehrpersonenweiterbildung

In der mehrphasigen LLB wird die Weiterbildung von Lehrpersonen als dritte Phase deklariert; sie folgt auf die erste Phase des Studiums und die zweite Phase der Berufseinführung (Schweiz) bzw. des Vorbereitungsdienstes (Deutschland) (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 3; Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 48). Die Phasen bilden «getrennt organisierte Welten» (Oelkers & Oser, 2000, S. 54), was funktionslogisch begründet wird (Radtke, 2000), aber seit einigen Jahren eine zunehmende Problematik erfährt (Döbrich, Klemm, Knauss & Lange, 2003, S. 27; Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 41; Oelkers & Oser, 2000, S. 54). Sensibilitätssteigernde Wirkung hinsichtlich der Phasenabgrenzung dürfte der (zumindest programmatischen) Aufwertung der Lehrpersonenweiterbildung zugesprochen werden: Als «selbstverständliches berufskulturelles Element der Lehrerschaft» (Koch, 2016, S. 8) soll sie nahtlos an die ersten beiden Phasen anschliessen (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 32, 50).

Charakteristisch für die Diskussion über die dritte Phase ist die Verengung auf institutionalisierte Weiterbildung; dabei ist auch «individuell und/oder innerhalb von Lehrergruppen/bzw. Kollegien das Weiterlernen im Beruf in auch nicht-institutionell geregelter Form als selbstverständliches Element der Berufsarbeit zu vollziehen»

(Kultusministerkonferenz, 2003, S. 50). Ausgehend von den Formalisierungsgraden lebenslangen Lernens (Europäische Kommission, 2000, S. 9) gilt es, das Bewusstsein für die Potenziale informeller Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonen zu schärfen (Heise, 2007; Hollick, 2013) und dieser zu institutionalisierten Settings komplementären Form beruflicher Weiterbildung Anerkennung zu verleihen. Heise (2007, S. 528) bilanziert in ihrer quantitativen Sekundäranalyse von repräsentativen Datensätzen von Bevölkerungsbefragungen in Deutschland, «dass sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen. ... Lehrkräfte nutzen mehr informelle Lernmöglichkeiten als Juristen, Ingenieure und andere akademische Berufsgruppen». Lernanlässe informeller Lehrpersonenweiterbildung schaffen beispielsweise die private Lektüre, das interkollegiale Gespräch, die berufsbegleitende Erstellung einer Dissertation oder die intensive Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praktika, insbesondere in Professional Development Schools (Criblez, 1998). Ungeachtet der Bedeutung informellen Lernens erfolgt im Weiteren eine Beschränkung auf institutionalisierte Lehrpersonenweiterbildung, weil informelles Lernen nicht organisiert erfolgt und deshalb die Frage des Praxisbezugs anders gelagert ist.

## 2.2 Lehrpersonenweiterbildung als individuelle Qualifizierung

Die Organisationsformen und Akzentuierungen institutionalisierter Lehrpersonenweiterbildung sind höchst plural (Daschner, 2004; Hanisch & Lichtenfeld, 2009): Sie unterscheiden sich u.a. im Hinblick auf Inhalte, Ziele, Gestalt, Trägerschaft, Durchführungsort, Dauer, Freiwilligkeitsgrad, Abschlussbezogenheit, Finanzierungsgrundlage, Teilnahmebedingungen sowie Zugänglichkeit. Diese Pluralität findet ihre Entsprechung auch in den variierenden Formen des Praxisbezugs, die anhand der folgenden heuristischen Skizze berufsbiografischer Funktionen von institutionalisierter Lehrpersonenweiterbildung illustriert werden sollen.

*A) Lehrpersonenweiterbildung als Anpassungsqualifikation* erfüllt eine kompensatorische oder aktualisierende Funktion. «Das Fachwissen der Lehrer veraltet immer schneller, die Belastungen im Beruf nehmen zu, immer neue Themen, Probleme und Herausforderungen werden an die Lehrerschaft herangetragen» (Huber, Lange & Terhart, 2003, S. 10). Die Beispiele scheinen zahllos: neue Methoden und Medien, innovative Ansätze und fachdidaktische Prinzipien, geänderter Fächerzuschnitt, Lehrplanrevisionen, Änderung bildungspolitischer Rahmenbedingungen, Aufgabenzuwachs oder Aufgabenveränderung, z.B. Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Gewaltprävention, Demokratiepädagogik, Gesundheitsbildung, Binnendifferenzierung im Unterricht, Ganztagspädagogik, fächer- oder jahrgangsübergreifendes Lernen, Kompetenzorientierung usw. (Hanisch & Lichtenfeld, 2009, S. 17 f.). Bezugspunkt ist jeweils eine bestehende Praxis, in der das individuelle Handeln von Lehrpersonen angereichert oder themenspezifisch anders ausgerichtet werden soll. Zielperspektive ist die Weiterentwicklung bestehender Praxis.

*B) Lehrpersonenweiterbildung als Ergänzungsqualifikation* kann sowohl «job enlargement» als auch «job enrichment» meinen, also die (horizontale) quantitative und/oder qualitative Ausweitung der Tätigkeit. Die bestehende Praxis wird um neue, hiervon getrennte Praxisbereiche ergänzt, z.B. um ein weiteres Unterrichtsfach oder um eine Tätigkeit als Beratungs- oder Vertrauenslehrperson, als Praxislehrperson bzw. als abgeordnete Lehrperson für die ersten beiden LLB-Phasen oder als sonderpädagogische Fachperson. Ausgangspunkt ist die bestehende Praxis, die beibehalten wird, Gegenstand der Weiterbildung ist jedoch ein neues Praxisfeld, das sich aber nur durch die Verbindung mit der bestehenden Praxis erschliesst, die deshalb als vermittelnder Referenzpunkt fungiert.

*C) Lehrpersonenweiterbildung als Aufstiegsqualifikation* soll die Ausübung einer neuen Tätigkeit ermöglichen, z.B. in der Schulleitung oder Schulverwaltung. Ausgangspunkt der vertikalen Berufsmobilität ist die bestehende Praxis, die jedoch zugunsten einer neuen Praxis aufgegeben werden soll. Die Weiterbildung bezieht sich auf das neue Praxisfeld, für dessen Ausübung die Praxis als Lehrperson oftmals Eintrittskriterium, aber im Hinblick auf das konkrete Handlungsspektrum nur selten bereichernd ist.

*D) Lehrpersonenweiterbildung als Reflexionsanlass* rückt wie Typus A) die bestehende Praxis in den Fokus, ohne jedoch Anpassungsbedarfe geltend zu machen. Vielmehr stehen das diskursive Erschliessen, das analytische Durchdringen und das Aufgreifen von einzelnen Facetten der bestehenden Praxis im Fokus, verbunden mit verschiedenen Zielen, z.B. die Praxis aus neuen Perspektiven zu sehen, typische Fälle zu bearbeiten, Handlungsrepertoire, -kompetenz und -sicherheit zu erweitern, konkrete Probleme zu bearbeiten, die Kollegialität zu fördern, Good Practice zu verhandeln oder die reflexive Handlungsfähigkeit zu stärken. Dergestalt wird Lehrpersonenweiterbildung zur «Bühne und Artikulation professioneller Erfahrungen und Bedürfnisse der am Schul- und Bildungsprozess Beteiligten» (Edelhoff, 2004, S. 4). Gemein ist diesen Formaten, dass sie eher auf Austausch und persönlichen Bezug denn auf externen Impulsen mit Vermittlungstendenz beruhen. Dies korrespondiert mit der gestiegenen Bedeutung von und Nachfrage nach praxisbezogener Beratung und erfahrungsorientierter Lehrpersonenweiterbildung, in der die bestehende Praxis nicht nur Ausgangspunkt, sondern unmittelbarer Gegenstand ist (Edelhoff, 2004).

### 2.3 Lehrpersonenweiterbildung als Innovation

In der hier vorgeschlagenen – weder trennscharfen noch abschliessenden (s.u.) – Kategorisierung verbindet die vier Weiterbildungstypen<sup>1</sup>, dass sie auf das Ermöglichen oder Anreichern personengebundener Handlungsfähigkeit in bestehenden, verän-

---

<sup>1</sup> Mitunter wird eine funktionsbezogene terminologische Unterscheidung zwischen Fortbildung (als Anpassungsqualifikation) und Weiterbildung (als Aufstiegsqualifikation) vorgenommen (so z.B. Kultusministerkonferenz, 2003, S. 33; Perschke, 2013, S. 41). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht erscheint jedoch die Verwendung eines übergreifenden Weiterbildungsbegriffs zulasten des weniger gebräuchlichen Fortbildungsbegriffs angemessen.

Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung

dernten, erweiterten oder neuen Praxen abzielen. Im Vordergrund steht die individuelle Lehrpersonen(weiter)qualifizierung mit Vermittlungs- und Adaptionabsicht. Das Verhältnis von Lehrperson und Praxis in Weiterbildungen lässt sich jedoch auch als ein reziprokes Konzeptualisieren: Weiterbildung als Innovationstreiber, als Motor der Weiterentwicklung von Praxis. Dabei wirkt die angestrebte Veränderung der individuellen Praxis der Lehrperson (je nach Perspektive: nur oder auch) als Medium zur themenspezifischen Veränderung der umgebenden kollektiven Praxis des beruflichen und institutionellen Feldes, also des Lehramtsberufs und der Schule. Es geht dann weniger um die Veränderung *einer Praxis*, sondern um die Veränderung *der Praxis*. In Abhängigkeit von den Bedingungen, Zielen und Erwartungen darf dann das Verhältnis der Lehrperson zur Praxis entweder als dasjenige eines innovierenden Change Agents verstanden werden oder als eine legitime bildungspolitische Instrumentalisierung, «um notwendige Prozesse der inneren Schulreform weitgehend ohne langfristig darauf vorbereitetes Personal voranzutreiben» (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 49). Aber auch Weiterbildungsformate ohne primäre Innovationsambition erweitern ihren Fokus und adressieren nicht mehr ausschliesslich Lehrpersonen als Individuen, sondern verstärkt Teams, Schulen und Netzwerke (Döbrich et al., 2003, S. 27; Edelhoff, 2004, S. 3, 6; Hanisch & Lichtenheld, 2009; Landert, 1999), denn im gewandelten Verständnis hat die dritte Phase der LLB «Dienstleistungen sowohl für die Lehrpersonen wie für die Schulen als ganze zu erbringen» (Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 41).

Die Vielschichtigkeit der im Weiterbildungskontext bearbeiteten Verhältnisse von Praxisdimensionen und professionellen Entwicklungsebenen lässt sich in einer Matrixstruktur konturenhaft systematisieren (vgl. Abbildung 1). Ein so konfiguriertes Beziehungsgefüge erweist sich als ebenso dynamisch wie herausfordernd: Praktikerinnen und Praktiker sollen sich *für eine Praxis* (weiter)qualifizieren, die stetem Wandel unterliegt, den sie massgeblich *durch ihre Praxis* vorantreiben (sollen).

Entwicklungsebene Praxisdimension	Einzelakteurin Einzelakteur	System
Praxis als Handlungen	die einzelne Lehrperson weiterentwickeln → individuelle Professionalisierung	das Lehramt als Tätigkeit weiterentwickeln → Professionsentwicklung
Praxis als Feld	die einzelne Schule weiterentwickeln → Organisationsentwicklung	Schulen als Institutionen weiterentwickeln → Professions-/ Systementwicklung

Abbildung 1: Professionelle Zielperspektiven von Lehrpersonenweiterbildung (eigene Darstellung).

### 3 Differenzlogiken der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Ein kontrastierender Blick auf die komplexitätsreduzierte Idealtypik des Lehramtsstudiums und der Lehrpersonenweiterbildung hinsichtlich ihres Systemcharakters, ihrer Strukturen sowie ihrer Adressatinnen und Adressaten – jeweils unter der selektiven Perspektive des Praxisbezugs – gewährt weitere Einblicke in die Vieldimensionalität des Phänomens «Praxisbezug» in der LLB und insbesondere in die differenten Logiken zwischen Aus- und Weiterbildung.

#### 3.1 Systemcharakter der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Das Lehramtsstudium soll als «Pre-Service» (Wildt, 2009, S. 33) die Grundlagen für die Ausübung des Lehrberufs legen, und zwar in zeitlicher und räumlicher Distanz zur referenzierten Praxis, also noch ohne praxisbezogene Verantwortungsübernahme und ohne Handlungsdruck. Eine konkrete künftige Praxis der Studierenden soll durch die Bezugnahme sowohl auf eine idealisierte oder verallgemeinerte Praxis (durch Theorie des Unterrichts, der Schule) als auch auf eine singuläre Praxis (durch Praktika, Praxisbeispiele, Lehrende mit Praxiserfahrungen usw.), partiell auch durch Bezugnahme auf eine inszenierte Praxis (Simulation) vorbereitet werden. Es bestehen zwar Erprobungsgelegenheiten (Praxisphasen), aber die Grundlagen werden – sieht man von Studierenden, die bereits studienbegleitend als Lehrperson angestellt sind, ab (Oelkers & Oser, 2000, S. 29) – oft erst mit mehrjähriger Verspätung praxisrelevant. Dies ist verbunden mit den Gefahren der Produktion «trägen Wissens» (Renkl, 1996) durch Lernen auf Vorrat und der Einsozialisation in eine bereits vergangene Praxis.

Lehrpersonenweiterbildung stellt demgegenüber ein «In-Service-Training» (Wildt, 2009, S. 33) dar, das zumeist praxisbegleitend erfolgt. Während im Lehramtsstudium das Lernen für die Praxis der Regel- und das Lehren in der Praxis der Ausnahmefall ist, verhält es sich in der Weiterbildung genau umgekehrt. Das Studium soll erstes Lehrhandeln in der Praxis ermöglichen und begleiten, Weiterbildung hingegen das praxisenthobene Entwickeln der Praxis. Praxisenthoben ist Lehrpersonenweiterbildung insofern, als sie typischerweise räumlich sowie durch Rollenwechsel vom Praxisalltag entkoppelt ist, sich aber hierauf in variierender Intensität bezieht und bestenfalls handlungstheoretisch mit ihm verwoben ist, z.B. durch das wirksamkeitsförderliche zirkuläre Wechselspiel von Weiterbildungsinput, Praxistransfer und praxisbezogener Reflexion (Landert, 1999; Lipowsky & Rzejak, 2012).

Durch die unmittelbare Praxisbezogenheit von Weiterbildung besteht die erhöhte Wahrscheinlichkeit konkreter praxisbezogener Verwertbarkeitsinteressen, aber auch die Option zeitnahen Praxistransfers. Beides erhöht tendenziell Motivation und Anspruch der Teilnehmenden. Die Frage «What works?» (Oelkers & Oser, 2000, S. 64) ist ebenso allgegenwärtig wie die Bilanzierung der Opportunitätskosten der Teilnehmenden. Dies dürfte vielfach die individuell wahrgenommene Praxisrelevanz der einzelnen Weiterbildung zum subjektiven Gütekriterium und zur Beurteilungsgrundlage der Aufwand-Nut-

zen-Relation erheben. Praxisorientierung meint hierbei, im Gegensatz zum Studium, auch die Orientierung an den Praxen der Teilnehmenden, also an Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen – und am anvisierten Transfer von der Weiterbildung hin zur Praxis. Der Weiterbildungsschwerpunkt liegt zumeist auf der Praxisentwicklung (Praxis besser gestalten wollen oder anders gestalten müssen), wohingegen das praxisbezogene Interesse von Lehramtsstudierenden nicht nur ein qualifikatorisches ist (Praxis kompetent gestalten können), sondern auch ein zertifikatorisches (Praxis gestalten dürfen). Letzteres hat zur Folge, dass dem sichtbaren Prüfungserfolg systembedingt temporär das Primat gegenüber dem erhofften künftigen Praxiserfolg eingeräumt wird.

### 3.2 Strukturen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Aus- und Weiterbildung stehen beide im Dienst der Praxis der (angehenden) Berufsrollenträgerin oder des (angehenden) Berufsrollenträgers, obschon in unterschiedlicher Weise: Das Lehramtsstudium legt das nur bedingt revidierbare Fundament der künftigen Praxis, das mitunter mehr als vier Dekaden berufsförmiges Handeln tragen muss. Deshalb sollte das Fundament die Praxis in ihrer Breite abdecken und zugleich mit einer gewissen Offen- und Vagheit in Bezug auf die Praxis errichtet werden, was durch die Pluralität der am Fundamentbau Beteiligten an den Hochschulen begünstigt wird. Die Lehrpersonenweiterbildung verhält sich zu diesem Fundament punktuell aufbauend, ausbauend oder renovierend, jedoch stets mit der Erwartung konkreter und unmittelbarer Dienlichkeit für die real existierende Praxis der Teilnehmenden (mit Ausnahme der Aufstiegsqualifikation, die beansprucht, ein benachbartes Fundament zu errichten). Ihre Strukturen und ihr Status erlauben eher ein Aufgreifen von Praxisbedürfnissen, -bedarfen und -trends, ein Eingehen auf Nachfrage und Themenkonjunkturen. Das im Studium gelegte Fundament entspricht demgegenüber einem mehr oder minder geschlossenen Angebotspaket, das praxisbezogene Entwicklungen und Desiderata aus bildungspolitischen, curricularen, organisatorischen, personellen und nicht zuletzt fachlichen Gründen mitunter nur mit erheblicher Zeitverzögerung adäquat nachvollziehen und berücksichtigen kann (Scheidig, 2016). Zudem können die limitierten Wahlmöglichkeiten im Lehramtsstudium mangels vertiefter Praxistätigkeit der Adressatinnen und Adressaten nur sehr eingeschränkt zur Befriedigung von praxisgenerierten Bedürfnissen oder Bedarfen genutzt werden. Weiterbildungen hingegen werden im Idealfall individuell in Abhängigkeit von Stand und Perspektiven der Praxis als Bausteine entlang praxisbezogener Erfahrungen und Ansprüche arrangiert. Da dies hohe Ansprüche an die Lehrpersonen stellt, die hierfür überwiegend allein Verantwortung tragen, besteht die Gefahr diffuser, zusammenhangsloser Weiterbildungs-Collagen (Reusser & Tremp, 2008, S. 6).

Der Landschaft wenig koordinierter Weiterbildungsangebote mit thematisch wie didaktisch heterogenen Verbindungen zur Praxis, in vielen Fällen realisiert als monoperspektivische und thematisch geschlossene «One-Shot-Veranstaltung» (Koch, 2016, S. 13) im Kurzzeitformat, stehen die konzeptionell verdichteten Studienangebote des Lehramts gegenüber. Diese wollen dem Anspruch nach durch koordiniertes Zusam-

menwirken mehrerer Studienbereiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, berufspraktische Studien) polyperspektivisch und durch mehrjährige Kompetenzaufschichtung auf Praxis vorbereiten. Die wissenschaftlichen Praxen der Studienbereiche (also die Modi der Wissensgenerierung und -weitergabe) sind dabei ebenso plural wie die von ihnen referenzierten Praxen (also die Fachgegenstände der Wissensgenerierung und -weitergabe): Die Praxis der Mathematiklehramtsstudentin ist eben auch die Praxis der Mathematikwissenschaftlerin, insbesondere wenn in der universitären LLB Lehrveranstaltungen verschiedene Studiengänge bedienen sollen (Koch, 2016, S. 10). Dies findet seine Fortsetzung darin, dass das Studium als «Bildung durch Wissenschaft» (Huber, 1991; Reinmann, 2016) prinzipiell – und im Gegensatz zur berufspraxisfokussierten Lehrpersonenweiterbildung – nicht nur für einen Beruf, sondern auch für Wissenschaft qualifizieren soll und insofern auch in wissenschaftliche Praxen einsozialisiert. Damit konvergieren auch die jeweiligen Ausrichtungen des Praxisbezugs: Während Lehrpersonenweiterbildungen in Entsprechung mit ihrer Praxiskontextualisierung in aller Regel handlungsorientiert sind, folgen Lehramtsstudiengänge primär einer Reflexionsorientierung, bei der eine angemessene Praxisdistanz Grundlage wie auch Folge ist. Dies besitzt weitreichende Implikationen: Während das Lehramtsstudium, legitimiert durch die hochschulische Verankerung, Praxis abstrahiert, Komplexität von Praxis entfaltet, Antinomien aufdeckt, Praxis kritisch analysiert, alternative Praxen antizipiert, konkurrierende Deutungsangebote offeriert und sich am Kriterium der Wahrheit misst, wird Lehrpersonenweiterbildung mit der Erwartung konfrontiert, praxisbezogene Lösungsangebote bereitzustellen, Handlungssicherheit zu stärken, Komplexität praxisbezogen zu reduzieren und dem Kriterium der Praktikabilität gerecht zu werden.

### **3.3 Adressatinnen und Adressaten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen**

Im Hinblick auf die Adressatinnen und Adressaten ist die Praxisvorbereitung des Lehramtsstudiums aus Kapazitätsgründen strukturell eine unpersönliche, wenngleich sie das Fundament für individuelle Laufbahnen in der Praxis legen soll. Bezieht sich das Studium ausserhalb von Praxisphasen auf eine (personen)unspezifische und insofern fremde Praxis, so sind in Lehrpersonenweiterbildungen auch stets die heterogenen Praxen der Teilnehmenden mindestens implizit präsent und häufig auch Gegenstand berufsbezogener Artikulationen und Reflexionen ebenjener Teilnehmenden. Als Ressource erlauben die persönliche Erfahrung und die eigene Berufsausübung zudem die gezielte Bezugnahme auf geteilte Praxen – von Teams, Schulen und Berufsfeld. Zählt das Arrangieren von Bezugnahmen auf Praxis im Lehramtsstudium vornehmlich zu den Aufgaben der Dozierenden, so sind in Lehrpersonenweiterbildungen die Praxiserfahrungen der Teilnehmenden (die nicht selten diejenigen der Weiterbildungsleitung quantitativ übersteigen) als personifizierte Praxisrepräsentanz eine unmittelbar bedeutsame Einflussgrösse (Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014, S. 13). Die Praxiseinbettung der Teilnehmenden kann dabei ebenso Ressource wie Hürde der Weiterbildung sein, denn zu subjektiven Theorien geronnener individueller Praxiserfahrung wohnt das de-

strukturelle Potenzial des Nichteinlassens auf konkurrierende Theorieangebote der Weiterbildung inne. Auch Studierende besitzen praxisgenerierte Theorien über Schule und Unterricht, obgleich sich diese zumeist nicht aus eigener Lehrtätigkeit, sondern aus der eigenen Schulzeit und gesellschaftlich vermittelten Bildern über Schule speisen. Diese Praxiserfahrungen gilt es ebenso reflexiv zu bearbeiten wie die Praxiserfahrungen von Lehrpersonen, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen praxisbezogenen Rollenzusammenhangs ihres Erwerbs.

#### **4 Praxisbezüge und berufsbiografisches Professionalisierungskontinuum**

Die vorangegangene Gegenüberstellung von Lehrpersonenaus- und -weiterbildung in Bezug auf die jeweiligen Relationen zur Praxis unterstreicht die Komplexität des Phänomens «Praxisbezug» und mahnt zur phasenbezogenen Differenzierung.<sup>2</sup> Dies scheint *zunächst* in gewissem Kontrast zur Diskussion der vergangenen zwei Dekaden zu stehen, in der vielfach auf eine Verschränkung der LLB-Phasen abgehoben und das «Verständnis der Lehrerbildung als Entwicklungsprozess» (Döbrich et al., 2003, S. 27) betont wurde: «Leitidee muss ein permanenter Lernprozess sein, der sich über die gesamte Lehreraufbahn hin erstreckt, was eine effiziente Zusammenarbeit und Koordination zwischen Grundausbildung und Fortbildung voraussetzt» (Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 41). Oelkers und Oser (2000, S. 47) diskutieren die forcierte rekurrente LLB als «entschiedene Modernisierung des Systems», mit der die bisherige Zentrierung auf das Lehramtsstudium konfligiere: «Faktisch endet die Lehrerbildung vor Beginn der Karriere» (Oelkers & Oser, 2000, S. 24).

Eine als iterative Bildung konzipierte LLB entlang der Berufsbiografie von Lehrpersonen kann nicht nur die erhoffte Erwartungsreduktion in Bezug auf das Lehramtsstudium herbeiführen (Oelkers & Oser, 2000, S. 46), sondern auch die dritte Phase aufwerten und diese gezielter für kontinuierliche Prozesse der Professionalitätswicklung und -aufrechterhaltung funktionalisieren. Dies scheitert jedoch vielfach daran, dass «nur in den seltensten Fällen systematische Konstruktionsüberlegungen bzw. Anknüpfungspunkte an die vorangegangenen Qualifizierungsphasen zugrunde liegen» (Koch, 2016, S. 6). Gründe hierfür sind u.a. im pluralen Angebots- und Anbieterspektrum der Aus- und Weiterbildung zu sehen, obschon Rahmenvorgaben des Lehramtsstudiums (z.B. Kultusministerkonferenz, 2017) ein Mindestmass an Orientierung stiften, um Schnittstellen der Phasen zu explorieren. Iterative Bildung im Verständnis einer systematischen Abstimmung beruflicher Lernprozesse zu verschiedenen Zeitpunkten der Erwerbsbiografie beschränkt sich jedoch nicht allein auf das Gruppieren von Wei-

---

<sup>2</sup> Die Gegenüberstellung liesse sich um weitere Analysepunkte (z.B. didaktische Designs, inhaltliche und organisationale Verantwortlichkeit, Rahmenbedingungen von Lehrpersonenaus- und -weiterbildung) ebenso wie um die hier ausgeklammerte Diskussion der Gemeinsamkeiten sowie um Analysen zur zweiten Phase der LLB ergänzen.

terbildungen um das Studium herum. Sie basiert vielmehr auf wechselseitiger Einlassung von Lernen und Praxisausübung und setzt voraus, dass im Studium Sensibilitäten für berufsbegleitende Professionalisierungsprozesse geweckt und die Grundlagen, Haltungen und Bereitschaften zum Weiterlernen im Beruf gefördert werden.

Berücksichtigung verdient dabei nun, dass für die LLB-Phasen verschiedene Verbindungslinien zur Praxis konstitutiv sind, wie sie zuvor skizzenhaft herausgearbeitet wurden (vgl. Abbildung 2). Unterscheidet sich das Verhältnis des Lehramtsstudiums zur Praxis von demjenigen der Lehrpersonenweiterbildung zur Praxis, so differieren auch die praxisbezogenen Potenziale beider Phasen für die LLB, was ein beliebiges Rochieren von Aufgaben, Zielen und Inhalten zwischen den Phasen einschränkt. Es ist beispielsweise ein grundlegender Unterschied, ob das Thema «Elternarbeit» im ersten Semester des Lehramtsstudiums ohne Verantwortungsübernahme, ohne praktische Lerngelegenheiten und ohne Handlungsdruck der Studierenden eine theoretische Betrachtung erfährt oder ob Elternarbeit in der Lehrpersonenweiterbildung bearbeitet wird. Denn Letzteres schafft einen Rahmen, in dem diesbezügliche berufliche Erfahrungen zum Ausgangspunkt gemacht und konkret vorhandene Anlässe der Elternarbeit als Praxisphasen genutzt und anschliessend reflektiert werden können. Zu prüfen wäre also im Interesse der angestrebten phasenübergreifenden, systematischen Kompetenzaufschichtung und Kompetenzerweiterung entlang der Berufsbiografie, in welchem Verhältnis die einzelnen Ziele der LLB zur Praxisqualifizierung und Praxisausübung stehen und hernach, an welchem Punkt der chronologischen Phasenachse (vgl. Abbildung 2) die intendierte Zielerreichung am wahrscheinlichsten bzw. nachhaltigsten sein dürfte. Diese Prüfung, die angesichts der Komplexität der Kompetenzfacetten des Lehrberufs (Baumert & Kunter, 2006) hier nicht erfolgen kann, sollte phasenübergreifend als geteilte Aufgabe der an der LLB mitwirkenden Instanzen verstanden und wahrgenommen werden.

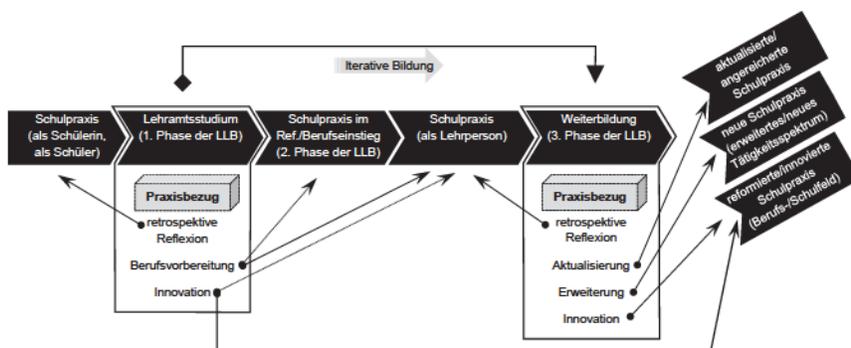


Abbildung 2: Praxisbezüge im Phasenverlauf der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung; LLB = Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Ref. = Referendariat).

Die hier betonten differenten Logiken von Praxisbezügen hemmen folglich die rekurrente LLB nicht; vielmehr sind ihre Identifizierung und ihre Beachtung eine wesentliche Bedingung für die begründete Koordination im Sinne iterativer Bildung von Lehrpersonen. Die produktive Abstimmung der Phasen setzt also die Anerkennung ihrer jeweiligen Spezifika und Dignitäten – nicht nur hinsichtlich des Praxisbezugs – voraus. Dies bedeutet, die «drei Phasen der Lehrerbildung ... in ihrer Autonomie zu respektieren ... und in ihrer je besonderen Leistungsfähigkeit zu profilieren» (Radtke, 2000, S. 5–6). Versteht man die hierauf aufbauende Phasenverzahnung als Versuch einer gezielten Platzierung von Qualifizierungsetappen im berufsbiografischen Kontinuum von Lehrpersonen, so erweist sich der Praxisbezug in seinen heterogenen Facetten als neuralgische Platzierungsvariable.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Criblez, L. (1998). Professional Development Schools – ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (1), 69–77.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@*, Nr. 26, 1–27.
- Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G. & Lange, H. (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/edu/school/supplement.pdf> (27.09.2017).
- Edelhoff, C. (2004). *Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung*. Vortrag aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Gießen am 13. Juli 2004. Verfügbar unter: [http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc\\_download/55-christoph-edelhoff-erfahrung-und-professionalisierung-theorie-geleitete-und-praxisorientierte-lehrerfortbildung](http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/55-christoph-edelhoff-erfahrung-und-professionalisierung-theorie-geleitete-und-praxisorientierte-lehrerfortbildung) (27.09.2017).
- Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Furger, M. (2010). «Wir sind nicht nur Ausbildungsstätte». Interview mit Hermann Fomeck. *NZZ am Sonntag*, 7. November. Verfügbar unter: [https://www.nzz.ch/wir\\_sind\\_nicht\\_nur\\_ausbildungsstaette-1.8293127](https://www.nzz.ch/wir_sind_nicht_nur_ausbildungsstaette-1.8293127) (27.09.2017).
- Hanisch, R. & Lichtenfeld, M. (2009). Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. *PÄD-Forum*, 37/28 (1), 17–20.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Heise, M. (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 513–531.
- Hollick, D. (2013). *Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Eine explorative Studie über subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Kassel: Kassel University Press.

- Horstendahl, M. & Herrmann, U.** (2001). Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 43–61.
- Huber, L.** (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39 (4), 193–200.
- Huber, L., Lange, H. & Terhart, E.** (2003). *Lehrer fördern. Vorstudie zur Deutschen Lehreraakademie*. Hamburg: Golin Wissenschaftsmanagement.
- Koch, M.** (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung – Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Nr. 4, 1–35.
- Kultusministerkonferenz.** (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.oecd.org/edu/school/Nationaler%20Hintergrundbericht%20\(CBR\).pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Nationaler%20Hintergrundbericht%20(CBR).pdf) (28.09.2017).
- Kultusministerkonferenz.** (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.03.2017). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Landert, C.** (1999). *Evaluation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5), 1–17.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M.** (2003). *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz*. Aarau: Coreched.
- Oelkers, J.** (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Onlinejournal*, 1 (0), 1–10.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern: SKBF.
- Perschk, A.** (2013). *Zur Verstärkung des Praxisbezugs in der dritten Phase der Lehrerbildung für Berufspädagogen an berufsbildenden Schulen in Sachsen* (Dissertation). Dresden: Technische Universität Dresden.
- Radtke, F.-O.** (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Sowi-Onlinejournal*, 1 (0), 1–8.
- Reinmann, G.** (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 45–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Renkl, A.** (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Reusser, K. & Tremp, P.** (2008). Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.
- Scheidig, F.** (2016). Kohärente Studienarchitekturen im hochschul(-didakt-)-ischen Mehrebenensystem. Modi und Barrieren kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung. In J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber & C. F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* (S. 39–50). St. Pölten: ikon.
- Scheidig, F.** (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehr-entwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Wildt, J.** (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.

## Autor

Falk Scheidig, Dr., Leiter Stabsstelle Lehrentwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW, [falk.scheidig@fhnw.ch](mailto:falk.scheidig@fhnw.ch)