

Perspektivenkreuzung: Dozierende und Studierende zur Theorie-Praxis-Beziehung



Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abteilung Sekundarstufe I

verfasst von
Weber, Oliver Tobias Johann

eingereicht bei
Prof. Dr. Franziska Zellweger
Ramona Hürlimann

Weesen, 26. Mai 2024

Vorwort

Die vorliegende Arbeit fand ihren Ursprung in meiner Tätigkeit innerhalb der *Versammlung der Studierenden* an der *Pädagogischen Hochschule Zürich*. Durch den Austausch mit anderen Studierenden und die Koordination der Semesterfeedbacks auf der Sekundarstufe I rückte die Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis sowie das oftmals damit verbundene Spannungsfeld in den Vordergrund meines Interesses.

Der Weg hin zur Fertigstellung dieser Abschlussarbeit war nicht geradlinig und eröffnete mir grosse Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Bereichen. In diesem Zusammenhang gilt mein ausgesprochener Dank meinen Betreuerinnen, Prof. Dr. Franziska Zellweger und Ramona Hürlimann. Ihre Unterstützung war von unschätzbarem Wert für den gesamten Arbeitsprozess und trug massgeblich zur Qualität und dem Ergebnis der vorliegenden Untersuchung bei. Ihre Fach- und Methodenexpertise ermöglichte es, die Herausforderungen der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgreich zu bewältigen und aussagekräftige Antworten auf die Forschungsfrage zu formulieren.

Gleichermassen gilt mein Dank allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die an der qualitativen Studie teilgenommen und ihre wertvolle Zeit zur Verfügung gestellt haben. Mein Dank gilt ebenfalls Prof. Dr. Christine Bieri, die mein untypisches Forschungsinteresse unterstützt und diese Arbeit ermöglicht hat.

Oliver Tobias Johann Weber



Weesen, 26. Mai 2024

Abstract

Die Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis begleitet die Lehrer:innenbildung seit ihren frühesten Anfängen, wobei der „*ermüdende Antagonismus*“ (Fraefel 2016, 8) zwischen den Domänen bis heute nicht überwunden scheint und Involvierte im Kontext der Lehrpersonenbildung nach wie vor ein diesbezügliches Spannungsfeld beschreiben.

Mit der vorliegenden Abschlussarbeit wird angestrebt, einen Beitrag zum fortlaufenden Dialog über das Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Kontext der Lehrer:innenbildung zu leisten. Die zentrale Fragestellung lautet: *Wie unterscheiden sich die Beschreibungen von Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das lernförderliche Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium zur Sekundarlehrperson, am Beispiel der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch?*

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde ab Mitte Mai 2022 eine quantitative Vorstudie als Vorbereitung der späteren Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar bis Februar 2023 mit Dozierenden der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch und Studierenden realisiert. Bei der Auswertung der Daten lag der Schwerpunkt auf dem Abgleich beider Perspektiven.

Die Auswertung des Datenmaterials zeigte, dass Studierende und Dozierende das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis mit Bezug zur eigenen Rolle beschreiben und signifikante *blinde Flecken* hinsichtlich der Herausforderungen der jeweils anderen Personengruppe bestehen. Weiter gibt es Hinweise, dass die verbreitete Darstellung des Spannungsfeldes als ein *Transferproblem zu kurz greift* und die Ursachen tiefer verwurzelt sind. Ein gemeinsamer Referenzrahmen als didaktisch-methodische Massnahme auf Ebene der Hochschule erscheint als geeignete Handlungsempfehlung, um das beschriebene Spannungsfeld verringern zu können. Dies kann beispielsweise durch die Konstruktion einer prototypischen Klasse umgesetzt werden, mit detaillierten Profilen der Stärken, Schwächen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, wie sie auch in der Schulpraxis anzutreffen sind.

Keywords: Theorie, Praxis, Spannungsfeld, Lehrer:innenbildung, Transferproblem.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Rahmen & Forschungsstand	4
2.1 Schlüsselbegriffe	4
2.1.1 Theorie	4
2.1.2 Praxis	6
2.1.3 Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....	7
2.2 Das Modell der ‘Professionellen Handlungskompetenz’	9
2.2.1 Kompetenzverständnis & Können	9
2.2.2 Werthaltungen und Überzeugungen.....	13
2.2.3 Motivationale Orientierung und Selbstregulative Fähigkeiten	16
2.2.4 Professionswissen.....	20
2.2.5 Bedeutung und Grenzen der Professionellen Handlungskompetenz	25
2.3 Kognitivistische Perspektive auf Gedächtnis und Wissen	26
2.3.1 Gedächtnisstruktur	27
2.3.2 Arten von Wissen	28
2.3.3 Implikationen für die Beziehung von Theorie und Praxis	30
2.4 Konzepte des ‘Lehrerwissens’	32
2.4.1 Lernen, Wissen und Handeln	32
2.4.2 Synthese und Entwurf eines erweiterten Bedeutungskomplexes	35
2.4.3 Verortung der Spannungsfelder	37
2.5 Fragestellung	40
3. Methodik	42
3.1 Forschungsdesign	42
3.2 Datenerhebung	44
3.2.1 Vorstudie: DWA-Befragung der Sekundarstufe I.....	44
3.2.2 Halbstrukturiertes Leitfadeninterview.....	46
3.2.3 Interviewleitfaden.....	47
3.2.4 Experten- & Gruppeninterviews	49
3.2.5 Beschreibung der Stichprobe	50
3.2.6 Erhebung des Datenmaterials.....	52
3.3 Datenanalyse & Instrumente	52
3.3.1 Datenaufbereitung, Analyseinstrument und Anonymisierung der Daten	52
3.3.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	53
3.4 Entwicklung des Kategoriensystems	54
3.5 Gütekriterien	56

4. Analyse des Datenmaterials & Ergebnisse	57
4.1 Unterschiedliche Perspektiven auf Theorie und Praxis.....	57
4.2 Alles eine Frage der Motivation? Die Motivation der Studierenden.....	68
4.3 Rollenverständnis und Erwartungen an das Studium.....	69
4.4 Professionelle Handlungskompetenz	70
4.5 Die Bedeutung von Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe	72
5. Diskussion der Ergebnisse.....	74
6. Fazit und Ausblick.....	87
7. Literaturverzeichnis	91
Anhang	I
A) Protokolle Semesterfeedback.....	I
B) Notizen zu den Qualitativen Interviews	XV
C) Interviewleitfaden.....	XVII
D) Codehandbuch	XXI

Abbildungsverzeichnis

<i>Deckblatt – Sinué Pucillo, Hochschulentwicklerin Sek I. Impression Hochschule</i>	
<i>Abbildung 1 - Spektrum von Wissen und Können</i>	8
<i>Abbildung 2 - Die professionelle Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006, 482)</i>	9
<i>Abbildung 3 - Das Langzeitgedächtnis nach Gray (2011) und Woolfolk (2014, 294)</i>	27
<i>Abbildung 4 - Konzepte des ‚Lehrerwissens‘ nach Neuweg (2022)</i>	34
<i>Abbildung 5 - Erweiterter Bedeutungskomplex, in Anlehnung an Neuweg (2022)</i>	35
<i>Abbildung 6 - Spannungsfelder im erweiterten Modell</i>	38
<i>Abbildung 7 - Forschungsdesign</i>	42
<i>Abbildung 8 - Spannungsfelder nach DWA 2022 im erweiterten Modell</i>	46
<i>Abbildung 9 - Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022, 132)</i>	54
<i>Abbildung 10 - Erweiterter Bedeutungskomplex</i>	83

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 - Kombinationsmöglichkeiten</i>	30
<i>Tabelle 2 - Übersicht Sozialdaten</i>	51
<i>Tabelle 3 - Thematische Hauptkategorien</i>	55
<i>Tabelle 4 - Vergleich der Wahrnehmungen</i>	76
<i>Tabelle 5 - Vergleich der Verschränkung</i>	78

1. Einleitung

Der Unterschied zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ muss in den Seminaren ganz schwinden. Er ist nichtig in sich, er ist noch ein Stück von dem Gelehrtenzopfe, welcher allen Lehrern von den Universitäten angebunden wurde. Von theoretischer u n d praktischer Lehrerbildung muss gar nicht mehr gesprochen werden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll p r a k t i s c h sein.

Adolph Diesterweg, 15. Januar 1849 (Diesterweg 1849, 18)

Die Problematik, wie angehende Lehrpersonen ausgebildet werden sollen, begleitet die Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit ihren Kindertagen. Immer wieder im Zentrum der Debatte steht dabei die Frage nach der Bedeutung von *Theorie* und *Praxis* sowie deren Beziehung zueinander. Zahlreiche differenzierte Versuche wurden unternommen, um die Relation zwischen der theoretischen und der praktischen Dimension bzw. zwischen *Wissen* und *Können* zu beschreiben (Neuweg 2022).¹ Die Mutmassung liegt nahe, dass nach über 170 Jahren eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis gefunden werden konnte – doch weit gefehlt. Der Begriff des *Spannungsfeldes* ist in diesem Kontext weiterhin in der aktuellen Literatur anzutreffen; so ist es wenig überraschend, dass die Theorie-Praxis-Diskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „ermüdender Antagonismus“ (Fraefel 2016, 8) erscheint, welchen die Beteiligten irgendwann konstruktiv überwunden wissen möchten.

Obschon die Lehrpersonenbildung von heute nur noch eine entfernte Verwandte der Seminare der Mitte des 19. Jahrhunderts ist und manche Reformen erfahren hat, resoniert die oben zitierte Aussage Diesterwegs heute noch mit Rückmeldungen von Studierenden. Äusserungen zum Studium wie die folgende sind dabei keine Einzelfälle, sondern beschreiben die Wahrnehmung vieler.

¹ Vgl. Trapp 1977; Herbart 1802; Diesterweg 1849; Weniger 1929; Bollnow 1978; Beck 1983; Oelkers 1984; Radtke 1996; Helsper 2002; Herzog 2002; Neuweg 2002; Heid 2004; Kolbe 2004; Herzog 2018; Leonhard 2018; Rheinländer und Scholl 2020; Rothland 2020b; Schneider und Cramer 2020; Neuweg 2022.

Mein Kopf ist voller Theorie zu Lernstanddiagnosen, Differenzierung, Didaktik, usw.; aber anwenden werde ich nur einen Bruchteil davon können, weil das Verhältnis von Theorie und Praxis momentan (für uns an diesem Punkt im Studium) nicht ausgeglichen ist. Persönlich fühle ich mich noch auf dem Niveau, auf welchem man sich fragt: Wie beende ich eine Lektion? Oder: Wie setze ich gute Ziele für eine Lektion?

Studentin, 5. Semester

In der Rolle als Hochschulentwickler der Studierendenvertretung an der PHZH war ich regelmässig im Rahmen der institutionalisierten Gefässe der Studierendenpartizipation mit den Anliegen, Wünschen und Frustrationen der Studierenden konfrontiert. Während zwei Jahren liefen bei mir die Anliegen von fünf Regeljahrgängen, später auch die Rückmeldungen von zwei konsekutiven Jahrgängen zusammen. Durch die vierteljährlichen Feedbacks zeigte sich, dass es für die Studierenden oft eine Herausforderung ist, die Disparitäten zwischen Studium und Berufspraxis zu navigieren. Unterschiedliche Anforderungen, Zielsetzungen und auch der Rollenwechsel schienen immer wieder Hürden zu sein, wenn Theorie und Praxis vereint werden sollten. Der Wunsch nach „mehr Praxis(-bezug)“ war wiederkehrend und in verschiedenen Jahrgängen sowie Fächern vertreten.

Zu viel Theorie, zu wenig Praxis! Einen eigenen Lehrstil zu finden und zu wissen, wie in bestimmten Situationen gehandelt werden soll (u. a. diese immer wieder angesprochene Flexibilität), wird am besten in der Praxis – beim Beobachten anderer erfahrener Lehrpersonen oder beim Selbstaussprobieren – und nicht durchs Lesen der Theorie gelernt. Bei so viel Theorie bleibt auch am Ende kaum etwas hängen.

Student, 3. Semester

Die betreffenden Rückmeldungen variierten von Hinweisen auf einen suboptimalen Aufbau der Ausbildung bezüglich der Reihenfolge von Fachwissenschaft und Fachdidaktik², über einen mangelnden Bezug zur Schulpraxis bei fachdidaktischen Coachings³, bis hin zum Fehlen eines erkennbaren Praxisbezuges in fachdidaktischen Modulen⁴.

² Anhang A, Protokoll Semesterfeedback HS22, 03. November 2022, IV.

³ Anhang A, Protokoll Semesterfeedback FS23, 20. März 2023, VIII.

⁴ Anhang A, Protokoll Semesterfeedback HS21, 29. November 2021, XIII.

Diese Erfahrungen formten mein Forschungsinteresse, der Beziehung von Theorie und Praxis nachzugehen, und den Wunsch, das oftmals zitierte Spannungsfeld besser zu verstehen. So wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Frage erörtert, *wie sich die Beschreibungen von Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis unterscheiden*. Ziel der Forschung ist es, durch die Erfassung der jeweiligen Darlegungen und den Vergleich der Perspektiven zweier im Spannungsfeld agierender Personengruppen einen Beitrag zum Diskurs über die Relation zwischen Theorie und Praxis zu leisten.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Teile; im *ersten Teil* wird auf die theoretische Rahmung und Schlüsselkonzepte eingegangen, bevor ein erweitertes Modell vorgestellt und die konkrete Forschungsfrage formuliert wird. Im *zweiten Schritt* wird die Methodik offengelegt, welche das Vorgehen der Datenerhebung und der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse umfasst. Der *dritte Teil* beinhaltet die Analyse des Datenmaterials, bevor im *vierten Schritt* die Präsentation der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen. Im *letzten Teil* wird ein abschliessendes Fazit gezogen; dazu werden weiterführende Fragen festgehalten, welche die Theorie-Praxis-Diskussion neuerlich anregen sollen.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die zentralen Begrifflichkeiten ‚Theorie‘, ‚Praxis‘ und ‚Spannungsfeld‘ beleuchtet, bevor in einem zweiten Schritt das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006) vorgestellt und zu den Schlüsselbegriffen in Beziehung gesetzt wird. Ausgehend von dieser Basis wird der Themenkomplex aus einer kognitivistischen Perspektive auf das Wissen und Gedächtnis sowie durch den Ansatz von Georg Neuweg (2022) ergänzt, bevor eine Synthese aller drei Facetten vollzogen wird, auf deren Basis die Formulierung der Forschungsfrage erfolgt. Für die gesamte vorliegende Arbeit gilt, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis in Anlehnung an Neuweg (2022, 14) als *Wissen-Können-Problem* verstanden und hinsichtlich des Wissens eine kognitionspsychologische Betrachtungsweise eingenommen wird.

2.1 Schlüsselbegriffe

Im ersten Schritt sind die zentralen Begriffe *Theorie*, *Praxis* und *Spannungsfeld* für die Bearbeitung der Forschungsfrage zu definieren und soweit notwendig abzugrenzen.

2.1.1 Theorie

Theories are nets to catch what we call ‚the world‘: to rationalize, to explain, and to master it. We endeavour to make the mesh ever finer and finer.

Karl Popper (2005, 37–38)

Theorien sind das Produkt menschlicher Neugierde, gepaart mit dem Bedürfnis nach Orientierung in einer komplexen und facettenreichen Welt. Der etymologische Ursprung der *Theorie* geht auf das griechische Substantiv **theōría (θεορία)** zurück, das mit ‚Betrachtung‘, ‚Untersuchung‘ oder ‚wissenschaftliches, geistiges Anschauen‘ übersetzt werden kann (DWDS 2022b). Jedoch sind nicht alle Versuche, die Welt zu entzaubern, wissenschaftlichen Ursprungs und auch der Begriff der Theorie wird regelmässig unspezifisch verwendet. Flammer (2017, 16) differenziert daher zwischen *Alltagstheorien* und *wissenschaftlichen Theorien*. *Alltagstheorien* stellen häufig eine nicht verschriftlichte Verallgemeinerung einer Reihe persönlicher Erfahrungen dar. Oft ist eine geringe Zahl an ähnlichen

Situationen für die Feststellung einer vermeintlichen Gesetzmässigkeit ausreichend (Preiser 2021, 13). Obschon Alltagstheorien meist unreflektiert bleiben, selten in allen Teilen logisch konsistent sind und sehr spezifisch sein können, wird ihnen ein hoher subjektiver Wirkungsgrad zugeschrieben (Flammer 2017, 16). Ihr Konterpart sind *wissenschaftliche Theorien*, welche in schriftlicher Form klar darlegen, mit welcher Forschungsmethode eine Erkenntnis erlangt wurde. Ziel ist die Reduktion der Komplexität der Realität unter Eingrenzung von Fehlern, die durch Vereinfachungen und Verallgemeinerungen entstehen (Preiser 2021, 13). So wird versucht, eine möglichst konsistent logische, umfassende und mit wenigen Ausnahmen und Annahmen formulierte Theorie zu entwickeln, welche durch die wissenschaftliche Gemeinschaft überprüft werden kann. Wissenschaftliche Theorien werden durch kritische Prüfung und die Möglichkeit der Falsifizierung stetig erweitert, differenziert, revidiert oder auch verworfen und durch andere Theorien ersetzt (Popper 1968; Preiser 2021, 13; Flammer 2017, 16).

Was jedoch umfasst der Begriff der Theorie im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Frage nach der Beziehung zwischen Theorie und Praxis? Neuweg (2017, 16) beschreibt die Theorie als *Wissen darüber, wie etwas zu machen sei*, weshalb sie als Darstellung einer idealen Praxis erscheinen kann. Hierzu Neuweg:

Zur ‚Theorie‘ gehören daher nicht nur Sätze in wissenschaftlichen Büchern und Fachzeitschriften, sondern zum Beispiel auch von Praktikerinnen und Praktikern entwickelte Erfahrungsregeln – kurzum also jedes sprachlich ausformulierte, auf Unterricht bezogene oder beziehbare Wissen, das zum Gegenstand des bewussten Nachdenkens und des Redens durch die Lehrperson werden und so unterrichtliches Entscheiden und Handeln potenziell beeinflussen kann.

(Neuweg 2022, 15)

Neuweg beschreibt einen breiten Theoriebegriff, der sowohl Erfahrungsregeln (*Alltagstheorien*) als auch Inhalte wissenschaftlicher Literatur und Forschung (*wissenschaftliche Theorien*) umfasst. Die Schwelle zur Sphäre der Theorie ist erreicht, wenn (*explizites*) Wissen zu Unterricht verbalisiert wird, beispielsweise im Austausch zweier Lehrpersonen. Entgegen der Auslegung Neuwegs wird die Bedeutung der ‚Theorie‘ im Rahmen der vorliegen-

den Arbeit auf wissenschaftliche Theorien eingegrenzt, welche empirisches Wissen, Theorien im engeren Sinne und Forschungsergebnisse einbegreifen (Neuweg 2022, 14–15) und dabei einen klaren Bezug zur Unterrichtstätigkeit aufweisen.

2.1.2 Praxis

Das Lexem der *Praxis* hat seine Wurzeln ebenfalls im Griechischen. Es leitet sich aus **práxis** (πράξις) ab und bedeutet so viel wie ‚Durchführung‘, ‚Vollendung‘, ‚Förderung‘ oder ‚Handlung‘ (DWDS 2022a). Hierzu Neuwegs Beschreibung der Praxis:

Denn die Rede vom Theorie-Praxis-Problem bringt ‚Praxis‘ in der Regel als das Insgesamt tatsächlicher Handlungsvollzüge in Schule und Klassenzimmer in Stellung. Eine solche Praxis ist naturgemäss immer unvollkommen; weder wird sie normativen Ansprüchen je gänzlich gerecht, noch erreicht sie ihre Ziele effektiv und effizient genug.

(Neuweg 2022, 14)

Im Vergleich zur Theorie zeigt die Praxis einen deutlicheren Bezug zum Schulfeld und der Unterrichtspraxis als Lehrperson. Es kann hierbei argumentiert werden, dass die Unterrichtspraxis im Sinne der Handlungsvollzüge im Klassenzimmer nur einen Teil des Aufgabenbereichs einer Lehrperson darstellt und deren Aufgaben hinsichtlich ihrer kontextuellen Nähe zum Klassenzimmer variieren. Folgende Differenzierung wird daher vorgenommen:

- a) **Praxis im engeren Sinne** – umfasst Handlungsvollzüge mit deutlicher kontextueller Bindung an Klassenzimmer und Schüler:innen, bzw. versteht diese als *Conditio sine qua non*.

Beispiele: Classroom Management, Scaffolding, Modelling, Rhythmisierung

- b) **Praxis im weiteren Sinne** – umfasst Handlungsvollzüge im Kontext der Rolle als Lehrperson, ohne dabei die Bedingung von a) zu erfüllen.

Beispiele: Elternarbeit, Korrektur, Vor- und Nachbereitung, Weiterbildung

Es kann festgehalten werden, dass Praxis im gegebenen Kontext von Handlungsweisen und entsprechenden Vollziehungen seitens der Lehrperson gekennzeichnet ist. Die Spannweite der Praxis erstreckt sich von lernunwirksamem bis hin zu lernwirksamem Handeln der

Lehrpersonen, wobei Letzteres als Ziel angestrebt wird. Hiervon abgesehen ist der Begriff der Praxis im Weiteren als unkonnotiert aufzufassen; wenn nicht anderweitig vermerkt, wird unter ‚Praxis‘ die *Praxis im engeren Sinne* verstanden.

2.1.3 Spannungsfeld von Theorie und Praxis

In der Literatur zur Lehrer:innenbildung ist das Konzept des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis häufig und in unterschiedlichen Facetten anzutreffen (Neuweg 2002; 2005; 2022; Dewe, Ferchhoff, und Radtke 1992; Proske und Meseth 2021; Rothland 2020a; 2020b; Baumert und Kunter 2006; König 2021; Wahl 1991; 2001; 2002; Mayr, Hanfstingl, und Neuweg 2020; Schön 1983). Die Perspektiven auf den Komplex des Theorie-Praxis-Verhältnisses variieren. So ist es wenig erstaunlich, dass keine einheitliche Beschreibung und Definition des Spannungsfeldes vorliegt. Zur Eingrenzung der Problemstellung wird die Beziehung zwischen Theorie und Praxis sowie das daraus resultierende Spannungsfeld dem Ansatz von Neuweg (2022, 14) folgend als ein *Wissen-Können-Problem* verstanden.

In Literatur und Forschung herrschen unterschiedliche Ansichten darüber, ob bzw. wie Wissen und Können in einer Beziehung zueinander stehen. Neuweg (2022, 30–31) beschreibt hierbei zwei Tendenzen, welche in Untersuchungen der Thematik anzutreffen sind: *Integrationsmodelle* und *Differenzmodelle*. Die Integrationskonzepte eint der Gedanke, dass es möglich sei, Wissen und Können oder Theorie und Praxis in eine *Kongruenz* zu bringen (vgl. Abbildung 1 links). Im Kern steht eine Verzahnung, Verknüpfung oder Verschränkung beider Elemente. Differenzkonzepte andererseits rücken die Persönlichkeit und die Erfahrung in den Vordergrund, wobei Können nicht propositional von Wissen abhängig ist, sondern vielmehr von einer funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, Erfahrung, Routinen und normativer Orientierung (vgl. Abbildung 1 rechts). Die geschilderten Positionen stehen einander diametral entgegen und führen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Für die vorliegende Forschungsarbeit wird eine integrative Haltung eingenommen. Wissen und Theorie werden als konditionale Propositionen für das Können verstanden, wobei der Zugang zu einer Könnerschaft ausgehend von der von Aristoteles beschriebenen *Techné* (Rolfes und Bien 1985) dennoch nicht ausgeschlossen wird.

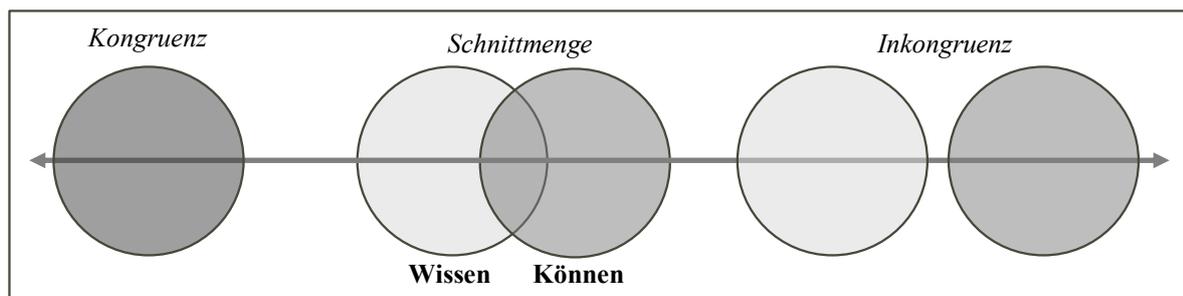


Abbildung 1 - Spektrum von Wissen und Können

Obschon der Terminus des Spannungsfeldes in der Literatur rege Verwendung findet, sind konkrete Begriffsbestimmungen rar; daher soll hier ein Definitionsversuch erfolgen:

Das Spannungsfeld von Theorie und Praxis beschreibt die Divergenz von attestiertem Wissen und antizipiertem Können im Kondensationspunkt des beobachteten Lehrpersonenhandelns.

Attestiertes Wissen beruht auf der Prämisse, dass durch das Ablegen von Examen und durch den Abschluss des Studiums ein Mindestmass an anwendbarem Spezialwissen vorhanden ist, welches im Kontext der Praxis lernwirksam eingesetzt werden kann. Abgeleitet aus dem attestierten Wissen wird das professionelle Können als kausale Folge antizipiert. Das Ideal beschreibt zugespitzt eine vollkommene *Kongruenz von Wissen und Können*. Das Spannungsfeld beginnt und wird umso stärker, je grösser die wahrgenommene Abweichung zwischen beiden Mengen ist und je kleiner die Schnittmenge wird.

Die Abbildung 1 in ihrer vereinfachten Form unterschlägt jedoch grundlegende Aspekte. Die zweidimensionale Darstellung des Problems verleitet zur Annahme, dass nur empirisch fundiertes Wissen eine *Conditio sine qua non* für die Lernwirksamkeit repräsentiert und mangelnde Unterrichtsqualität oder unzureichende Lernwirksamkeit entweder durch fehlendes Wissen oder eine misslungene Umsetzung bedingt ist. Ausgehend von einem Integrationskonzept werden die Ergebnisse aus Studien zur Unterrichtsqualität respektive zur Kompetenz von Studierenden und Quereinsteigenden, welche den genannten Gruppen einen vergleichsweise guten Unterricht attestierten (Hascher, Baillod, und Wehr 2004; Mayr 2002; Wahl 2013; Gottein 2016; Krauss, Baumert, und Blum 2008), nicht als Hinweis auf die gegenseitige Unabhängigkeit von Theorie und Praxis, sondern als Indiz für potenzielle Forschungslücken und die Möglichkeit eines lernwirksamen Handelns ohne attestierbares Spezialwissen verstanden.

2.2 Das Modell der ‚professionellen Handlungskompetenz‘

Eine mögliche Antwort auf die Frage, was Lehrpersonen können müssen, liefert das *Modell der professionellen Handlungskompetenz* nach Baumert und Kunter (2006). Beschrieben wird ein nichthierarchisches und generisches Strukturmodell zur Systematisierung des professionellen Handelns von Lehrpersonen (Baumert und Kunter 2006, 478–79). Die professionelle Handlungskompetenz gliedert sich, wie in Abbildung 2 dargestellt, in vier Teile: *motivationale Orientierung*, *Überzeugungen/Werthaltungen*, *selbstregulative Fähigkeiten* und *Professionswissen*. Im Folgenden wird zuerst auf das zugrundeliegende Kompetenzverständnis eingegangen, bevor vertieft die einzelnen Bereiche des Modells erläutert werden.

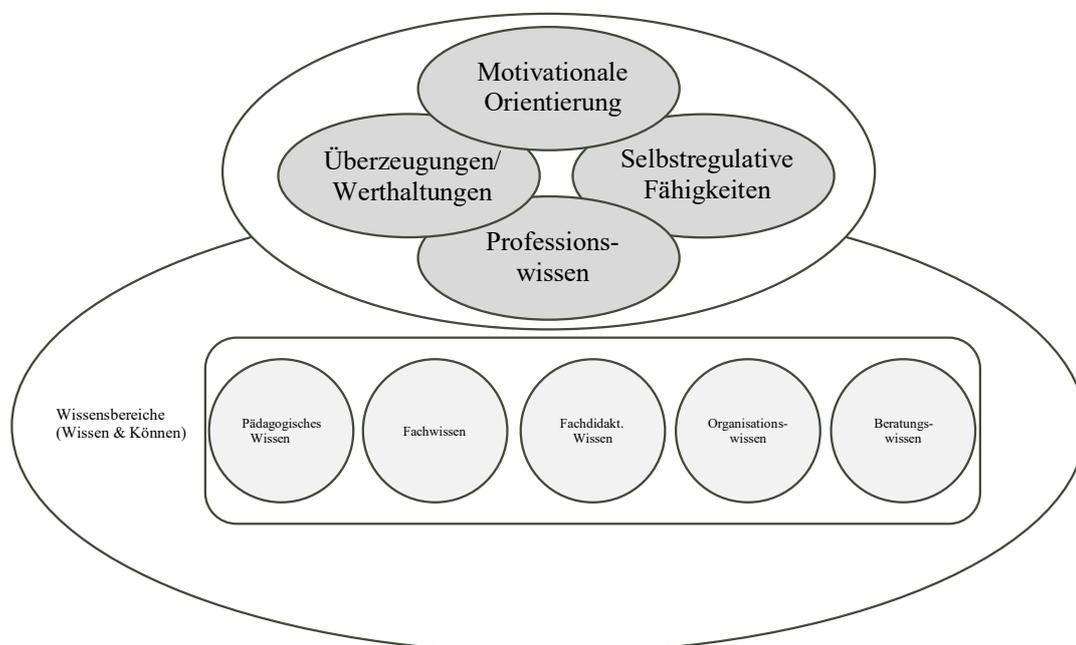


Abbildung 2 - Die professionelle Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006, 482)

2.2.1 Kompetenzverständnis und Können

Im wissenschaftlichen Diskurs und der Debatte um Reformierung, Entwicklung und Qualitätssicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nimmt die Handlungskompetenz eine zentrale Stellung ein (Baumert und Kunter 2006, 478). Ziel ist es, mit sog. *Standards* diejenigen Kompetenzen zu beschreiben, welche Lehrer:innen zu Expertinnen und Experten der Bildung und Erziehung machen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, 4). Um sich an das Konzept der Kompetenz heranzutasten, lohnt es sich, einen Blick auf die drei Quellen des Kompetenzbegriffes nach Baumert und Kunter

zu werfen: (a) Franz Weinerts (2001, 51) Definition einer *allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz*, (b) Lee Shulmans (1998, 516) *sechs Aspekte einer Profession* und (c) die *Standards* des US-amerikanischen NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards 2002). Bedingt durch eine grosse inhaltliche Nähe wird im Folgenden fokussiert auf den Ansatz von Franz Weinert eingegangen.

Allgemeine psychologische Handlungskompetenz nach F. Weinert

Weinerts Definition der allgemeinen Handlungskompetenz entstand im Rahmen seiner OECD-Expertise (Baumert und Kunter 2006, 480) und dient regelmässig als Referenz für den Kompetenzbegriff – so beispielsweise im *Lehrplan 21* oder im *Kompetenzstrukturmodell* der PHZH (EDK 2017, 28; Pädagogische Hochschule Zürich 2018, 1). Weinert beschreibt die Handlungskompetenz dabei folgendermassen:

The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfill the demands of a particular professional position [...].

Weinert (2001, 51)

Weinerts allgemeine psychologische Handlungskompetenz umfasst vier Facetten: (i) *intellectual abilities* (Wissen), (ii) *motivational tendencies* (Motivation), (iii) *volitional control systems* (Volition) und (iv) *personal value orientations* (Überzeugungen/Werthaltungen). In Umfang und Differenzierung nimmt die erstgenannte Facette des *Wissens* die Stellung eines *Primus inter Pares* ein. Für das weitere Verständnis und die Auslegung des Wissens sind zwei Hinweise relevant; erstens differenziert Weinert zwischen fachübergreifendem (*general*) und spezifischem (*specific*) Wissen, und zweitens zwischen Inhalten (*content*) und Strategien (*strategies*). Diese Differenzierung ist kongruent mit einer kognitionspsychologischen Auffassung des Gedächtnisses und Wissens sowie einer entsprechenden Gliederung in allgemeine und spezifische Gedächtnisinhalte respektive unterschiedliche Arten von Wissen (Woolfolk 2014, 278). Die kognitionspsychologische Perspektive auf das Wissen wird in Abschnitt 2.3 aufgegriffen und vertieft.

Kompetenzverständnis nach Baumert und Kunter

Die zuvor erwähnten Parallelen zwischen Franz Weinerts allgemeiner Handlungskompetenz und dem Kompetenzverständnis nach Baumert und Kunter werden schnell ersichtlich, wenn beide Definitionen nebeneinandergehalten werden. Baumert und Kunter, die das Modell der professionellen Handlungskompetenz entwickelt haben, beschreiben ein Zusammenspiel von vier Kompetenzen (2006, 481):

-
- (1) *Spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales **Wissen** (Kompetenz im engeren Sinne: Wissen und Können)*
 - (2) *Professionelle **Werte**, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele*
 - (3) ***Motivationale Orientierung***
 - (4) *Metakognitive Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller **Selbstregulation***
-

Werden beide Kompetenzbegriffe verglichen, so fällt die Parallelität deutlich ins Auge. Von Bedeutung ist erneut die kognitionspsychologische Differenzierung des Wissens, welche bereits von Weinert vorgenommen wurde. Auch Baumert und Kunter gehen von einem kognitionspsychologisch geprägten Verständnis des Gedächtnisses und Wissens aus und postulieren ein erfahrungsgesättigtes, spezifisches *deklaratives* und *prozedurales* Wissen. Hinsichtlich Überzeugungen und Werthaltungen sind die Autoren expliziter und ergänzen diese um subjektive Theorien, normative Präferenzen sowie Ziele. Wie auch bei Weinert finden sich die Motivation und die Volition – hier im Begriff der Selbstregulation – wieder. So kann festgehalten werden, dass die professionelle Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) eine deutliche inhaltliche Nähe zur allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz von Weinert (2001) aufweist.

Einfluss durch Lee Shulman und das NBPTS

Im Gegensatz zu den ausgeprägten Parallelen zwischen der allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz Weinerts (2001, 51) und der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006, 481) sind die Einflüsse Shulmans (1998, 516) und jene des National Board for Professional Teaching Standards (2002) indirekter und vager. Wie zuvor stellt ‚Wissen‘ auch in den Standards des NBPTS und für Shulman eine Komponente

von Professionalität bzw. Kompetenz dar. Shulman fordert ein „*scholarly / theoretical understanding*“ (1998, 516); das National Board for Professional Teaching Standards (2002) setzt seinerseits „*subject knowledge*“ sowie das Wissen „*how to teach those subjects*“ voraus. Beide Quellen unterlassen es jedoch, das Kriterium weiter zu differenzieren respektive zu präzisieren, wie es beispielsweise Weinert tut. Überschneidungen der vier Ansätze bestehen auch im Hinblick auf die Motivation und die Volition. Shulman (1998, 516) unterstellt ein Gefühl der „Berufung“ (*calling*) als Ursprung für den Antrieb, einer Tätigkeit nachzugehen. Die Standards des NBPTS fordern ihrerseits „*commitment*“. Beide Konzepte tragen damit motivationale wie auch volitionale Aspekte in sich, welche nicht abschliessend aufgeschlüsselt werden können, jedoch grundsätzlich im Einklang mit Weinerts (2001) Kriterien *Motivation* und *Volition* stehen.

Fuzzy Boundaries zwischen Können und Kompetenz

Wissen und Können stellen für Baumert und Kunter eine zentrale Komponente einer professionellen Handlungskompetenz dar; sie subsumieren darunter deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen (2006, 481, 483). Im weiteren Verlauf unterlassen es die Autoren jedoch, das Begriffspaar weiter abzugrenzen, weshalb die genaue Bedeutungsspanne von ‚Können‘ unklar bleibt und eine ungünstige inhaltliche Nähe zwischen Können und Kompetenz entsteht. Es bleibt offen, ob das Können im Rahmen der professionellen Handlungskompetenz synonym für implizite Gedächtnisinhalte wie prozedurales Wissen steht oder eine andere Funktion einnimmt. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird im Weiteren das Können als ein potenziell lernwirksames Handeln verstanden, angelehnt an die Beschreibung des *Könnens als wissensbasiertes Handeln* im Rahmen des Kompetenzstrukturmodells der PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich 2018). Explizite wie auch implizite Gedächtnisinhalte werden als Wissen bezeichnet und wo notwendig als deklaratives, prozedurales oder selbstregulatorisches Wissen bestimmt.

Zwischenfazit

Es kann festgehalten werden, dass das Kompetenzverständnis der professionellen Handlungskompetenz vier Facetten umfasst: (i) *Wissen*, (ii) *Motivation*, (iii) *Volition* und (iv) *Überzeugungen/Werthaltungen*. Die professionelle Handlungskompetenz resultiert aus dem Zusammenspiel aller vier Aspekte (Baumert und Kunter 2006).

2.2.2 Werthaltungen und Überzeugungen

Im Rahmen der professionellen Handlungskompetenz nehmen Werthaltungen (*value commitments*) und Überzeugungen (*beliefs*) die Position einer kategorial unabhängigen Kompetenzfacette ein (Baumert und Kunter 2006, 496 ff.). Obschon Wissen und Überzeugungen epistemologisch einen unterschiedlichen Status beanspruchen, sind die Übergänge insbesondere im Berufsalltag fließend. Baumert und Kunter (2006) kritisieren hierbei, dass in der Literatur zur Lehrpersonenbildung die Differenzierung der beiden Begriffe nicht immer konsequent eingehalten, teilweise auch bewusst aufgegeben wird. Fenstermacher (1994) bezeichnet Wissen daher als „*pur word*“, welches dem Lehrberuf Bedeutung verleihen soll. Philosophisch erweist es sich als problematisch, wenn Wissen und Glauben sich zu nahe kommen, da sie Aristoteles zufolge ein unterschiedliches Mass an Rechtfertigungsgründen fordern (Fenstermacher 1994). Baumert und Kunter schliessen sich dieser Differenzierung an, welche in neueren Arbeiten zumeist eingehalten wird (Calderhead 1996; Borko und Putnam 1996; Munby, Russell, und Martin 2001).

Werthaltungen und Überzeugungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz

Baumert und Kunter (2006, 497) beschreiben Werthaltungen und Überzeugungen als Komplex, welcher Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme umfasst. Diese Aufgliederung entstammt einem Ordnungsversuch durch Pajares (1992), welcher Überzeugungssysteme als Konstrukt für die pädagogische Forschung erschloss, und wurde durch spätere Forschung von De Corte, Op't Eynde und Verschaffel (2002) erweitert. Sie beschreiben, wie Überzeugungen die Wahrnehmung der Umwelt und das spätere Handeln beeinflussen. Überzeugungen (*beliefs*) können dabei explizit oder implizit sein und werden unabhängig davon subjektiv für wahr gehalten. Im Unterschied zu Wissen grenzen sich *beliefs* dadurch ab, dass sie weder widerspruchsfrei sein noch Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und diskursiven Validierung standhalten müssen (Baumert und Kunter 2006, 497).

- | | |
|------|--|
| i. | Wertbindungen (<i>value commitments</i>) |
| ii. | Epistemologische Überzeugungen (<i>epistemological beliefs, world views</i>) |
| iii. | Subjektive Theorien über Lehren und Lernen |
| iv. | Zielsysteme für Curriculum und Unterricht |

Werthaltungen und Überzeugungen (Baumert und Kunter 2006, 497)

i. Wertbindung und Professionsmoral – Obschon der Berufsethik eine zentrale Orientierungsfunktion in diversen Professionen zukommt, sind erstaunlich wenige Arbeiten zu ihrer Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrpersonen vorhanden (Baumert und Kunter 2006, 497 f.). Eine Theorie zur Beschreibung der Berufsmoral von Lehrpersonen stammt von Oser (1998) und rückt die *Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit* in deren Zentrum. Oser (1998) und Reichenbach (1994) verweisen im Hinblick auf die Berufsethik darauf, dass die unterschiedlichen Verpflichtungsaspekte ausbalanciert und diskursiv begründet werden müssen. Es bleibt jedoch unklar, welche Auswirkungen spezifische Wertbindungen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen haben und ob diese Präferenzen in Verbindung mit institutionellen Selektionsregeln stehen. Baumert und Kunter (2006, 497–98) gehen davon aus, dass die Berufsmoral einen Einfluss auf den Umgang mit Heterogenität oder die bevorzugte Referenznorm bei der Leistungsbewertung haben könnte. Letztlich ist anzunehmen, dass Wertbindungen einen Effekt auf Entscheidungen und das Handeln von Lehrkräften haben, jedoch die Zusammenhänge und Wechselwirkungen eine ‚Blackbox‘ verbleiben.

ii. Epistemologische Überzeugungen – Baumert und Kunter folgen in ihrem Verständnis der epistemologischen Überzeugungen der Beschreibung von Hofer und Pintrich (1997). Diese charakterisieren epistemologische Überzeugungen als Vorstellungen und subjektive Theorien über Wissen und dessen Erwerb in generellen oder spezifischen Domänen (Hofer und Pintrich 1997). Im Kern des Konstruktes stehen subjektive Überzeugungen über die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissen, welche dessen epistemologischen Status formen (Hofer und Pintrich 1997; Duell und Schommer-Aikins 2001). Die Prämisse diverser Literaturbeiträge zu epistemologischen Überzeugungen ist, dass die intuitiven Theorien die Interaktion und den Umgang mit der erkennbaren Welt vorkonstruieren und folglich die Informationsverarbeitung, das Denken, das Schlussfolgern und die Motivation beeinflussen (Köller, Baumert, und Neubrand 2000). Wilkinson und Schwartz (1987) sprechen daher von mentalen Prozessen höherer Ordnung, welche kognitive Vorgänge steuern. Obschon in der Fachliteratur den epistemologischen Überzeugungen eine erhebliche Bedeutung für die professionelle Wahrnehmung und das darauf beruhende Handeln zugeschrieben wird (Thompson 1992; Richardson 1996; Calderhead 1996; Schoenfeld 2010; Leder und Forgasz 2002), bleiben die diesbezügliche Forschungslage und die empirischen Belege dürftig. Untersucht wurden epistemologische Überzeugungen vorwiegend in den Fachdidaktiken der Mathematik sowie der Naturwissenschaften

und hierbei primär auf der Ebene der Schüler:innen (Baumert und Kunter 2006, 497). Köller, Baumert und Neubrand (2000) konnten mit einem modifizierten Instrument in Mathematik und Physik nachweisen, dass epistemologische Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern mit ihren Leistungsergebnissen und der Verarbeitungstiefe kovariieren. Weiter konnten Aguirre und Speer (1999) anhand zweier Fälle beschreiben, wie im Mathematikunterricht epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen zur Struktur von Wissen mit ihren subjektiven Theorien über Lehren und Lernen interagierten. Obgleich weitere Arbeiten in diesem Bereich vorliegen, sind deren Ergebnisse nicht für einen Analogieschluss auf den Sprachunterricht geeignet. Der Forschungsstand insbesondere im Kontext des Sprachunterrichts bleibt daher unbefriedigend, da Übertragungen von Resultaten aus den Naturwissenschaften ein Wagnis sind.

iii. Subjektive Theorien über Lernen – Subjektive Theorien weisen in ihrem Aufbau und ihrer Struktur Parallelen zu wissenschaftlichen Theorien auf, ohne dabei deren Gütekriterien wie Systematik, Explizitheit und Falsifizierbarkeit einzuhalten oder einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten zu müssen. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien dienen subjektive Theorien zur Erklärung und Vorhersage der Lebenswelt. Erhöhte Relevanz kommt den subjektiven Theorien insbesondere in wenig erforschten und komplexen Lebensbereichen zu, in welchen sie das Handeln stärker beeinflussen als wissenschaftliche Theorien (Bromme et al. 2006; Wahl 2001; 2002). In der Fachliteratur sind sich die Autorinnen und Autoren weitgehend einig, dass Lehrpersonen subjektive Theorien über Lehren und Lernen haben, die ihre Zielvorstellungen, Wahrnehmungen und Auslegungen von Unterrichtssituationen sowie ihre Erwartungen an die Schüler:innen und das eigene professionelle Handeln beeinflussen (Schoenfeld 1998; 1999; Scheele und Groeben 1988; Wahl 1991). Ähnliche Annahmen finden sich in Interventionsstudien mit dem Ziel der Veränderung der Lehrerkognition (Franke et al. 2001; Fennema et al. 1996; Carpenter et al. 1989; Borko und Putnam 1996; Calderhead 1996; Richardson 1996; Torff und Warburton 2005). Zwar gibt es einige qualitative Studien, welche das Zusammenspiel von Zielvorstellungen, Unterrichtsführung und impliziten Lerntheorien beleuchten und auf eine Verbindung hinweisen (Borko, Livingston, und Shavelson 1990; Carpenter und Fennema 1992; Wilson und Wineburg 1988; Aguirre und Speer 1999), jedoch gibt es keine Forschung mit konkretem Bezug auf den Sprachunterricht.

Zwischenfazit

Die in der Fachliteratur vertretenen Positionen stimmen weitestgehend darin überein, dass Werthaltungen und Überzeugungen einen Einfluss auf das professionelle Handeln einer Lehrkraft haben. Die Forschung untermauert diese Auffassung bisher nur teilweise, wobei das Verständnis für die Interaktion von Werthaltungen und Überzeugungen diffus bleibt. Insgesamt zeigt sich weiter, dass die Naturwissenschaften und insbesondere das Unterrichtsfach Mathematik im Vergleich zum Sprachunterricht deutlich intensiver beforscht werden. Die Forschungsergebnisse dürfen allerdings im Kontext des Sprachunterrichtes nur als Anregung, nicht jedoch als Grundlage für Analogieschlüsse verstanden werden. Ausgehend vom Konsens der Fachliteratur wird als Prämisse für die vorliegende Untersuchung angenommen, dass Werthaltungen und Überzeugungen je nach ihrer Ausprägung die Navigation zwischen Theorie und Praxis erleichtern oder erschweren und einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ausüben können.

2.2.3 Motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten

Im Kontext der professionellen Handlungskompetenz beschreiben Baumert und Kunter (2006, 501) motivationale Aspekte und selbstregulative Fähigkeiten als Schlüsselemente der psychischen Dynamik des Handelns, der Aufrechterhaltung der Intention sowie der Überwachung und Regulation der beruflichen Tätigkeiten. In Forschungsarbeiten zum professionellen Lehrerhandeln sind zwei eng aufeinander bezogene Schwerpunkte erkennbar; die erste Gruppe von Untersuchungen richtet den Fokus auf die selbstbezogene Kognition von Lehrkräften, worunter namentlich Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen subsumiert werden können, sowie auf die intrinsische Motivation (Baumert und Kunter 2006, 501). Die zweite Gruppe von Arbeiten beschäftigt sich primär mit der Bedeutung von Selbstregulation bei Belastungssituationen und als Resilienzfaktor im Lehrberuf (Baumert und Kunter 2006, 501). Inhaltlich kann dabei eine Dreiteilung vorgenommen werden, wie unten gezeigt. Im Folgenden wird auf die einzelnen Schwerpunkte eingegangen.

- | | |
|------|---|
| i. | Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen |
| ii. | Intrinsische motivationale Orientierung: Lehrerenthusiasmus |
| iii. | Selbstregulation: Engagement und Distanzierungsfähigkeit |

i. Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen – Erste Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften basierten auf dem Konzept der Kontrollüberzeugen nach Rotter (1966), welches im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit spezifiziert wurde (Armor et al. 1976). In folgenden Arbeiten setzte sich recht schnell Banduras (1977; 1993) Konzeption der Selbstwirksamkeit durch, welche zahlreichen einschlägigen Forschungen der vergangenen zwei Jahrzehnte zugrunde liegt (Baumert und Kunter 2006, 502). Als Selbstwirksamkeit beschreibt Bandura (1997) die Überzeugung einer Person, über die relevanten Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um all jene notwendigen Handlungen durchzuführen, welche zum Erreichen eines definierten Zieles und zur Überwindung allfälliger Barrieren auf diesem Weg erforderlich sind. Selbstwirksamkeitserwartungen agieren dabei als regulatorische Elemente in Bezug auf die Zielsetzungen des Handelns, die Persistenz und die Anstrengung. Zudem schirmt die Selbstwirksamkeit gegen konkurrierende Intentionen ab und verarbeitet den erfahrenen Erfolg respektive Misserfolg. Reguliert werden die Selbstwirksamkeitserwartungen durch eine Feedbackschleife von Kompetenzerfahrungen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind einerseits handlungsbezogen und andererseits domänenspezifisch, wobei die Bereichsspezifität von der jeweiligen Fragestellung und der Struktur des Handlungsfeldes abhängig ist (Pajares 1996).

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) verorten im Rahmen ihres Review-Artikels die Selbstwirksamkeit als Teil eines Systems motivationaler Orientierungen, wobei Lehrpersonen mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit einen grösseren Enthusiasmus für den Unterricht zeigen (Allinder 1994) und eine grössere Bindung an ihre Unterrichtstätigkeit (Coladarci 1992) aufweisen. Einen positiven Einfluss scheinen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch auf die Unterrichtsführung und dabei insbesondere auf das konstruktive Unterstützungsverhalten zu haben (Ashton und Webb 1986; Gibson und Dembo 1984; Soodak und Podell 1993). Weniger bekannt ist über die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während der Ausbildung. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) berichten jedoch, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während der Ausbildung aufgrund von Praxisphasen zurückgehen können; Vergleichbares schildern Malmberg und Hagger (2009).

ii. Intrinsische motivationale Orientierung – Grundsätzlich lassen sich zwei Arten der Motivation unterscheiden: *extrinsische* und *intrinsische* Motivation. Der Unterschied liegt im Ursprung. Intrinsische Motivation beschreibt einen Antrieb aus Interesse oder Freude an einer Sache; die Quelle der Motivation liegt innerhalb der Person. Dem gegenüber steht die extrinsische Motivation, deren Ausgangspunkt ausserhalb des Kontrollbereichs einer Person liegt, beispielsweise beim Streben nach positiver Rückmeldung oder sozialer Anerkennung (Schiefele 2008, 43–45). Forschungsergebnisse zur intrinsischen Motivation von Lehrkräften legen nahe, dass Interesse mit dem Instruktionsverhalten und der Methodenvielfalt (Holzberger, Philipp, und Kunter 2014; Schiefele und Schaffner 2015; Schiefele, Streblov, und Retelsdorf 2013) sowie mit der Berufszufriedenheit und der Gesundheit korreliert (Schiefele, Streblov, und Retelsdorf 2013). Mit den zuvor erläuterten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen korrelieren der gezeigte Enthusiasmus während des Unterrichts und die Wertschätzung des Unterrichts als Kern der Berufstätigkeit (Allinder 1994; Coladarci 1992). Enthusiasmus oder Engagement gelten spätestens seit dem Forschungsbericht von Brophy (1986) als bedeutende Merkmale der Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Enthusiasmus wird als ein mehr oder weniger instrumentell-strategisches Verhalten im Klassenzimmer verstanden, welches die Motivation der Schüler:innen sichern soll (Shuell 1996; Helmke 2007). Die Annahme ist, dass durch das sichtbare Engagement der Lehrperson eine Modellwirkung für das Verhalten der Schüler:innen eintritt; empirische Daten stützen diese Annahme allerdings nur bedingt (Patrick, Hisley, und Kempler 2000; Patrick et al. 2003; Brigham, Scruggs, und Mastropieri 1992). Nebst einem instrumentell-strategischen Verständnis von Enthusiasmus konzeptualisiert beispielsweise Kunter (2011) den Lehrpersonenenthusiasmus als Personenmerkmal.

Vor dem Hintergrund der Erwartungs-Wert-Theorie nach Wigfield und Eccles (2000), der Theorie des individuellen Interesses gemäss Krapp (2000) und der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) fungiert der Enthusiasmus als emotionale Komponente einer intrinsischen motivationalen Orientierung. Der Enthusiasmus von Lehrpersonen kann demnach als der Grad des positiven emotionalen Erlebens bei der Ausübung des Lehrberufes verstanden werden (Baumert und Kunter 2006, 504). Im Rahmen der PISA-Studie im Jahr 2003 zeigte sich anhand einer Zufallsstichprobe, dass der Enthusiasmus von Mathematiklehrpersonen in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität der Klassenführung und der von Schülerinnen und Schülern erlebten Unterstützung steht (Kunter, Dubberke, und Baumert 2006).

iii. Selbstregulation – Baumert und Kunter bezeichnen die Selbstregulation als eine der wichtigsten Handlungskompetenzen von Lehrkräften. Die Selbstregulation beschreibt die Fähigkeit, einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit den persönlichen Ressourcen zu pflegen (Baumert und Kunter 2006). Forschungsarbeiten zum Belastungs-erleben und dem effektiven Umgang mit anspruchsvollen Arbeitssituationen unterstreichen dies (Maslach, Schaufeli, und Leiter 2001). Dabei scheint die subjektiv erlebte Belastung einerseits ein Prädiktor für die Verweildauer im Beruf zu sein (Rudow 1999), andererseits auch Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit und des Unterrichts zu haben (Maslach und Leiter 1999). Die Vereinigung von hohem Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit charakterisiert Hallsten (1993) als adaptiven Selbstregulationsstil, welcher durch ein „*balanced commitment*“ gekennzeichnet ist. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Schaarschmidt und Fischer (1997), welche ein Messinstrument zur Erhebung der Beanspruchungsmuster in der Lehrtätigkeit entwickelt haben. Die Autoren identifizieren drei Primärfaktoren psychischer Regulation: Arbeitsengagement (*commitment*), Widerstandsfähigkeit (*resilience*) und berufsbegleitende Emotionen (*experience of social success and social support*). Spätere Forschung hat gezeigt, dass insbesondere eine gute Distanzierungsfähigkeit eine persönliche Ressource darstellt, welche mit erhöhter Berufszufriedenheit, persönlichem Wohlbefinden, geringer emotionaler Erschöpfung und vor allem mit einer Unterrichtsführung einhergeht, welche die kognitive Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern stärkt sowie zugleich konstruktive Rahmenbedingungen für das Lernen schafft (Klusmann et al. 2006). Im Rahmen ihrer Forschung haben Schaarschmidt und Kieschke (2013) vier Bewältigungsmuster im Umgang mit Anspruchssituationen beschrieben, wobei die Reaktionsmuster im Hinblick auf gesundheitliche Folgen wie Burnout und Erschöpfungsdepressionen mehr oder weniger risikobehaftet sind. Festzuhalten ist hierbei, dass die Reaktionsmuster nicht statisch sind; der Umgang mit Anforderungssituationen ist als plastisch zu betrachten.

Zwischenfazit

Im Hinblick auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen gilt es einige der beschriebenen Aspekte zu unterstreichen. Die Selbstwirksamkeit und die Selbstwirksamkeitserwartungen nach Bandura (1977; 1993) stellen eine Grundlage des Handelns von Lehrkräften dar. Sie beeinflussen Zielsetzung, Persistenz und Anstrengung, wobei Kompetenzerfahrungen innerhalb einer Feedbackschleife reguliert werden. Vergangene und zukünftige Erfahrungen prägen so fortlaufend die Selbstwirksamkeit und das Handeln von Lehrpersonen.

Eine positiv geprägte Selbstwirksamkeit ist dabei Teil eines grösseren Systems der motivationalen Orientierung und geht mit einem hohen Enthusiasmus einher (Allinder 1994). Die Frage nach ‚dem Huhn oder dem Ei‘ bleibt hier ungeklärt; wenig erforscht ist in Bezug auf die Beziehung von Theorie und Praxis auch die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während des Studiums. Der Lehrberuf ist mit herausfordernden Situationen verbunden, weshalb Lehrkräfte sich persönliche Ressourcen einteilen und in den Worten Hallstens (1993) die Balance innerhalb eines „*balanced commitment*“ finden müssen. Aus der Perspektive der motivationalen Orientierung ergeben sich zwei mögliche Thesen: (a) Die Inhalte des Studiums während Praxisanlässen ein- und umzusetzen, stellt ein prägendes Erlebnis hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung dar. (*Bin ich in der Lage, diesen Unterrichtseinstieg, wie im Modul gezeigt, erfolgreich umzusetzen?*) (b) Eine Umsetzung kann unabhängig von der Vorbereitung und Bemühung der Lehrperson scheitern, wobei eine intensive Vorbereitung und zuvor verspürter Enthusiasmus das Delta zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Erleben vergrössern können und eine hohe Resilienz erfordern.

2.2.4 Professionswissen

Baumert und Kunter (2006) beschreiben das Wissen und Können einer Lehrkraft als Kern einer professionellen Handlungskompetenz. Wissen und Können stehen hierbei stellvertretend für *deklaratives* und *prozedurales Wissen*. **Deklaratives Wissen** kann ausgelegt werden als ‚*Wissen, dass*‘ und **prozedurales Wissen** als ‚*Wissen, wie* etwas auszuführen ist‘ (Woolfolk 2014, 293–94). Während deklaratives Wissen Teil des expliziten Gedächtnisses ist und eine Verbalisierung seiner Inhalte leichtfällt, ist das prozedurale Wissen Teil des impliziten Gedächtnisses, dessen Wissen unbewusster ist und daher nur schwer verbalisiert werden kann (Woolfolk 2014, 299–300). Obschon sich Baumert und Kunter in ihrem Kompetenzverständnis explizit an Weinerts (2001, 51) allgemeiner psychologischer Handlungskompetenz orientieren und hinsichtlich der Beschreibung des Wissens die kognitivistische Differenzierung beibehalten, ist diese Prägung im weiteren Verlauf nicht erkennbar.

In der Literatur besteht weitgehend Konsens darüber, dass deklaratives und prozedurales Wissen die zentralen Komponenten einer professionellen Handlungskompetenz darstellen (Baumert und Kunter 2006, 481). Diffuser hingegen ist die Frage nach der *Struktur* und *Topologie* von professionellem Wissen, *Wissenstypen* und ihrem *epistemologischen Status* sowie der *Genese* von professionellem Wissen und Können (Cochran-Smith und Lytle

1993; Fenstermacher 1994; Bromme 1997; Gruber und Ziegler 1996; Neuweg 2005; Minnameier 2021). Baumert und Kunter (2006) führen den Dissens auf Faktoren wie die Unterschiedlichkeit der Forschungsperspektiven und den Mangel an empirischer Evidenz zurück, welche Plausibilitätsdiskussionen verursachen. Erschwerend kommt hinzu, dass im Forschungsfeld vorwiegend mit qualitativen Methoden gearbeitet wird, welche heuristisch zwar nützlich sind, jedoch kaum generalisierbare Resultate hervorbringen, und dass die wenigen quantitativen Untersuchungen zur Indikatorisierung von Wissen primär distale Kennwerte wie Ausbildungsdauer, Zertifizierung oder Abschlüsse heranziehen (Baumert und Kunter 2006, 481).

Wissenstopologie im Lehrberuf

Zur Typologisierung der Wissensdomänen von Lehrpersonen hat sich weitgehend der Vorschlag Shulmans durchgesetzt. Shulman (1986) unterscheidet zwischen ***allgemeinem pädagogischem Wissen*** („*general pedagogical knowledge*“), ***Fachwissen*** („*subject-matter content knowledge*“), ***fachdidaktischem Wissen*** („*pedagogical content knowledge*“) und ***Wissen über das Fachcurriculum*** („*curriculum knowledge*“). In der Literatur und in Übersichtsartikeln zum Wissen von Lehrpersonen werden primär die ersten drei Wissenstypen berücksichtigt, wobei das Wissen zum Fachcurriculum weniger Beachtung findet (Borko und Putnam 1996; Munby, Russell, und Martin 2001; Blömeke 2003; 2004; Lipowsky 2006; Helmke 2007). Baumert und Kunter folgen dem Vorschlag Shulmans (1986) und beschreiben allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als die zentralen Kompetenzfacetten von professionellem Handeln. Die Autoren ergänzen die verbreitete Differenzierung um zwei weitere Wissensbereiche, nämlich um das Organisationswissen (Shulman 1987; Fried 2002) und das Beratungswissen (Bromme, Rambow, und Nückles 2001; Bromme und Rambow 2000), welches für die Kommunikation mit Laiinnen und Laien entscheidend ist.

Wissenstypen und mentale Repräsentation

Obschon Wissen und Können im Zentrum des Diskurses zur professionellen Handlungskompetenz stehen, fehlt es an genuiner Forschung zur Typologie und den Repräsentationsformen von Lehrpersonenwissen. Diesem Umstand geschuldet, muss auf die Expertiseforschung und deren Anwendung im professionellen Alltag zurückgegriffen werden (Baumert und Kunter 2006, 483). Wichtige Anhaltspunkte liefern hierbei die Arbeiten von Ericsson und Smith (1991), Hoffman, Feltovich und Ford (1997) sowie Boshuizen und Schmidt (1992). Vonseiten der Lehrerforschung können die Resultate gestützt und differenziert werden (Berliner und Carter 1989; Leinhardt und Greeno 1986; Rich 1993; Allen und Casbergue 1997; Weinert, Schrader, und Helmke 1989; Stough und Palmer 2003). Im Hinblick auf die Wissenstypen und deren mentale Repräsentationen leiten Baumert und Kunter (2006) fünf Kernaussagen aus den Arbeiten von Berliner (1994; 2004), Bromme (1997; 2001; 2004), Gruber (2001) und Palmer et al. (2005) ab:

- a) *Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungsabhängig.*
- b) *Expertenwissen ist vernetzt und hierarchisch organisiert.*
- c) *In professionellen Domänen ist Expertenwissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind.*
- d) *Professionelles Expertenwissen integriert Kontexte und erlaubt variantenreicheres ‚opportunistisches Verhalten‘.*
- e) *Basisprozeduren sind automatisiert, aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalles und des Kontextes adaptierbar (Hatano und Inagaki 1986).*

Das professionelle Wissen weist – wie durch Baumert und Kunter (2006) beschrieben – spezifische Merkmale auf, welche es von Alltagswissen sowie dem Wissen von Laiinnen und Laien abgrenzen. Eine weitgehend akzeptierte Differenzierung stammt von Fenstermacher (1994), welcher *theoretisch-formales* von *praktischem Wissen und Können* unterscheidet. Angewandt auf den Lehrberuf, fallen breite Teile des Fach-, des pädagogischen sowie des fachdidaktischen Wissens in den theoretisch-formalen Bereich. Hierbei handelt es sich um mehrheitlich explizites Wissen, welches wissenschaftlich erarbeitet und begründet wurde. In grösseren Teilen des Berufsalltags von Lehrpersonen ist jedoch deren praktisches Wissen und Können gefordert, beispielsweise in Unterrichtssituationen sowie im

Austausch mit Schülerinnen und Schülern. Die Wissenstypen können ebenfalls anhand ihrer mentalen Repräsentation unterschieden werden. Theoretisch-formales Wissen ist tendenziell propositional repräsentiert und kann anhand von semantischen Netzwerken beschrieben werden (Baumert und Kunter 2006). Auch für Teilaspekte des praktischen Wissens und Könnens scheint eine propositionale Repräsentation plausibel, beispielsweise für die Vorbereitung von Unterricht oder die kategoriale Einteilung von Handlungssituationen und -abläufen (Hackl 2004; Bromme 1997; Neuweg 2020). Mehrheitlich dürfte der Wissenstyp des praktischen Wissens und Könnens jedoch an konkrete Fälle und Episoden gebunden sein, welche auf flexiblen Routinen beruhen und intuitiv sowie situationsadäquat vollzogen werden können. Entscheidend für das erfolgreiche Expertenhandeln ist die intuitive Interpretation einer Situation; sie schafft die Voraussetzungen für das gebotene Handeln zum richtigen Zeitpunkt, das in einer angemessenen Form umzusetzen ist (Baumert und Kunter 2006).

Zwischenfazit

Dem Professionswissen kommt im Kontext der professionellen Handlungskompetenz die Stellung eines *Primus inter Pares* zu. In der Literatur herrscht insoweit Konsens über die Typologisierung der Wissensdomänen, obschon es an genuiner Forschung zum Wissen von Lehrpersonen fehlt (Baumert und Kunter 2006, 483). Analogieschlüsse aus der Expertiseforschung sind daher mit Vorsicht zu behandeln. Problematisch erscheint vor allem die Verschmelzung der *Wissens-* und der *Handlungsebene* durch die Verwendung eines unspezifischen Wissensbegriffes. Dies kann am Beispiel des allgemeinen pädagogischen Wissens (Shulman 1986) plastisch aufgezeigt werden. Der Begriff ‚Scaffolding‘ beschreibt im Rahmen der Didaktik Massnahmen seitens der Lehrperson, welche für Schüler:innen das Lösen und Bewältigen einer Aufgabe erleichtern sollen. Beispielsweise besteht bei der Bearbeitung von Sachtexten die Möglichkeit einer Textdidaktisierung mittels einer Fremdwortliste oder eines vereinfachten Textes. Die Beschreibung des Scaffolding kann im weitesten Sinne als deklaratives Wissen (*Wissensebene*) eingeordnet werden. Das Wissen darüber, was Scaffolding ist oder welche didaktischen Möglichkeiten es zur Entlastung des Textes gibt, ist nicht gleichbedeutend mit dessen Umsetzung und dem dafür notwendigen prozeduralen Wissen in Form von Skripts und Schemata (*Handlungsebene*). Ein unspezifischer Wissensbegriff hebt den Unterschied dieser beiden Ebenen auf und suggeriert

einerseits eine direkte Kausalität zwischen Wissen und Können; andererseits werden Brüche zwischen Wissen und Können unmöglich, da eine unbefriedigende Umsetzung immer aus einem Mangel an Wissen resultieren würde.

Andreas Helmke schreibt Folgendes über das Verhältnis von Wissen und Können:

Es ist inzwischen Allgemeingut, dass bloßes (angelesenes) Wissen keineswegs gleichbedeutend ist mit Handlungskompetenz. Man kann noch so viele Tennislehrfilme sehen oder Bücher über Rhetorik lesen und ist deswegen noch lange kein guter Tennisspieler und keine gute Rednerin. Dies gilt erst recht für eine derart komplexe Tätigkeit wie das Unterrichten.

(Helmke 2021, 309)

Die Notwendigkeit einer Differenzierung des Wissensbegriffes wird spätestens bei der Betrachtung von Studienergebnissen zur Unterrichtsqualität von Laiinnen und Laien evident. Auswertungen von Schülerrückmeldungen zeigten beispielsweise, dass der Unterricht von Studierenden im Studienverlauf keinen grösseren Veränderungen unterlag und auch Novizen gute Rückmeldungen erhielten (Hascher, Baillod, und Wehr 2004). Vergleichbare Ergebnisse liegen zur fachdidaktischen Kompetenz von Hauptfachmathematikern und Mathematiklehrkräften vor, wobei Ersterer keine fachdidaktische Ausbildung genossen (Krauss, Baumert, und Blum 2008). Ähnliche Beobachtungen beziehen sich auf Quereinsteiger:innen, welchen ohne weitere pädagogische oder fachdidaktische Ausbildung eine gleichwertige oder nur geringfügig schlechtere Unterrichtsqualität attestiert wurde (Bader und Schäfer 1995). Zuletzt zeigte sich, dass Unterrichtsplanungen von vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern, Studierenden im ersten und letzten Semester sowie ausgebildeten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Qualität – trotz eklatanter Unterschiede hinsichtlich der Wissensbestände – nicht immer signifikant voneinander abwichen (Wahl 2013, 10 f.; Gottein 2016). Es mutet paradox an, dass nachweislich signifikante Differenzen im Wissensbestand keinen direkten kausalen Einfluss auf die Unterrichtsqualität zu haben scheinen. Angesichts dessen ist es nur bedingt überraschend, dass die Lehrpersonenbildung wiederholt in den Verdacht geriet, eine „*weak intervention*“ (Richardson 1996, 113) mit geringem Effekt oder eine Unternehmung mit „*low impact*“ (Lortie 1975, 66) zu sein. Im Hinblick auf die Beziehung von Theorie und Praxis ist dies jedoch ein Grund mehr, eine genauere Betrachtung vorzunehmen.

2.2.5 Bedeutung und Grenzen der professionellen Handlungskompetenz

Werden die oben dargelegten Studienergebnisse aus der Perspektive der professionellen Handlungskompetenz betrachtet, so erscheint das Professionswissen als grösste ‚Black-box‘. Während argumentiert werden könnte, dass die motivationale Orientierung, Überzeugungen oder selbstregulative Fähigkeiten potenziell personenbedingte Eigenschaften sind und Individuen daher über ein mehr oder weniger geeignetes Set an Wesensmerkmalen verfügen, ist dies für das Professionswissen nicht der Fall. Das Professionswissen ist die eine Komponente, hinsichtlich welcher sich Laiinnen und Laien signifikant von Expertinnen und Experten unterscheiden; *eine Personengruppe verfügt – bedingt durch das Studium – über attestiertes Spezialwissen, die andere nicht*. Die geschilderten Erkenntnisse scheinen in eine Sackgasse zu führen und die Bedeutung des Wissens für das Können stark zu relativieren. Abgeleitet aus den bisherigen Ausführungen können zwei Schlüsse für die weitere Arbeit gezogen werden.

i. Grenzen des Strukturmodells – Wie erwähnt, scheint es möglich, dass ein Strukturmodell wie das vorliegende zu einem binären Verständnis einer komplexen Problematik führt. Eine Orientierung anhand des Strukturmodells wirft zwangsläufig die Frage auf, *was* benötigt wird, um eine Situation im Berufsalltag zu bewältigen. Hierbei kann das gesuchte *Was* entweder ausreichend oder unzureichend vorhanden sein – die Frage, *wie* einzelne Facetten miteinander interagieren oder eingesetzt werden können, wird bedingt durch den Ansatz nicht berücksichtigt. Für die Beschreibung der Beziehung zwischen Theorie und Praxis respektive Wissen und Können erscheint daher ein **Prozessmodell** geeigneter, sofern dieses die relevanten Facetten der professionellen Handlungskompetenz inkludiert.

ii. Wissensbegriff – Obschon der Begriff des Wissens zentral für die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ist, erscheint der tatsächliche inhaltliche Konsens in Bezug auf seine Definition eher gering. Baumert und Kunter (2006) agieren hinsichtlich ihres Wissensbegriffes ebenfalls diffus. Die deutlich erkennbare kognitivistische Haltung – vgl. Abschnitt 2.3.2 – und Differenzierung der unterschiedlichen Wissensarten (*deklaratives bzw. prozedurales Wissen*) verliert sich in den weiteren Ausführungen zum Strukturmodell gänzlich. Final werden die Grenzen zwischen Wissen und Können aufgelöst; Letztere werden faktisch gleichgesetzt (Baumert und Kunter 2006, 481). Neuweg (2022, 18–24) kritisiert in dieser Hinsicht zu Recht, dass dort, wo alles ‚Wissen‘ genannt wird, die Bruchstel-

len der unterschiedlichen Handlungsebenen nicht mehr erkennbar sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eigentlich die spezielle Qualität des Handelns gemeint ist, jedoch von ‚Wissen‘ gesprochen wird. Neuweg (2022) verweist in diesem Zusammenhang auf die übermäßige Verwendung des Begriffs des prozeduralen Wissens für ein ‚Können‘, wodurch Wissen-Können-Brüche definitorisch unmöglich werden und eine fehlende Kompetenz immer aus einem Manko an Wissen entspringt.

Zwischenfazit

Obschon das Konzept der professionellen Handlungskompetenz eine hilfreiche Struktur und wertvolle Hinweise zu den entscheidenden Facetten eines professionellen Handelns liefert, bleibt das Modell zu unspezifisch im Hinblick auf die Bedeutung und Verwendung des Wissensbegriffs. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt der Wissensbegriff aus einer kognitivistischen Perspektive hergeleitet und im Folgeschritt innerhalb eines Prozessmodells (vgl. Abschnitt 2.4.2) verortet.

2.3 Kognitivistische Perspektive auf Gedächtnis und Wissen

Für die Frage nach der Beziehung zwischen Theorie und Praxis respektive Wissen und Können sind aus kognitivistischer Perspektive zwei Aspekte relevant: (i) Was ist Wissen und (ii) welche *Arten* des Wissens gibt es? Im Kontext der Kognitionspsychologie ist Wissen das im Langzeitgedächtnis verankerte Ergebnis eines Informationsverarbeitungsprozesses, basierend auf dem Zusammenspiel von *sensorischem Gedächtnis*, *Arbeitsgedächtnis* und *Langzeitgedächtnis* (Woolfolk 2014, 280). Im Folgenden wird fokussiert auf die Struktur des Langzeitgedächtnisses und die Kategorisierung der Wissensarten eingegangen.

2.3.1 Gedächtnisstruktur

Das Langzeitgedächtnis als Speicherort des Wissens stellt einen Komplex aus unterschiedlichen Ebenen dar, welcher Wissen nach Funktion und Zugänglichkeit gliedert. Kognitionspsychologinnen und -psychologen differenzieren zwischen einem *expliziten* und einem *impliziten* Teil des Gedächtnisses (vgl. Abbildung 3). Inhalte aus dem expliziten Gedächtnis können aktiv erinnert, verbalisiert und bearbeitet werden und lassen sich als ‚deklarativ‘ umschreiben (Woolfolk 2014, 294–99). Die impliziten Gedächtnisfunktionen kennzeichnet, dass kein bewusstes Handeln für deren Aktivierung oder Ausführung benötigt wird (Woolfolk 2014, 299–300). Die Abbildung 3 zeigt eine Gliederung in Anlehnung an Gray (2011), welche die Inhalte des Gedächtnisses weiter differenziert.

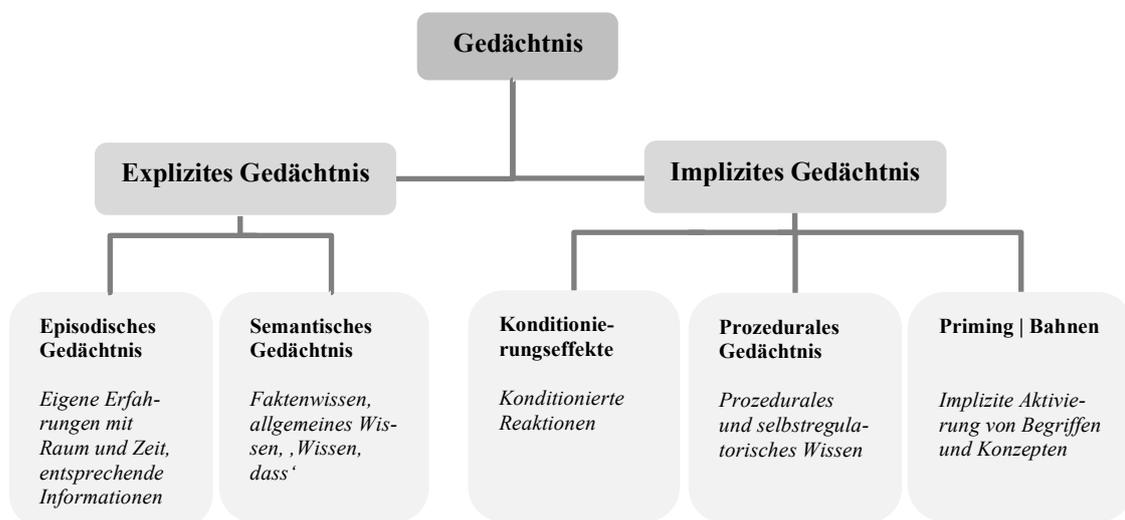


Abbildung 3 - Das Langzeitgedächtnis nach Gray (2011) und Woolfolk (2014, 294)

Explizites Gedächtnis

Das explizite Gedächtnis lässt sich in das *episodische* und das *semantische* Gedächtnis untergliedern. Das semantische Gedächtnis umfasst Inhalte wie Wortbedeutungen, Fakten, Theorien und Konzepte – kurz *deklaratives Wissen* (Woolfolk 2014, 295). Diese Gedächtnisinhalte sind nicht an bestimmte Erfahrungen geknüpft, sondern werden in Form von Propositionen, Vorstellungsbildern und Schemata gespeichert (Schraw 2006). Dem gegenüber stehen die Inhalte des episodischen Gedächtnisses, welches eng mit Informationen zu Zeit und Ort verbunden sind. Es sind Inhalte, welche selbst erlebt wurden und Informationen zum *Wann* und *Wo* enthalten (Woolfolk 2014, 299).

Implizites Gedächtnis

Zentraler Bestandteil des impliziten Gedächtnisses ist das *prozedurale* Gedächtnis. Dieses umfasst Inhalte zu Fertigkeiten, Gewohnheiten und Handlungsvollzügen – kurz *prozedurales Wissen* (Woolfolk 2014, 300). Prozedurales Wissen manifestiert sich durch Skripte oder Handlungssequenzen (Schraw 2006). Ausgelöst werden die Inhalte des prozeduralen Gedächtnisses durch *Konditionierungseffekte* oder Handlungsvollzugsregeln. Diese legen fest, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, und müssen erlernt werden (Woolfolk 2014, 300). *Priming* beschreibt zuletzt die unbewusste Aktivierung von Inhalten des Langzeitgedächtnisses durch Assoziationen (Ashcraft und Radvansky 2014).

2.3.2 Arten von Wissen

In Abschnitt 2.2.1 wurde auf den Wissensbegriff und dessen Auslegung nach Weinert (2001, 51) eingegangen. Im Rahmen der allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz geht Weinert davon aus, dass Wissen auf „*content-specific knowledge [...], domain-specific strategies, routines and subroutines [...]*“ basiert. Zur Schärfung des Wissensbegriffes aus einer kognitivistischen Perspektive gilt es, das Konzept von bereichsspezifischem (*specific*) und allgemeinem Wissen zu beleuchten sowie auf die unterschiedlichen Wissensarten und ihre Bedeutung für die Beziehung von Theorie und Praxis einzugehen. Eine verbreitete Differenzierung von Wissenstypen ist die Dreigliederung in ***deklaratives***, ***prozedurales*** und ***selbstregulatorisches*** Wissen.

Deklaratives Wissen

Deklaratives Wissen kann beschrieben werden als ‚*Wissen, dass*‘, welches in Abbildung 3 zum expliziten Teil des Gedächtnisses gehört und verbalisierbar ist. Im engeren Sinne ist hierbei von Inhalten des semantischen Gedächtnisses zu sprechen (Woolfolk 2014, 293). Im Hinblick auf das Professionswissen von Lehrkräften könnte hierunter Wissen zur Lesegeschwindigkeit, zu den Facetten der Lesekompetenz oder zu Möglichkeiten der Differenzierung von Lerninhalten subsumiert werden. *Beispiel: Sprachliche Vorentlastung unterstützt das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern.*

Prozedurales Wissen

Prozedurales Wissen lässt sich als ‚*Wissen, wie eine Handlung auszuführen ist*‘, charakterisieren (Woolfolk 2014, 293–94). Anders als das deklarative Wissen, ist das prozedurale Wissen den impliziten Inhalten zuzuordnen und in der Abbildung 3 auf der rechten Seite im prozeduralen Gedächtnis zu verorten. Als implizite Komponente des Gedächtnisses kann dieses Wissen nur schwer verbalisiert werden; dabei spielen *Skripts* eine bedeutende Rolle. Skripts stellen einen besonderen Typ von Schemata dar und beschreiben die angemessene Reihenfolge von Ereignissen oder Handlungen in einem spezifischen Kontext (Schank und Abelson 1977). *Beispiel: Für eine wirksame sprachliche Vorentlastung eines Sachtextes müssen anspruchsvolle Wörter vorausgehend mit den Schülerinnen und Schülern identifiziert und besprochen werden. Ein mögliches Skript stellt folgender Handlungsablauf dar: Schüler:innen identifizieren schwierige oder unbekannte Wörter – Wörter werden gesammelt – Klärung der Bedeutung – Text lesen.*

Selbstregulatorisches Wissen

Eine letzte Wissensart, welche in der Literatur jedoch unterschiedliche Beachtung findet, ist das selbstregulatorische Wissen, welches als ‚*Wissen, wann oder warum eine Handlung adäquat und angemessen ist*‘, ausgelegt werden kann (Woolfolk 2014, 294). Nach Schraw (2006) fungiert das selbstregulatorische Wissen als Trigger für deklaratives und/oder prozedurales Wissen und aktiviert das für den Kontext relevante Skript. *Beispiel: Damit die Lehrperson das Skript ‚Vorentlastung‘ aktivieren kann, muss sie die Situation und den Bedarf der Schüler:innen korrekt erfassen und interpretieren; nur wenn dies geschieht, kann das Skript ausgelöst werden.* In der Darstellung nach Gray (2011) ist das selbstregulatorische Wissen wie das prozedurale im impliziten Teil des Gedächtnisses zu verorten, wobei eine genauere Zuweisung weniger eindeutig ist. Selbstregulatorisches Wissen kann sowohl unter das prozedurale Gedächtnis wie auch unter die Konditionierungseffekte subsumiert werden.

Bereichsspezifisches und allgemeines Wissen

Eine letzte Unterscheidung in Bezug auf das Wissen differenziert zwischen *bereichsspezifischem* und *allgemeinem* Wissen. Woolfolk beschreibt das Konzept-Paar wie folgt (Woolfolk 2014, 278–79): Der Begriff des bereichsspezifischen Wissens beinhaltet Wissens-elemente und Schemata, welche eng mit einem Fachbereich verbunden und stark kontextuell geprägt sind. Den Konterpart hierzu stellt das allgemeine Wissen dar, welches einen breiten

Anwendungsbereich und keine fachspezifische Bindung aufweist. Hierunter fallen auch allgemeine kognitive Fähigkeiten wie Problemlösen, Sprachverstehen oder Planen (Greeno, Collins, und Resnick 1996). Es ist nicht abschliessend geklärt, in welcher Beziehung beide Konzepte zueinander stehen und wann auf den einen oder den anderen Bereich zugegriffen wird.

2.3.3 Implikationen für die Beziehung von Theorie und Praxis

Bereits in Abschnitt 2.2.5 wurde unter Bezug auf Neuweg (2022) auf die Problematik eines verwaschenen Wissensbegriffes hingewiesen. Wird der differenzierte Wissensbegriff in den Kontext der Kombinatorik gesetzt, so zeigt sich deutlich, weshalb ein unpräziser Wissensbegriff zu einer Verzerrung der Problematik um Wissen und Können führen kann. In Abhängigkeit davon, ob deklaratives, prozedurales und selbstregulatorisches Wissen für eine unbestimmte Situation vorhanden sind oder nicht, zeigt die Tabelle 1 die acht möglichen Kombinationen. Die Darstellung ist dabei so zu lesen, dass ein unzureichendes Wissen (-) in einem Bereich ein von aussen rekonstruierbares Können zum Scheitern bringt. V1 repräsentiert die Situation, dass eine Person über ausreichendes Wissen (+) in allen drei Wissensbereichen verfügt, um situativ angepasst, adäquat und professionell handeln zu können.

#	Deklarativ	Prozedural	Selbstreg.	„Können“
V1	+	+	+	+
V2	+	+	-	-
V3	+	-	+	-
V4	+	-	-	-
V5	-	+	+	-
V6	-	+	-	-
V7	-	-	+	-
V8	-	-	-	-

Tabelle 1 - Kombinationsmöglichkeiten

Interpretation der Kombinatorik

Die Tabelle 1 verdeutlicht, weshalb eine fehlende Differenzierung in Bezug auf den Wissensbegriff die Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses verfälschen kann. Ausgehend von den sieben Kombinationen, in welchen ein Können nicht rekonstruiert werden kann, scheitert es nur in V8 daran, dass in allen drei Wissensarten ein Defizit besteht. Um das Beispiel der sprachlichen Vorentlastung erneut aufzugreifen: Es ist möglich, dass eine

Vorentlastung ausbleibt, weil die Lehrperson nicht über das hierfür notwendige deklarative Wissen verfügt (*V5–V8*). Gleichermassen kann sie daran scheitern, dass das Skript zur Vorentlastung nicht adäquat ist und beispielsweise Handlungsabfolgen ungünstig oder unvollständig sind (*V3, V4, V7, V8*). Zuletzt kann eine von aussen erkennbare und rekonstruierbare Kompetenz dadurch vereitelt werden, dass eine Lehrperson (metaphorisch gesprochen) ein ‚Stopperschild‘ nicht als solches erkennt und aufgrund von fehlendem selbstregulatorischem Wissen kein adäquates Skript ausgelöst wird – unabhängig davon, ob deklaratives und/oder prozedurale Wissen vorhanden ist (*V2, V4, V6, V8*).

Grenzen der Kombinatorik

Selbstredend repräsentiert die Tabelle 1 nur einen unvollständigen Versuch, einen hochkomplexen Sachverhalt zu simplifizieren. Wie zuvor beschrieben, ist die Frage nach der Topologie des Expertenwissens nicht abschliessend geklärt. Die Darstellung der Tabelle 1 verleitet in der Tendenz zudem zur Annahme, dass ein defizitäres Wissen in einem Bereich nicht mit anderweitigem Wissen kompensiert werden kann. Dass dem nicht zwingend so ist, belegen die Rückmeldungen zur fachdidaktischen Kompetenz von Mathematiklehrkräften, welche in Abschnitt 2.2.4 angesprochen wurden (Krauss, Baumert, und Blum 2008). Vor dem Hintergrund der Differenzierung zwischen bereichsspezifischem und allgemeinem Wissen können bezüglich der Tabelle 1 auch die teils recht positiven Schülerrückmeldungen und Beobachtungen zur Unterrichtsqualität von Novizinnen und Novizen sowie Laiinnen und Laien in Erinnerung gerufen werden (Hascher, Bailod, und Wehr 2004; Bader und Schäfer 1995). Bereits in Abschnitt 2.1.3 wurde mit Blick auf den Begriff des ‚Könnens‘ auf den Umstand hingewiesen, dass auch allgemeines bzw. nicht bereichsspezifisches Wissen lernwirksam sein kann. Das regelmässig anzutreffende Paradoxon des ‚trägen Wissens‘, dass attestiertes – deklaratives – Wissen in der Praxis keine Anwendung findet (Konrad 2005), erhält durch die Differenzierung neue Deutungsmöglichkeiten. Regelmässig werden unter dem Wissensbegriff eigentlich die Informationen des deklarativen Wissens gemeint, wodurch übersehen wird, dass die Umsetzung möglicherweise aufgrund eines Defizits im Bereich des prozeduralen (*V3, V4, V7*) oder des selbstregulatorischen Wissens (*V2, V4, V6*) scheitern könnte. Ein hinreichend ausgeprägtes Manko in einem Bereich erscheint als plausible Erklärung für das Paradoxon des trägen Wissens, da möglicherweise nicht alle Wissensarten während der Ausbildung zur Lehrperson gleichermassen Beachtung erfahren.

Zwischenfazit

Die in diesem Abschnitt aufgeführten Überlegungen zeigen, weshalb ein unspezifischer Wissensbegriff für die Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis problembehaftet ist. Wird allgemein von ‚Wissen‘ gesprochen, verschleiert dies leicht die eigentlichen Gründe für den beklagten Bruch zwischen Theorie und Praxis. *Wissen ist nicht gleich Wissen* und eine deutliche Differenzierung sollte insbesondere in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis konsequent eingehalten werden. Im folgenden Schritt wird Neuwegs (2022) Konzept des Lehrerwissens mit den bisherigen Gedanken zusammengeführt.

2.4 Konzepte des ‚Lehrerwissens‘

In Bezug auf das Professionswissen wurde bereits zuvor auf die Überlegungen von Georg Neuweg (2022) und seine Kritik an der gängigen Auslegung und Verwendung des Wissensbegriffes hingewiesen. Neuweg (2022) liefert einen Gegenentwurf zum Modell von Baumert und Kunter (2006), welcher die Auffassung von Wissen als Prozess unterstreicht.

2.4.1 Lernen, Wissen und Handeln

Die zentrale Beobachtung Neuwegs (2014) im Hinblick auf den Diskurs zu den Tätigkeiten des Lehrberufes betrifft eine Dreigliedrigkeit der Bedeutung des Begriffes ‚Lehrerwissen‘. Neuweg beschreibt, dass ‚Wissen‘ parallel für *Ausbildungswissen*, *kognitive Strukturen* und *Können* steht. Diese drei unterschiedlichen Facetten werden individuell beleuchtet.

Ausbildungswissen

Eine gängige Verwendung des Begriffes des ‚Lehrerwissens‘ bezieht sich auf das kodifizierte und mehr oder weniger systematisch geordnete Wissen, welches im Rahmen des Studiums erworben wird. Das *Ausbildungswissen* stellt ein bereichsspezifisches Spezialwissen zur Wissensvermittlung dar und meint Wissen im objektiven Sinne, ein „Wissen im Buch“ bzw. einen Gegenstand der „Welt 3“ im Sinne Poppers (1973). Neuweg (2022, 18–19) grenzt dieses Wissen deutlich von Können und anderen „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg 2005) wie relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrungen, Erkenntnissen aus der Reflexion der eigenen Person und Angeboten expliziten Wissens ab. In der Abbildung 4 ist dieses Wissen als ‚*Wissen I*‘ in der Phase des ‚Lernens‘ anzutreffen.

Kognitive Strukturen

Zweitens beschreibt ‚Lehrerwissen‘ ein psychologisches Konstrukt und kognitive Strukturen im Sinne von subjektivem Wissen; dies entspricht einem ‚Wissen im Kopf‘ bzw. einem Gegenstand der ‚Welt 2‘ gemäss Popper (1973). Die kognitiven Strukturen sind dabei das Ergebnis von Lernen als innerem Erzeugungsprozess und Grundlage für kompetentes Handeln, wobei die Verwendung von Fachtermini typisch für dieses Begriffsverständnis ist (beispielsweise *Schema, Skript, deklaratives/prozedurales Wissen*) (Neuweg 2022, 19). Dieses ‚Wissen 2‘ trägt eine deutlich subjektivere Färbung, da es durch das Individuum anhand des ‚Wissens 1‘ individuell konstruiert werden muss. Lehrerwissen in diesem zweiten Sinne ist zudem ein Begriff mit unscharfen Grenzen. Hierdurch wird der Wissensbegriff erheblich erweitert, da die Standards, welche noch an das ‚Wissen 1‘ angelegt werden konnten (Wahrheit, Wahrheitsfähigkeit, Begründbarkeit, Systematik), keine relevanten Kriterien für Mentales sein können (Neuweg 2022, 19). Neuweg (2022) vermerkt in diesem Zusammenhang, dass sich die Forschung insbesondere für das ‚Wissen in Aktion‘ interessiert und dadurch Grenzen von Denken und Können unscharf werden. Diese Trübung wird durch unklare semantische Demarkationslinien zwischen Wissen und Können begünstigt. Dabei scheint eine stumme Prämisse im Hintergrund zu wirken, welche als ‚vom Wissen zum Können‘ beschrieben werden könnte. Neuweg schildert in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen zwar direkte Antworten auf spezifische Fragen geben, dabei ihr pädagogisches und didaktisches Wissen aber nur bedingt artikulieren können (Neuweg 2022, 19). Shulman (1987, 225) vermerkte hierzu: *„Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it.“* Neuweg sieht eine mögliche Erklärung darin, dass es sich beim ‚Lehrerwissen‘ um Wissen handelt, welches in hohem Masse implizit und – anknüpfend an die Ausführungen in Abschnitt 2.3.1 und der Abbildung 3 – im impliziten Gedächtnis verankert ist (Neuweg 2022, 19).

Können

Drittens wird der Begriff ‚Wissen‘ regelmässig zur Beschreibung eines ‚Könnens‘ verwendet. Wenn eine Lehrperson eine Klasse zu führen und den Unterricht auf die Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen ‚weiss‘, bedeutet dies häufig schlichtweg, dass sie dies ‚kann‘ (Neuweg 2022, 19–20). Beim ‚Lehrerwissen‘ in diesem Sinne handelt es sich nicht zwingend um eigentliches Wissen der handelnden Lehrperson, sondern vielmehr um Wissen und die Logik der Forschenden, welche aus einer Aussenperspektive das Handeln einer Lehrperson zu rekonstruieren versuchen (Bromme 2014, 225 f.; Neuweg 2022, 19–20).

Semantisch verschwindet die Grenze zwischen Wissen und Können, wenn prozedurales Wissen synonym zu Können verwendet wird. Erneut wirkt die unausgesprochene Prämisse ‚vom Wissen zum Können‘, welche im Umkehrschluss ein (kompetentes) Handeln ohne Wissen ausschliesst; eine gescheiterte Umsetzung und deren Rekonstruktion führt kausal immer zu einer Aussage betreffend das Wissen der handelnden Person (Schön 1983). Die Abwendung von einer kausalen, hin zu einer dispositionalen Erklärung von Verhalten und Vorhersage kritisiert Neuweg (2022, 19–20) vehement und grenzt deshalb das ‚Wissen 3‘ klar vom Wissen 1 und 2 ab, wie in Abbildung 4 erkennbar ist.

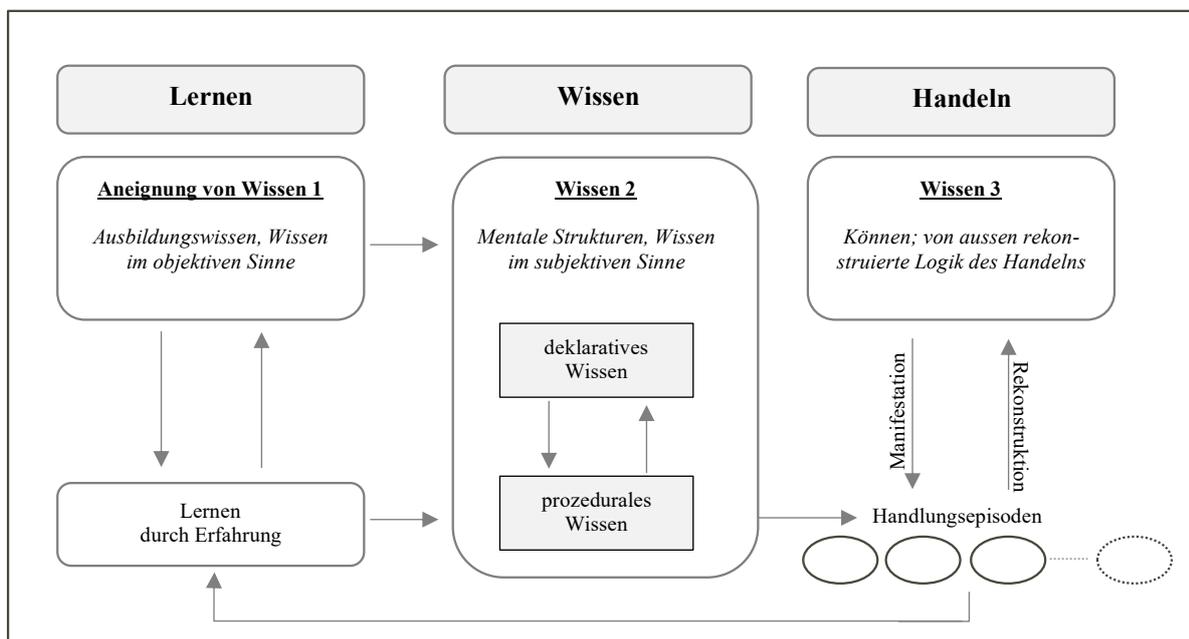


Abbildung 4 - Konzepte des ‚Lehrerwissens‘ nach Neuweg (2022)

Konzept des ‚Lehrerwissens‘ nach Georg Neuweg

Die Abbildung 4 zeigt die drei Bedeutungskomplexe nach Neuweg (2022) in Beziehung zueinander und differenziert den Wissensbegriff weiter aus. Die Abbildung verdeutlicht implizit auch die Annahme, dass Wissen notwendig für das kompetente Handeln einer Person ist. Insbesondere die Lehrerbildung beruht auf der Prämisse, dass über die Vermittlung von explizitem Wissen (*Wissen 1*) die kognitiven Strukturen von angehenden Lehrpersonen gezielt beeinflusst werden können und dieses vermittelte Wissen als kompetentes Handeln einer Lehrperson rekonstruierbar ist (Neuweg 2022, 20). Neuweg vermerkt zum Bedeutungskomplex des Lehrerwissens, dass auch die in Abschnitt 2.2 erläuterten Aspekte der *motivationalen Orientierung, Überzeugungen/Werthaltungen* und *selbstregulativen Fähigkeiten* für das kompetente Handeln einer Lehrperson relevant sind (Neuweg 2022, 20).

Dieser Ansatz ermöglicht eine differenzierte Sichtweise in Bezug auf den Bedeutungskomplex um Wissen und Können; er macht erkennbar, weshalb eine pauschale und wenig differenzierte Verwendung des Begriffs ‚Wissen‘ zu Fehlschlüssen und irrigen Interpretationen im Hinblick auf das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis führen kann. Im nächsten Schritt wird eine Synthese der Inhalte aus den Abschnitten 2.2 bis 2.4.1 vorgenommen und das vorgestellte Konzept des Lehrerwissens ergänzt.

2.4.2 Synthese und Entwurf eines erweiterten Bedeutungskomplexes

In den vorausgegangenen Abschnitten wurden das Modell der professionellen Handlungskompetenz, eine kognitivistische Sichtweise auf das Gedächtnis und Wissen sowie das Konzept des Lehrerwissens nach Neuweg (2022) vorgestellt. Die Abbildung 5 zeigt eine mögliche Synthese der Kernaussagen dieser drei theoretischen Ansätze.

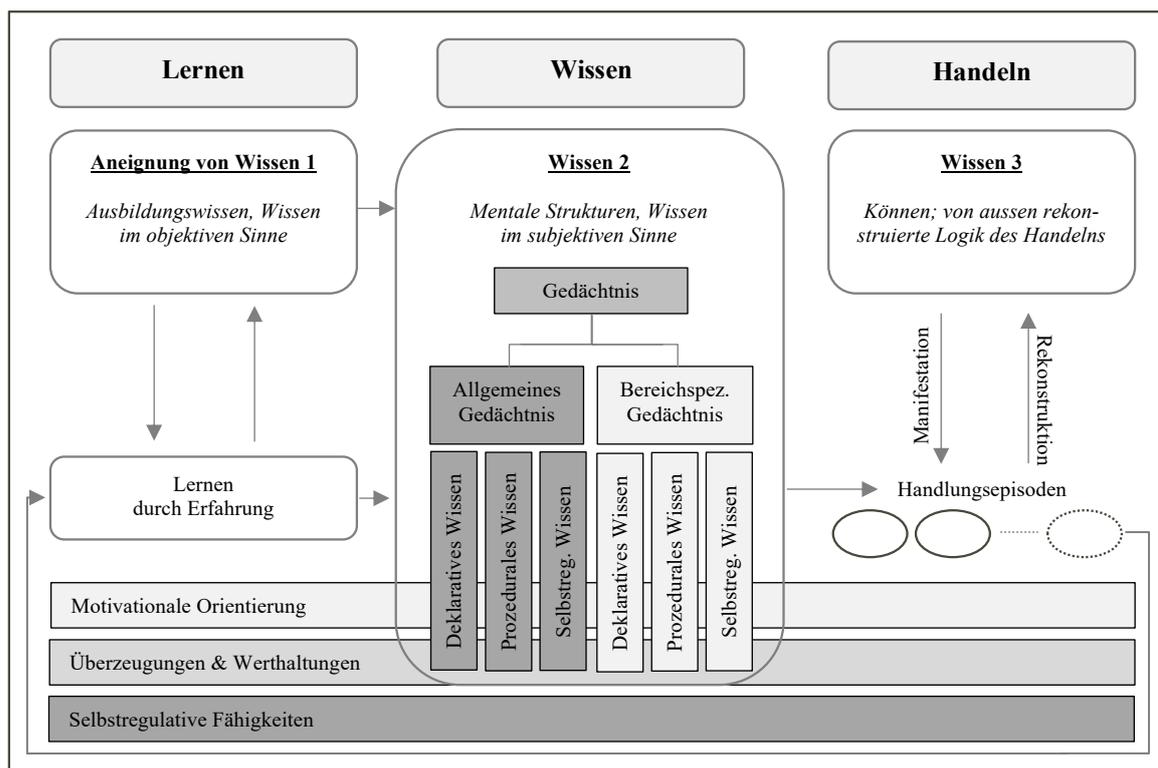


Abbildung 5 - Erweiterter Bedeutungskomplex, in Anlehnung an Neuweg (2022)

Grundlage

Ausgehend von den nach Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Facetten eines professionellen Handelns finden die *motivationale Orientierung*, *Überzeugungen* und *Werthaltungen* sowie die *Selbstregulation* Eingang in den erweiterten Bedeutungskomplex. Durch

ihren Einfluss auf alle drei Phasen sind die abgeleiteten Ergänzungen nach Baumert und Kunter (2006) in der ‚Basis‘ des Modells verortet und wirken während aller drei Phasen auf das Lernen bzw. Handeln einer Lehrperson. Ohne hierbei eine quantifizierbare Einheit benennen zu können, ist davon auszugehen, dass der Prozess aufgrund eines Mangels einer der drei Facetten beeinflusst oder zum Erliegen gebracht werden kann. Die Beziehung zwischen dem *Effekt* und der *Menge* und/oder *Qualität* der einzelnen Facetten kann womöglich am treffendsten mittels einer Logarithmusfunktion beschrieben werden; beispielsweise kann eine vergleichsweise geringe Menge an Motivation für kompetentes Handeln respektive *Können* ausreichend sein. Der Grund für diese niedrige Schwelle liegt darin, dass diesen *Gelingensfaktoren zweiten Grades* keine zu signifikante Rolle zugeschrieben werden und der Schwerpunkt weiterhin auf dem Wissen im weiteren Sinne verbleiben soll. In ihrer inhaltlichen Differenzierung folgen die drei Ergänzungen im erweiterten Modell den Ausführungen der Abschnitte 2.2.2 und 2.2.3.

Der Einfluss der kognitivistischen Perspektive

Im zweiten Bereich, *Wissen 2*, wurde das Wissen gemäss der kognitivistischen Perspektive weiter ausdifferenziert. Ausgehend von den nach Neuweg (2022) beschriebenen mentalen Strukturen im subjektiven Sinne trägt das Wissen 2 im erweiterten Modell eine deutlich stärker kognitivistisch geprägte Färbung. Konkret zeigt sich dies an der Differenzierung der Gedächtnisinhalte, wie sie in Abschnitt 2.3 vorgenommen wurde. Es gibt Grund zur Annahme, dass Gedächtnisinhalte tendenziell allgemeiner oder spezifischer Natur sein können (Woolfolk 2014, 278–79); dieser Umstand erscheint besonders vor dem Hintergrund vergleichender Arbeiten relevant, da gewisse Ergebnisse hinsichtlich teils recht guter Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität – ohne dass dabei Spezialwissen respektive Professionswissen eingesetzt wurde – hierdurch erklärbar erscheinen. Die zweite kognitivistische Ergänzung stellt die Ausdifferenzierung nach den drei Wissensarten – *deklaratives*, *prozedurales* und *selbstregulatorisches Wissen* (Schraw 2006; Woolfolk 2014, 292–94) – dar, wie sie im Abschnitt 2.3.2 vorgenommen wurde.

Stellung des Wissens

Wie im Konzept des Lehrerwissens nach Neuweg (2022) und dem Modell der professionellen Handlungskompetenz gemäss Baumert und Kunter (2006) nimmt das Wissen auch im hier beschriebenen erweiterten Modell die Stellung eines *Primus inter Pares* ein. Abweichend von der Gliederung des Professionswissens in unterschiedliche Wissensbereiche

(Baumert und Kunter 2006) liegt der Schwerpunkt nicht auf der inhaltlichen Ebene, sondern auf der ‚Wissensart‘ *respektive der Funktion*, welche das Wissen für das Handeln und Können einer Lehrperson einnimmt. Studien zur Wirksamkeit von fachdidaktischem Wissen für den Lernerfolg von Schülerinnen liefern voneinander abweichende Ergebnisse und wurden zuweilen im Kontext des Mathematikunterrichts durchgeführt. Die Resultate der verschiedenen Arbeiten bringen kein einheitliches Bild hervor, das eine derart ausgeprägte Differenzierung erlauben würde, wie sie Baumert und Kunter (2006) vorgenommen haben – insbesondere da Rückmeldungen zum Unterricht von Laiinnen und Laien (Krauss, Baumert, und Blum 2008), denen sinngemäss kein Fachwissen attestiert werden kann, eine derartige Gliederung sprengen.

Zwischenfazit

Dies lässt zwei Schlüsse zu: (a) Die Signifikanz der einzelnen Wissensbereiche ist gering, oder (b) das vermeintliche Professionswissen ist kein bereichsspezifisches Wissen im Sinne der kognitivistischen Perspektive, sondern lernwirksames Allgemeinwissen. In der vorliegenden Arbeit wird die Auslegung des Wissens nach Baumert und Kunter (2006) nicht übernommen, da eine Betrachtung der Thematik durch die Brille eines Strukturmodells zu einem tendenziell binären Verständnis des Problems führen könnte. Im Bereich des Professionswissens bzw. des Wissens 2 kann die Anwendung eines Strukturmodells eine Verzerrung verursachen, da ein vermeintlich mangelhafter Wissensbereich eine einfache, jedoch wenig hilfreiche Antwort auf die Frage nach Problemursachen darstellt. Wie in Abschnitt 2.3.3 beschrieben, versucht die Dreigliederung in *deklaratives, prozedurales* und *selbstregulatorisches Wissen* der Komplexität eines mangelhaften Könnens Rechnung zu tragen.

2.4.3 Verortung der Spannungsfelder

Bereits zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde in Abschnitt 2.1.3 der Versuch unternommen, den Begriff des Spannungsfeldes einzugrenzen und diesen im Kontext von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ zu verorten. Das zuletzt vorgestellte erweiterte Modell bietet nun die Möglichkeit, potenzielle Spannungsfelder deutlich präziser zu bestimmen und im gegebenen Bezugsrahmen zu beschreiben. Die Abbildung 6 zeigt das erweiterte Modell mit Kennzeichnung dreier möglicher Problembereiche. Im Abschnitt 2.1.3 wurde die *Divergenz zwischen Theorie und Praxis* respektive *zwischen Wissen und Können* als zentraler Aspekt des Spannungsfeldes definiert, wobei das Handeln einer Lehrperson als Kondensationspunkt

beschrieben wurde. Dieses eher allgemeine Spannungsfeld zwischen Wissen 1 und Wissen 3 kann in der Abbildung 6 genauer verortet werden. Folgende drei Problempunkte werden im Anschluss vertiefend beleuchtet:

- I. *Träges Wissen*
- II. *Negativer Transfer*
- III. *Lückenhaftes Professionswissen*

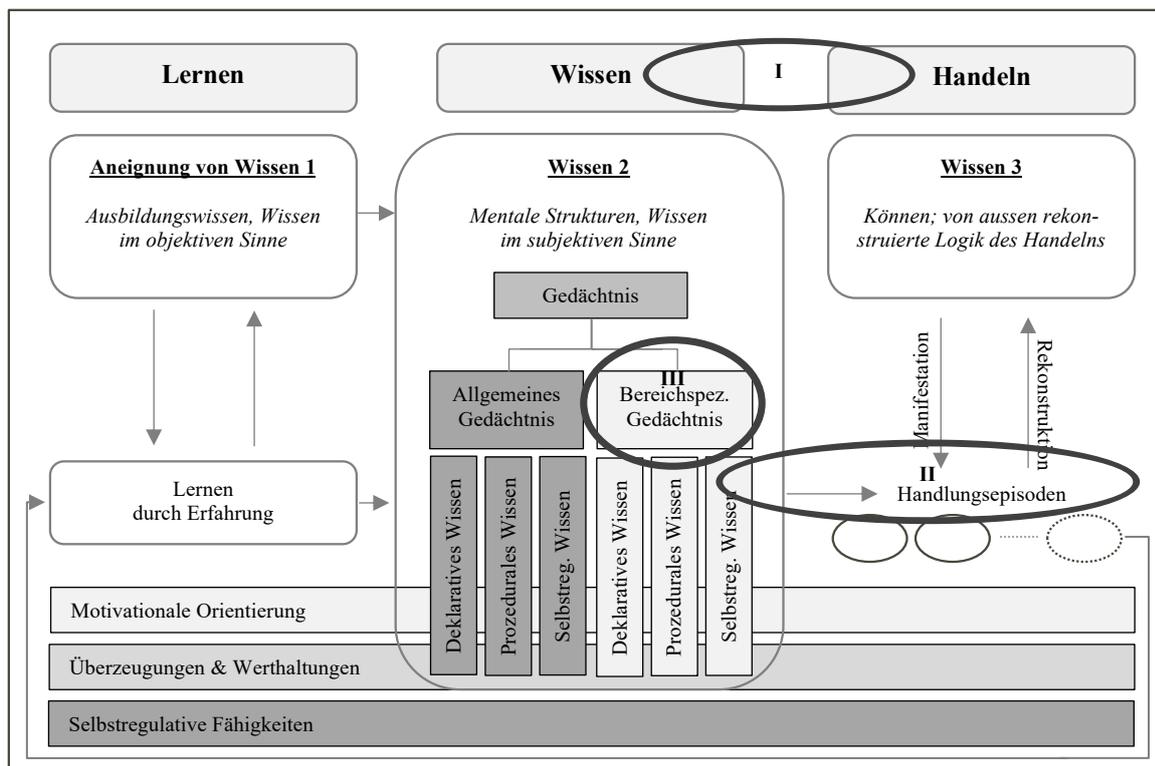


Abbildung 6 - Spannungsfelder im erweiterten Modell

Träges Wissen als Phänomen institutionalisierter Lernprozesse

In der Literatur ist der Begriff des (I) *trägen Wissens* eine prominente Erklärung dafür, weshalb attestierbares Wissen im Handeln einer Person keine Anwendung findet (Renkl 1994). Nach Konrad (2005, 40) beschreibt träges Wissen das Phänomen, dass Wissen, welches im Rahmen institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse erworben wurde, in veränderten Situationen und Problemstellungen häufig ungenutzt bleibt; bzw. kann dem Ansatz Neuwegs (2022) zufolge das Wissen aus der Perspektive der Forschenden nicht aus dem Handeln der Lehrperson rekonstruiert werden. Das Phänomen des trägen Wissens repräsentiert insofern jedoch nur eine Facette des Spannungsfeldes, ohne weitere Hinweise auf dessen

Ursache zu liefern. Mit dem trägen Wissen verwandt ist in diesem Kontext der Gedanke des (II) *negativen Transfers*. Das Konzept des Transfers bezieht sich auf den Einfluss von Gelerntem auf neue Lernprozesse oder Problemlösesituationen, wobei die produktive Verwendung kognitiver Hilfsmittel im Zentrum steht (De Corte 2003, 142). Produktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nicht nur reproduktiv Probleme mit gleichem Kontext und gleicher Veranlagung gelöst, sondern auch Lösungsansätze auf neue Situationen und Sachverhalte übertragen werden können (Woolfolk 2014, 346). Im Grundsatz wird zwischen dem automatischen, direkten Gebrauch bei alltäglichen Anwendungen (*einfacher Transfer*) und dem ungewöhnlichen Wissens- und Strategietransfer zur kreativen Problemlösung (*höherer Transfer*) unterschieden (Bereiter 1995; Bransford und Schwartz 1999; Salomon und Perkins 1989). Erlerntes in neuen Situationen und Kontexten zu nutzen, stellt eine Herausforderung dar und ein Scheitern beim Versuch ist wahrscheinlich – dies beschreibt der negative Transfer.

Lückenhaftes Professionswissen als Ergebnis institutionalisierter Lernprozesse

Träges Wissen und negativer Transfer weisen eine Nähe zueinander auf, da in beiden Fällen der handelnden Person ein notwendiges Spezialwissen zugeschrieben wird. Hierbei zeigt sich erneut die Wichtigkeit der präzisen Verwendung des Wissensbegriffes; denn sollten alle drei Wissensbereiche im Hinblick auf situativ angemessenes Handeln ausreichend ausgebildet sein, so bleibt das träge Wissen eine undurchsichtige Blackbox. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Zuschreibung von Wissen sich in der Regel auf deklaratives beschränkt und prozedurales sowie selbstregulatorisches Wissen tendenziell zu wenig Beachtung finden. Dies führt zum (III) *lückenhaften Spezialwissen*. *Es erscheint denkbar, dass im Kern des Spannungsfeldes insbesondere Lücken im prozeduralen und selbstregulatorischen Wissen wahrgenommene und beobachtbare Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis verursachen*. Im Hinblick auf den Studienverlauf darf einerseits hinterfragt werden, ob in dessen Rahmen alle drei Wissensarten ausreichend aufgebaut werden können und inwiefern andererseits der Kontext eines Studiums im Allgemeinen dazu geeignet ist, um selbstregulatorisches Wissen entwickeln zu können, da die kontextuelle Immersion im Schulfeld wohl kaum in Hörsälen und Seminarräumen erlangt werden kann. Die Chancen zum Aufbau von prozeduralem und selbstregulatorischem Wissen in der Berufspraxis erscheinen daher begrenzt.

Wird nun davon ausgegangen, dass das Wissen 1 weitgehend relevant für die Berufspraxis einer Lehrperson ist, so kommt der zweiten Phase des individuellen Wissenserwerbs eine zentrale Bedeutung im Aufbau einer professionellen Kompetenz zu; sie ist möglicherweise Kernstück und Ursprung des beschriebenen Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis. Konkret geht es demnach um die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden während der Studienzeit, wobei Ersterer als Expertinnen und Experten für Lehren und Lernen eine Schlüsselrolle einnehmen. Um das verworrene und komplexe Verhältnis zwischen ‚Wissen‘ und ‚Können‘ ausleuchten zu können, erscheint daher eine Fokussierung auf den Vergleich der Perspektiven von Studierenden und Dozierenden auf das Spannungsfeld als zielführend, insbesondere da ein solcher Perspektivenvergleich in der bisherigen Forschung noch nicht vorgenommen wurde.

2.5 Forschungsfrage und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit erörtert werden, inwiefern die Aussagen von Dozierenden und Studierenden zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis respektive Wissen und Können voneinander abweichen. Die konkrete Forschungsfrage lautet wie folgt:

Wie unterscheiden sich die Beschreibungen von Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das lernförderliche Verhältnis von Wissen und Können im Studium zur Sekundarlehrperson, am Beispiel der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch?

Hieraus lassen sich zwei untergeordnete Fragestellungen und dazugehörige Hypothesen ableiten, die im Verlauf der Untersuchung überprüft werden sollen:

i. Beschreibung

Wie beschreiben Dozierende und Studierende die Beziehung von Theorie und Praxis?

Hypothese: Studierende und Dozierende haben unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutung von Theorie und Praxis im Studium zur Sekundarlehrperson.

ii. Vergleich

Worin besteht Konsens bzw. Dissens in Bezug auf die Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Praxis?

Hypothese: Zwischen Dozierenden und Studierenden in der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch gibt es signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung des Spannungsfeldes, insbesondere in Bezug auf die Anwendbarkeit und praktische Relevanz von theoretischen Inhalten.

3. Methodik

Ausgehend von der formulierten Forschungsfrage und dem eingegrenzten Themenfeld gilt es, ein geeignetes methodisches Paradigma zu wählen. Zur Bearbeitung und Beantwortung der oben entwickelten Fragestellung wurde für die vorliegende Arbeit ein qualitativer Untersuchungsansatz gewählt. In den folgenden Abschnitten wird im Einzelnen auf das Forschungsdesign, die qualitative Methode, die Datenerhebung und Datenanalyse eingegangen und die Auswahl der jeweiligen Instrumente soweit notwendig begründet.

3.1 Forschungsdesign

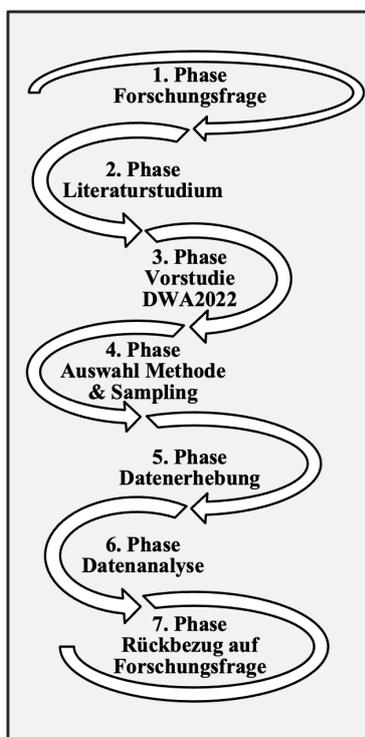


Abbildung 7 - Forschungsdesign

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, handelt es sich bei der Frage nach der Beziehung zwischen Wissen und Können um eine verworrene und diffuse Problematik, mit vermeintlich zahlreichen Widersprüchen. Zur Beschreibung und dem Vergleich der Perspektiven von Studierenden und Dozierenden erschien ein *qualitativ-explorativer* Forschungsansatz mittels Leitfadeninterviews naheliegend, da dieser die Möglichkeit zur Erschliessung und Ausleuchtung des Forschungsfeldes bietet (Döring und Bortz 2016).

Die Abbildung 7 zeigt das gewählte Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Das Forschungsdesign orientiert sich am Vorschlag von Stuart et al. (2002) und repräsentiert ein klassisches Verfahren, wobei ausgehend von der Forschungsfrage eine Literaturrecherche erfolgt und eine Vertiefung in

die Thematik stattfindet. Abweichend vom Ansatz von Stuart et al. (2002) wurde das hier angewandte Untersuchungsverfahren um eine Vorstudie ergänzt, die separat in Abschnitt 3.2.1 erläutert wird. An diesem Punkt der Arbeit ist die zweite Phase weitgehend abgeschlossen; im Folgenden werden die Phasen drei bis sechs beleuchtet, beginnend mit einer Beschreibung und Begründung der ausgewählten qualitativen Methode sowie ihrer Umsetzung.

Qualitatives Forschungsdesign

Qualitative Daten sind keineswegs eine schwache Form von Daten, sondern eine andere Form, die auch andere nicht minder komplexe und methodisch kontrollierte Analyseverfahren erfordern.

(Kuckartz und Rädiker 2022, 16)

Ausgehend von der Fragestellung ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Perspektiven zweier im gegebenen Spannungsfeld agierender Personengruppen zu vergleichen und die Resultate innerhalb des erweiterten Modells der Abbildung 5 zu verorten. Vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsfeldes erschien ein qualitatives Vorgehen aus verschiedenen Gründen geeigneter. *Erstens* ergibt sich aus den Ausführungen in Kapitel zwei ein recht unübersichtliches und diffuses Bild der Problematik. Ein konstruktiver Umgang mit der angespannten Beziehung zwischen Wissen und Können respektive Theorie und Praxis scheint bis dato noch nicht gefunden, weshalb ein offenes und flexibles Verfahren gefragt ist. Ein entsprechendes, von der Forschungslogik her theorieentdeckendes Vorgehen liegt deutlich näher bei einem qualitativen Ansatz (Döring und Bortz 2016, 25–26). Es steht weniger das *Messen*, sondern vielmehr das *Verstehen* und *Beschreiben* im Vordergrund (Helfferich 2009). *Zweitens* sind qualitative Daten vielfältiger; insbesondere Interviews liefern eine grössere Informationstiefe, wenn es um den Vergleich einzelner Positionen geht (Kuckartz und Rädiker 2022). *Drittens* ermöglicht eine qualitative Methodik eine fallbetonte Vorgehensweise und erlaubt auch Vergleiche zwischen einzelnen Personen oder Gruppen mit grosser Tiefe. *Viertens* liegen bis heute keine Arbeiten zur hier untersuchten Thematik vor, welche die Perspektiven von Studierenden und Dozierenden im Hinblick auf die Beziehung von Wissen und Können kontrastieren.

Den Kern der Arbeit bildet die Erhebung und Auswertung von Primärdaten mittels leitfadengestützter Interviews mit Dozierenden der Fachdidaktik Deutsch und Studierenden der Sekundarstufe 1 aus allen Semestern. Im nächsten Abschnitt wird auf die Datenerhebung anhand der Vorstudie aus dem Jahr 2022 und der späteren Interviews eingegangen.

3.2 Datenerhebung

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden im Zeitraum von Mai 2022 bis März 2023 eine Vorstudie im Rahmen der DWA-Befragung der Sekundarstufe I⁵ und fünf Interviews mit Dozierenden und Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt. Alle Interviews waren qualitative, problemzentrierte Interviews (PZI) nach dem Ansatz von Andreas Witzel (2000), welche durch einen Leitfaden gestützt wurden. Im Folgenden wird zunächst die Vorstudie aus dem Sommer 2022 und im Anschluss der Datenerhebungsprozess mittels Experten- und Gruppeninterviews geschildert.

3.2.1 Vorstudie: DWA-Befragung der Sekundarstufe I

Den ersten Schritt der Datenerhebung stellte die Vorstudie aus dem Jahr 2022 dar. Hierbei wurden im Rahmen der DWA-Befragung der Sekundarstufe I an der PHZH ergänzend zum bestehenden Fragenkatalog zwei weitere Fragen zur vorliegenden Arbeit eingebracht:

- a) *Wie zeigt sich das Spannungsfeld zwischen ‚Theorie und Praxis‘ in deinen Lehrveranstaltungen?*
- b) *In welchen Momenten deiner Lehrveranstaltungen gelingt die Verschränkung der beiden Pole ‚Theorie und Praxis‘ besonders gut?*

Die Vorstudie verfolgte das Ziel, ein erstes Stimmungsbild aufseiten der Dozierenden der Sekundarstufe I an der PHZH einzufangen und die gewonnenen Erkenntnisse in den Interviewleitfaden zur späteren Datenerhebung einzubeziehen. Zwischen Mitte Mai und Anfang Juni 2022 gingen über die Online-Befragung 53 Rückmeldungen ein; dies entspricht einem Rücklauf von 37 % (53/143). Die eingereichten Fragen zur vorliegenden Arbeit wurden von 49 Personen ($n = 49$) beantwortet.

Ergebnisse aus der Befragung

Die Auswertung der Rückmeldungen in MAXQDA machte vier Tendenzen sichtbar: (1) Die Mehrheit der Befragten (46 von 49) bejaht ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis respektive Wissen und Können. (2) Die Befragten zeigen in Bezug auf Ursprung und Grund für das Spannungsfeld eine deutliche Tendenz zur *Externalisierung*. Die Ursache des Spannungsfeldes wird ausserhalb der eigenen Person und Institution verortet. Nur

⁵ DWA: Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende.

eine Minderheit (3 von 49) betrachtet das eigene Können und Handeln als möglichen Faktor für das Spannungsfeld. Für die Mehrheit der Befragten (46 von 49) geht Letzteres jedoch aus externen Umständen hervor. (3) Als Gründe für das Spannungsfeld sind die *Situation an den Schulen* sowie die *Kompetenz der Studentinnen und Studenten* im Sinne von Weinerts (2001) Kompetenzbegriff anzutreffen. Laut den Rückmeldungen zur Frage a) mangelt es Studierenden am notwendigen Engagement und an der Motivation, sich auf die Inhalte des Studiums einzulassen, weshalb eine Vermittlung der Inhalte schwierig ist. Für die Befragten erscheint zudem die geringe Praxiserfahrung der Studierenden als Grund für das Spannungsfeld, da Sinn und Möglichkeiten von Studieninhalten erst mit grösserer Praxiserfahrung erschlossen werden können. Im Hinblick auf die Frage b) sind ebenfalls deutliche Tendenzen erkennbar. (4) Die Verschränkung von Theorie und Praxis gelingt nach Aussage der Befragten durch (i) *Praxisbeispiele*, (ii) *Anwendung* und (iii) die *Kooperation* von Hoch- und Volksschule. Ziel der ersten beiden Punkte ist, Studieninhalte mit Situationen aus der Praxis zu verknüpfen, um Anwendbarkeit und Relevanz zu verdeutlichen. Konkret wird diese Verschränkung durch Fallbesprechungen, Analysen, Coaching, Reflexion und die praxisbezogene Umsetzung von Lerninhalten mittels Transferaufgaben angestrebt. Für die Anwendung erachten die Befragten die Kooperation zwischen Ausbildungsstätte und dem Berufsfeld als relevant. In Anknüpfung an Frage a) scheint es ihnen ein Anliegen zu sein, dass die im Studium vermittelten Inhalte in der Berufspraxis einsetzbar sind und Praxislehrpersonen diesen Prozess klar mittragen.

Übertragen auf das erweiterte Modell – vgl. Abbildung 8 – wird das gegebene Spannungsfeld intensiviert durch eine *unzureichende Motivation* (1) aufseiten der Studierenden. Aufgrund der geringen *Erfahrung im Schulfeld* sehen die Befragten (2) den Aneignungsprozess von prozeduralem Wissen gestört, da die Erfassung der Relevanz von Studieninhalten teilweise eine gewisse Berufserfahrung voraussetzt. Die Kooperation als Gelingensfaktor kann im erweiterten Modell nur bedingt abgebildet werden, da sie kontextueller Natur ist und das Modell die Ebene des Individuums beschreibt. Inhaltlich ist die Kooperation der Institutionen jedoch die Voraussetzung für das Lernfeld in der Praxis und thematisch daher dem *negativen Transfer* (II) nahe. Die Rückmeldungen der Befragten zeigten insofern eine Betonung des Lernprozesses (Aneignung von Wissen 1) und der Motivation, weniger jedoch der Herausforderungen, welche sich für die Anwendung und den Aufbau einer Handlungskompetenz im Transfer von Wissen 2 und Wissen 3 ergeben.

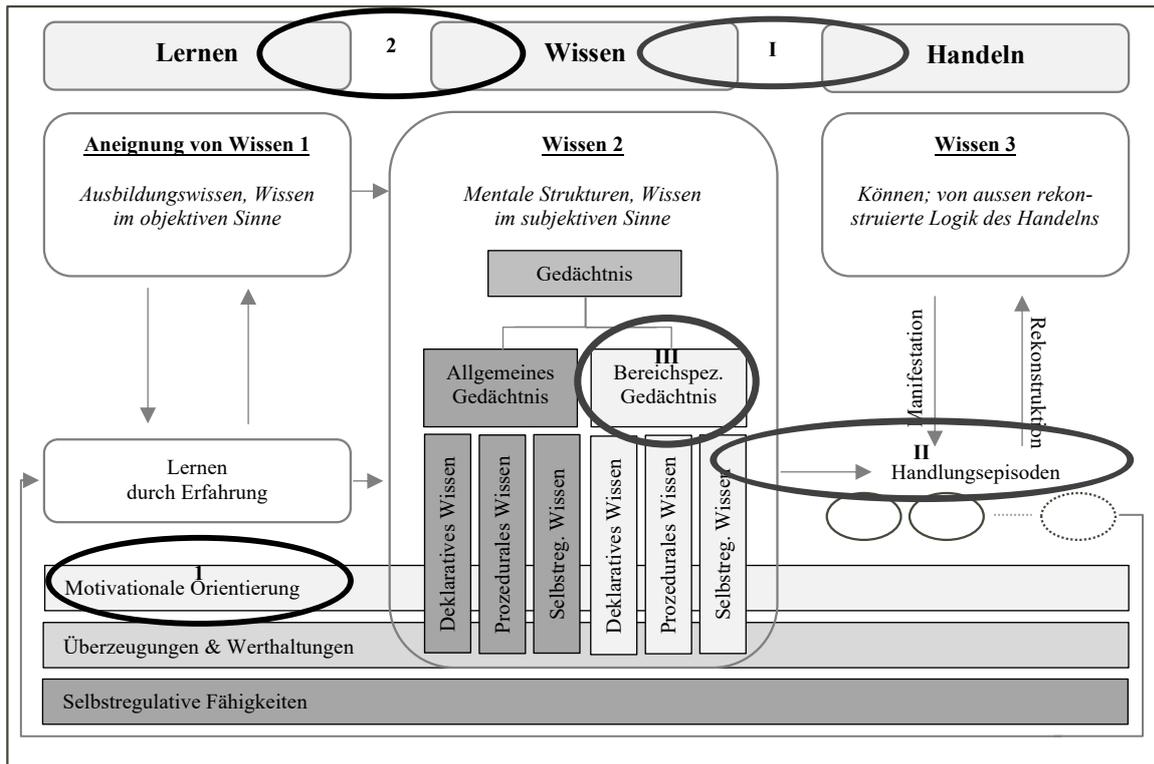


Abbildung 8 - Spannungsfelder nach DWA 2022 im erweiterten Modell

3.2.2 Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Für die Datenerhebung und zum späteren Vergleich der Beschreibungen wurden *halbstrukturierte Leitfadeninterviews* als Untersuchungsinstrument gewählt, wobei diese als *Experteninterviews* und als *Gruppendiskussionen* durchgeführt wurden.

Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Das halbstrukturierte Leitfadeninterview bezeichnet ein *qualitatives Interview*, in welchem die Gesprächspartner:innen eigene Antworten auf die zuvor vorbereiteten Fragen aus dem *Interviewleitfaden* geben (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2022, 365 f.). In Anlehnung an die Komponenten des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) wurden vier Instrumente für die Datenerhebung verwendet:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. Kurzfragebogen | 3. Interviewleitfaden |
| 2. Tonträgeraufzeichnung | 4. Postskriptum⁶ |

⁶ Anhang B, *Postskript*, XV–XVI.

3.2.3 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde gemäss den Hinweisen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, 126) erstellt. Da es sich bei den Gesprächspartnern um Expertinnen und Experten handelte, wurde die Möglichkeit eingeplant, bei Bedarf von der Struktur abzuweichen, um vom spezifischen Binnenwissen der Interviewpartner:innen profitieren zu können.

Prinzipien des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wurde nach dem Grundsatz ‚*vom Allgemeinen zum Spezifischen*‘ strukturiert. Zu Beginn des Gespräches soll die ungefärbte Meinung der Interviewpartner:innen mit einer möglichst offenen Fragestellung eingefangen werden. Spezifischere Fragen werden erst in einem zweiten Schritt gestellt, um das *Prinzip der Offenheit* wahren zu können (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2022, 128). Antagonistisch zur Offenheit verhält sich das *Kriterium der Spezifität*, wonach keine isolierten Sachverhalte zu erfragen sind, sondern die Bedeutung konkreter Details zu erfassen ist, um wesentliche Konfigurationen zu erkennen (Merton, Fiske, und Kendall 1956, 67). Da Spezifität und Offenheit einander entgegenstehen, folgen auf offene Fragen konkretere Fragen zwecks Eingrenzung und Erfassung von Details und vice versa. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, 129) raten dazu, zum Ende des Gespräches auf die explizite Bewertung von Sachverhalten, subjektiven Theorien o. Ä. sowie auf eine Gesamteinschätzung der Situation abzielen, um den Befragten eine Möglichkeit zur Revidierung der eigenen Position und/oder Differenzierung eigener Aussagen zu geben.

Deskription des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden⁷ zur vorliegenden Untersuchung wurde anhand der oben beschriebenen Hinweise und Prinzipien erstellt. Er besteht aus elf Fragen, welche sich auf drei Phasen verteilen. Den Einstieg zum Interview bildet in der Phase A eine offene Fragestellung, um den Befragten eine unbefangene Darlegung ihrer Sichtweise zu ermöglichen: *Wenn Sie das Stichwort ‚Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis‘ hören – was kommt Ihnen spontan in den Sinn?* Diese Herangehensweise entspricht dem *Prinzip der Offenheit* (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2022, 128). In Phase B des Interviews stehen fünf Themenbereiche im Zentrum: (1) Rollenverständnis / Erwartungen an das Studium, (2) Kompetenz der Studierenden, (3) Kompetenz der Dozierenden, (4) Beziehung von Theorie und Praxis und

⁷ Anhang C, *Interviewleitfaden*, XVII–XX.

(5) Seitenblick. Weiterhin dem Prinzip der Offenheit folgend, sind die Fragestellungen als offene Fragen formuliert, um gemäss Witzel (2000, 7) eine erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie zu verfolgen, wobei im Interviewleitfaden im Sinne einer verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategie (Witzel 2000, 7–8) Steuerungsfragen vorbereitet wurden, um einen ausreichenden Grad an Spezifizierung zu erreichen. Die Steuerungsfragen sind *blau kursiv* im Leitfaden hervorgehoben. Inhaltlich leiten sich die Fragestellungen aus der in Abschnitt 3.2.1 beschriebenen Vorstudie ab; sie knüpfen insbesondere an Weinerts (2001) Kompetenzbegriff an und ermöglichen einen Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext des Studiums. Von Interesse ist hierbei insbesondere die Facette der Motivation, da diese im Rahmen der DWA-Befragung der Sekundarstufe I von mehreren Teilnehmenden unabhängig voneinander als mögliche Ursache für ein Spannungsfeld benannt wurde. Um einen Kontext für die spezifische Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis zu schaffen, werden Dozierende zu ihrem persönlichen Rollenverständnis sowie ihren Zielen als Hochschullehrpersonen befragt und Studierende zu ihren Erwartungen an das Studium. Kernstück des Interviews ist die Frage *„In welchen konkreten Situationen gelingt in den Modulen der Fachdidaktik Deutsch die Verschränkung von Theorie und Praxis?“* sowie die Gegenfrage, wann eine Verschränkung *nicht* gelingt. Anknüpfend an die vorhergehenden Interviewabschnitte beleuchten die Fragen zum Verhältnis von Theorie und Praxis respektive Wissen und Können einerseits die unterschiedlichen Perspektiven, kontrastieren diese jedoch zugleich, da nach Erfolgs- und Misserfolgsmomenten gefragt wird und die vier betreffenden Fragen auch einen Vergleich über Kreuz ermöglichen (Kongruenz von *Erfolgsmomenten der Dozierenden* und *Misserfolgsmomenten der Studierenden*). Durch die Positionierung dieser Fragen an sechster bzw. siebter Stelle wird das Kriterium der Spezifität gewahrt (Merton, Fiske, und Kendall 1956, 67), da die Kernfragen in einen grösseren Kontext eingebettet sind und nicht isoliert gestellt werden. Zum Ende des Interviewleitfadens werden die Fragen in der Phase C wieder offener gestaltet und laden durch einen Bogen zum Ausgangspunkt des Gespräches dazu ein, erneut über das Verhältnis von Theorie und Praxis nachzudenken. Die Fragen zum Abschluss des Gespräches sind noch offener; so lautet Frage zehn: *„Wenn Sie an meiner Stelle die Fragen stellen könnten, welche Fragen hätten Sie sich noch gestellt?“* Die abschliessende Frage elf ist: *„Was ist im Gespräch zu kurz gekommen, wenn es darum geht, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu verstehen?“*

3.2.4 Experten- und Gruppeninterviews

Die qualitative Datenerhebung mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews kennt unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der Zielgruppe und Durchführung der Untersuchung. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, 372) subsumieren unter die Leitfadeninterviews auch Experten- und Gruppeninterviews. Für die vorliegende Arbeit wurden zweierlei Arten von Interviews geführt; a) Experteninterviews mit drei Dozierenden der Fachdidaktik Deutsch und b) zwei Gruppeninterviews mit sieben Studierenden. Im Folgenden wird auf die Merkmale der Interviewtypen eingegangen und wo notwendig die Methodenwahl begründet.

Experteninterview

In dieser Variante des halbstrukturierten Leitfadeninterviews verfügen die Gesprächspartner:innen über fachliche Expertise zu einem Thema und grenzen sich gegenüber Laien und Laien durch ihr *Spezialwissen* (strukturiertes Fachwissen und/oder Handlungswissen) sowie ihre differenzierte Innenperspektive ab (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2022, 376). Zentral hierbei ist die Frage nach der Definition der Expertise. Den Empfehlungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, 375) folgend dienen der *formale Bildungsabschluss*, die *Praxiserfahrung* und die *berufliche Position* als Grundlage. Für die Eingrenzung des Expertenstatus wird dieser in der vorliegenden Forschungsarbeit anhand des formalen Bildungsabschlusses im Sinne eines *Lehrdiplomes auf der Zielstufe*, mindestens *fünf Jahren Berufserfahrung als Lehrperson* und mindestens *drei Jahren Erfahrung als Dozentin bzw. Dozent* an der Hochschule definiert. Vom verbreiteten Kriterium von zehn Jahren oder zehntausend Stunden als Kennziffer für Expertise (Ericsson 1999; Ericsson und Charness 1994; Simon 1995) wurde für die vorliegende Definition abgewichen, da eine Erfahrung von jeweils zehn Jahren als Lehrperson und als Hochschuldozentin bzw. -dozent sehr hoch ist und der Kreis an möglichen Gesprächspartnerinnen und -partnern gegen null tendieren würde. Für die Experteninterviews wurde weiter das Setting eines *Einzelgespräches* gewählt, da die Gesprächspartner:innen so die Gelegenheit erhalten, ihre Sichtweise frei und ohne Einfluss Dritter zu äussern (Froschauer und Lueger 2020).

Gruppeninterview

Das Gruppeninterview beschreibt eine Interviewvariante, bei der zwei oder mehrere Personen gleichzeitig interviewt werden und die Beteiligten die Möglichkeit haben, auf die Aussagen anderer Befragten zu reagieren (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2022, 379). Die Stärken des Gruppeninterviews liegen einerseits in der Interaktion und dem potenziellen Informationsgewinn durch die Gruppendynamik; andererseits erlaubt es eine ökonomische Datenerhebung. Obschon argumentiert werden könnte, dass die Studierenden im Hinblick auf eine studentische Perspektive der Beziehung von Theorie und Praxis einen Expertenstatus innehaben, werden die Studierenden hierbei als *Laiinnen bzw. Laien* betrachtet. Im Kontext des Gruppeninterviews muss jedoch bedacht werden, dass die Gruppendynamik die Antworten – insbesondere von weniger dominanten Befragten – beeinflussen und zu einer Verzerrung im Sinne einer *sozialen Erwünschtheit* führen kann. Die soziale Erwünschtheit bezieht sich auf die Tendenz, dass Teilnehmer:innen von Studien sich in einer Art und Weise präsentieren, welche vermeintlich sozial akzeptierter ist als die Realität (Paulhus 2017). Diesen möglichen Bias gilt es bei der Auswertung und der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

3.2.5 Beschreibung der Stichprobe

Von zentraler Bedeutung für die Güte qualitativer Forschung ist die Auswahl des Samples. Entsprechend wurden die Fälle bewusst im Hinblick auf deren inhaltliche Repräsentativität für die Forschungsfrage ausgesucht (Lamnek 2005). Es wurden solche Interviewpartner:innen ausgewählt, welche reichhaltige Informationen zum Forschungsfeld und zur gegebenen Problemstellung liefern können (Misoch 2015, 186). Regelmässig unterliegt der Zugang zum Forschungsfeld Restriktionen (Froschauer und Lueger 2020); aufgrund des persönlichen Netzwerkes war der Zugang zu geeigneten Gesprächspartnerinnen und -partnern im vorliegenden Fall unproblematisch, wobei zwei Interviewpartner:innen mittels der Schneeballtechnik nach Bell, Bryman und Harley (2018) ergänzt wurden. Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die soziodemografischen Daten der befragten Personen.

#	Erfahrung Volksschule	Erfahrung Hochschule	Semester	Geschlecht	Alter
D1	7 Jahre	10 Jahre	-	f	40
D2	17 Jahre	3 Jahre	-	f	42
D3	8 Jahre	27 Jahre	-	f	60
S4	1 Monat	-	4	f	23
S5	6 Jahre	-	4	m	28
S6	1 Woche	-	2	f	20
S7	9 Monate	-	8	m	27
S8	4 Jahre	-	9*	f	25
S9	7 Monate	-	8	m	23
S10	2 Monate	-	9*	f	25

Tabelle 2 - Übersicht Sozialdaten

Das Sample besteht aus insgesamt zehn Personen, welche an der PHZH arbeiten oder studieren. Die Gruppe der Dozierenden setzt sich aus Personen im Alter zwischen 40 und 60 Jahren zusammen, welche alle im Bereich der Deutschdidaktik in der Ausbildung und Lehre tätig sind. Alle Dozierenden haben zwischen sieben und 17 Jahren Unterrichtserfahrung in der Volksschule und zwischen drei und 27 Jahren Berufserfahrung als Lehrerbildner:innen. Als Expertinnen für Bildung kennen die Dozierenden aus erster Hand beide Seiten und nehmen eine Vermittlerrolle ein. Die Gruppe der Studierenden besteht aus sieben Studentinnen und Studenten zwischen dem zweiten und neunten Semester⁸ mit der Schulsprache Deutsch als Hauptfach. Die Studierenden befanden sich im Alter von 20 bis 28 Jahren, wobei nebst dem Studienfortschritt die Praxiserfahrung im Schulfeld das grösste Delta aufwies. Die Praxiserfahrung ausserhalb des Studiums – beispielsweise durch Vikariate, Tätigkeit als Klassenassistent, Dienstpflicht oder Teilzeitanstellung als Lehrperson – variiert enorm. Das Spektrum der gesammelten Erfahrung im Schulfeld und in Praktika ausserhalb des Studiums reicht von *einer Woche* bis hin zu *viereinhalb bzw. sechs Jahren*. Die Vergleichbarkeit und die Transfermöglichkeit dieser Erfahrungen für das Studium können an dieser Stelle nicht beurteilt werden, jedoch sollte die teils beachtliche Zeit, welche Studierende vor Abschluss des Studiums im Schulfeld verbracht haben, als Variable vermerkt werden.

⁸ Hinweis *: Die Studierenden S8 und S10 hatten zum Zeitpunkt des Interviews ihr Studium erst kürzlich abgeschlossen, waren jedoch noch nicht diplomiert.

3.2.6 Erhebung des Datenmaterials

Die Datenerhebung mittels Experten- und Gruppeninterviews wurde im Zeitraum zwischen dem 22. Februar und 1. März 2023 vollzogen, nach vorausgegangener Einwilligung zur Verwendung der anonymisierten Daten für die vorliegende Arbeit. Vier der fünf Interviews wurden online über Microsoft Teams abgehalten und aufgezeichnet, wobei ein Experteninterview in den Räumlichkeiten der PHZH durchgeführt und mit einem geeigneten Aufnahmegerät festgehalten wurde. Die Länge der Interviews variiert zwischen 35 und 81 Minuten, wobei die Experteninterviews rund 30 bis 50 Minuten und die Gruppeninterviews mit drei bzw. vier Studierenden 61 bis 81 Minuten dauerten. Alle Interviews wurden in Standardsprache geführt. Unmittelbar nach den Gesprächen wurde – wie in Abschnitt 3.2.2 beschrieben – ein handschriftliches Postskriptum zum Interview angefertigt, welches abschliessend tabellarisch dargestellt wurde (Kuckartz und Rädiker 2022; Witzel 2000).⁹

3.3 Datenanalyse und Instrumente

In den folgenden Abschnitten werden die Datenaufbereitung, die Analyseinstrumente und die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022) beschrieben, bevor zuletzt auf die Konstruktion des Kategoriensystems eingegangen wird.

3.3.1 Datenaufbereitung, Analyseinstrument und Anonymisierung der Daten

Die erhobenen Daten wurden gemäss den *einfachen erweiterten Transkriptionsregeln* nach Dresing und Pehl (2018, 21–25) transkribiert, wodurch das Transkript geglättet und der Inhalt des jeweiligen Redebeitrages fokussiert wird (Kuckartz et al. 2008, 27). Den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (2022, 196 ff.) folgend wurde für die Transkription und Analyse mit einer Qualitative-Data-Analysis-(QDA-)Software gearbeitet. Für die vorliegende Untersuchung wurde das Programm ‚MAXDQA‘ verwendet. Die Anonymisierung der Daten erfolgte dabei entlang der Hinweise von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, 128, 584) sowie Kuckartz und Rädiker (2022, 204–5).

⁹ Anhang B, *Postskript*, XV–XVI.

3.3.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

In der Praxis existiert eine Vielzahl von Methoden und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2010; Lamnek und Krell 2016), wobei Einigkeit darüber besteht, dass die strukturierende Inhaltsanalyse *das* inhaltsanalytische Kernverfahren ist (Kuckartz und Rädiker 2022; Mayring 2022; Schreier 2012; 2014; Steigleder 2008). Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Hierbei wird das Datenmaterial in mehreren Codierdurchläufen bearbeitet und das Kategoriensystem deduktiv und/oder induktiv gebildet. Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden sowohl Themen als auch Fallzusammenfassungen (*Case Summaries*) erstellt. Dies erlaubt einen präziseren Vergleich von Fällen, Fallgruppen und Typen (Kuckartz und Rädiker 2022, 104 f.).

Aufbau der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die Abbildung 9 zeigt den für die vorliegende Forschungsarbeit gewählten Analyseprozess (Kuckartz und Rädiker 2022, 132). Kuckartz und Rädiker (2022, 132–156) beschreiben für die inhaltlich *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* sieben Phasen, welche alle einen engen Bezug zur Forschungsfrage aufweisen. Ziel ist eine Reduktion der Komplexität. Zentral für die Vorgehensweise ist ein komprimierendes und resümierendes Arbeiten, wobei die Interpretation auf der erstellten Reduktion basiert. Das Vorgehen ist weiter kategorienbasiert; im Zentrum steht daher die induktive oder deduktive Bildung der Kategorien, welche im Folgeschritt einer *systematischen* Analyse unterzogen werden. Es handelt sich also um eine wissenschaftliche Methode und keine ‚Kunstlehre‘. Die Methode arbeitet primär sprachbezogen und dient der Auswertung *verbaler Daten* (Kuckartz und Rädiker 2022, 111 f.).

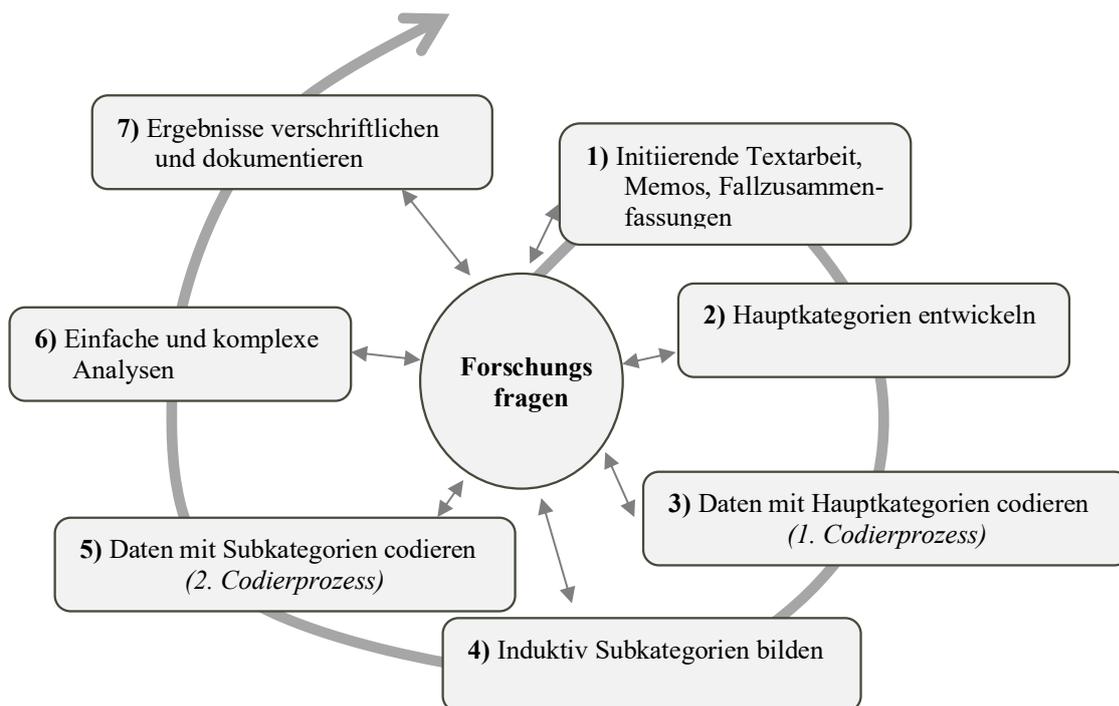


Abbildung 9 - Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022, 132)

3.4 Entwicklung des Kategoriensystems

Im Folgenden werden die Entwicklung des Kategoriensystems bzw. die Phasen 1–5 des Analyseprozesses (vgl. Abbildung 9) der vorliegenden Forschungsarbeit beschrieben und im Sinne der Phase 7 offengelegt sowie verschriftlicht.

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen

Durch die initiierende Textarbeit als hermeneutischen Prozess wurde das gesamte Datenmaterial exploriert und ein Verständnis für das Datenmaterial auf Basis der Forschungsfrage entwickelt (Kuckartz und Rädiker 2022, 115).

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Den Hinweisen von Kuckartz und Rädiker (2022, 133–34) folgend wurden die Hauptkategorien mittels *deduktiv-induktiver* Vorgehensweise erarbeitet. Ausgehend von der Forschungsfrage und den Interviewleitfragen wurde ein erster Entwurf angefertigt (*deduktiv*), welcher anhand des Datenmaterials ergänzt und differenziert wurde (*induktiv*). Die entstandenen sieben Hauptkategorien (vgl. Tabelle 3) wurde an ca. 20 % des Datenmaterials getestet.

#	Kürzel	Thematische Hauptkategorie
K01	RE	Rollenverständnis, Ziele & Erwartungen
K02	MS	Motivation Studierende
K03	ES	Erfahrung im Schulfeld
K04	PH	Professionelle Handlungskompetenz
K05	UZ	Unterrichtserfahrung auf Zielstufe
K06	TP	Theorie-Praxis
K07	VA	Varia

Tabelle 3 - Thematische Hauptkategorien

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren

Für den ersten Codierprozess wurde das Datenmaterial sequenziell – *Zeile für Zeile* – von Beginn bis Ende durchgegangen; sinntragende Textstellen wurden den Hauptkategorien zugeordnet. Im Hinblick auf die Forschungsfrage nicht sinntragende Passagen wurden nicht codiert (Kuckartz und Rädiker 2022, 134). Nach Massgabe einer hermeneutischen Haltung wurde die Zuordnung zu den Hauptkategorien in Zweifelsfällen anhand einer Gesamteinschätzung vorgenommen. Sofern notwendig, wurde während des ersten Codierprozesses das Codehandbuch weiter ergänzt und als Stütze für den Verfahrensablauf verwendet. Als kleinste zu codierende Sinneinheit wurde ein vollständiger Satz gewählt (Kuckartz und Rädiker 2022, 136).

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Die induktive Ausdifferenzierung der Subkategorien wurde entlang der sechs Guidelines nach Kuckartz und Rädiker (2022, 90–93) vorgenommen, wobei sich Teile des Prozesses mit den Phasen 1–2 der Abbildung 9 überschneiden. Am Datenmaterial wurde versucht, einen befriedigenden Sättigungsgrad zu erreichen, bis keine weiteren Subkategorien mehr gebildet werden konnten. Hierbei wird anhand des Wechselspiels der induktiven Bildung von Subkategorien und der Systematisierung sowie Organisation der Kategorien eine Verdichtung des Kategoriensystems angestrebt, beispielsweise durch die Aggregation von Subkategorien (Kuckartz und Rädiker 2022, 90–93).

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren

Anhand des erweiterten Codierleitfadens wurde das gesamte Datenmaterial, ausgehend von den codierten Segmenten, in einem zweiten Codierprozess in Bezug auf die Subkategorien codiert. Letztere wurden weiter präzisiert und voneinander abgegrenzt, ohne jedoch neue Subkategorien zu bilden oder neue Hauptkategorien zu aggregieren. Nach Abschluss des zweiten Codierprozesses wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt (Miles und Huberman 1994; Ritchie und Spencer 1994; Ritchie, Spencer, und O'Connor 2003). Die fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen (Paraphrasen) erlauben es, das Material zu komprimieren und die Aussagen der Gesprächspartner:innen „auf den Kern [zu] reduzieren“ (Kuckartz 2012, 90).

3.5 Gütekriterien

Entscheidend für die wissenschaftliche Stringenz ist das Einhalten der Gütekriterien der qualitativen Forschung. In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022, 234 ff.) sind diese [1] *Bestätigbarkeit*, [2] *Zuverlässigkeit/Verlässlichkeit*, [3] *Glaubwürdigkeit* und [4] *Übertragbarkeit*. Durch das Dokumentieren des Forschungsprozesses und die Offenlegung zentraler Dokumente im Anhang wird versucht, den Kriterien der Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit gerecht zu werden. Aufgrund der kleinen Samplegrösse und des explorativen Charakters der Arbeit dürfen die im Folgenden dargelegten Ergebnisse nicht als übertragbar betrachtet werden, da bei einer Wiederholung mit einer grösseren Stichprobe mit einer kleineren Streuung zu rechnen ist. Die hier gewonnenen Resultate könnten statistische Ausreisser darstellen und ohne allgemeine Aussagekraft sein (Döring und Bortz 2016, 108–110).

Es sei darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Ergebnisse subjektive Perspektiven darstellen. Die Erfassung und Berücksichtigung dieser ist Bestandteil der qualitativen Forschung. Das Ziel ist nicht bzw. kann nicht sein, objektive Realitäten darzustellen, sondern die subjektive Wirklichkeit der am Forschungsprozess beteiligten Personen zu erfassen. Die folgende Analyse des Datenmaterials ist als das Resultat der „*Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Erforschten*“ zu verstehen (Lamnek 2005, 22).

4. Analyse des Datenmaterials und Ergebnisse

Ausgehend von der in Abschnitt 2.5 formulierten Forschungsfrage werden in diesem Kapitel die für ihre Beantwortung relevanten Ergebnisse präsentiert:

Wie unterscheiden sich die Beschreibungen von Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das lernförderliche Verhältnis von Wissen und Können im Studium zur Sekundarlehrperson, am Beispiel der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch?

Ausgangspunkt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien (Kuckartz und Rädiker 2022, 148–49). In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Hauptkategorien *Theorie-Praxis*, *Motivation der Studierenden*, *Rollenverständnis*, *Ziele & Erwartungen*, *professionelle Handlungskompetenz* und *Unterrichtserfahrung auf Zielstufe* vertiefend beleuchtet.

4.1 Unterschiedliche Perspektiven auf Theorie und Praxis

Ausgehend von der Fragestellung nach einer Beschreibung und einem Vergleich der Perspektiven von Studierenden und Dozierenden auf Theorie und Praxis besitzt die Hauptkategorie *K06 Theorie und Praxis* zentrale Relevanz für die Erreichung des Forschungsziels. Von dieser Hauptkategorie erfasst werden explizite und/oder implizite Aussagen zur Wahrnehmung, Charakterisierung und Verschränkung von Theorie und Praxis. Zur klaren Trennung der Darlegungen werden die Aussagen von Studierenden und Dozierenden jeweils in separaten Abschnitten thematisiert. Die Analyse der Hauptkategorie orientiert sich dabei entlang der drei induktiv gebildeten Subkategorien *Wahrnehmung*, *Verschränkung* und *Transfer*.

Einleitend gilt es zwei Punkte zu vermerken: (a) Studierende und Dozierende bejahen unabhängig voneinander die Existenz eines Spannungsfeldes im Hinblick auf die Beziehung von Theorie und Praxis. (b) Jedoch weichen die Wahrnehmungen beider Gruppen von denjenigen der jeweils anderen Gruppe ab, wobei auch innerhalb beider Gruppen deutliche individuelle Prägungen zu erkennen sind. Ein Spannungsfeld verspüren alle; ob alle *das-selbe* Spannungsfeld beschreiben, bleibt ungewiss.

i. Studierende

Aller Anfang ist schwer?

Das habe ich sechs Monate gemacht, hundert Prozent, und begann nachher im Herbst das Studium und habe das Modul Deutschdidaktik 1 besucht. Und ich (lacht) war sehr überrascht, wie zwei Welten aufeinandertreffen. Ich habe mir oft Gedanken gemacht und gefragt, was die uns hier eigentlich gerade verkaufen, oder was tue ich hier, ganz ehrlich. Weil, ich habe mich mit solch anderen Fragen beschäftigt in diesen sechs Monaten als die Texte, welche wir dann gelesen haben.

(S9: 397–402)

Bei Antritt des Studiums trafen für S9, einen Studenten aus dem achten Semester, zwei Welten aufeinander. Während sechs Monaten vor Studienbeginn erhielt der Student einen Einblick in verschiedene Stufen der Zyklen 1–3. Die Fragen, mit welchen er sich während seines Praktikums konfrontiert sah, schienen zu Beginn wenig mit den Inhalten der Module an der Hochschule zu korrespondieren. Für den Studenten galt es, die „zwei Welten“ miteinander zu vereinen:

Ich muss sagen, ich hatte viel Mühe am Anfang, diese zwei Welten, eben genau dieses Spannungsfeld zu minimieren, indem ich mir mehr Theorie aneignete. Ich überlegte mir: ‚Okay, das hat vielleicht mit dem zu tun, deswegen hat es nicht funktioniert, andere Theorien sagen das.‘ Ich habe versucht, durch mehr Wissen in der Didaktik dieses Spannungsfeld zu minimieren [...]. Aber am Anfang war das ein rechter Schock, muss ich zugeben.

(S9: 404–410)

Die Ausführungen des Studenten verdeutlichen, dass individuelle Erfahrungen in der Berufspraxis als Lehrperson nicht immer mit den theoretischen Inhalten von Modulen übereinstimmen. Für das Zusammenführen beider „Welten“ in ein kohärentes Gesamtbild suchte der Student aktiv nach Verknüpfungen, um das Spannungsfeld zwischen Theorie und persönlicher Praxiserfahrung reduzieren zu können.

Ein Student im dritten Semester beschreibt eine ähnliche Wahrnehmung der Beziehung von Theorie und Praxis:

Ganz kurz und knapp auf dieses Stichwort würde ich sagen, die Praxis ist oftmals anders, als die Theorie es denkt.

(S5: 12–13)

Auch der Student S5 schildert, dass die theoretischen Inhalte des Studiums nicht ohne Weiteres in der Berufspraxis anwendbar sind. Die Herausforderung, theoretische Studieninhalte in die Lehrpraxis zu überführen, sprechen nicht nur Studierende in unteren Semestern an, sondern auch zwei Absolventinnen.

Zwei Absolventinnen berichten

Man sitzt mal rein und hört einmal die Grundsätze und denkt sich: ‚Ja, das ist eigentlich noch sinnvoll.‘ Und mit der Zeit merkt man dann selbst in der Praxis: ‚Ah, ich kann das ja gar nicht umsetzen.‘ Und das hat meiner Meinung nach bei vielen und auch bei mir eine Frustration ausgelöst.

(S10: 100–104)

Grundsätzlich beschreiben die Studierenden eine offene Haltung gegenüber der Theorie und den Inhalten des Studiums (S10: 89–91). Die Frustration bezieht sich nicht auf den Lernprozess und anfängliches Scheitern bei einem Umsetzungsversuch, wenn beispielsweise eine Methode neu angewandt wird, sondern auf die Wahrnehmung, dass die gewählten Inhalte nicht in der eigenen Berufspraxis genutzt werden können:

Ich konnte auch nach mehrjähriger Erfahrung nicht gross von meiner Praxiserfahrung profitieren, um besser verstehen zu können, weshalb wir das jetzt machen. Ich habe zu wenig Relevanz in den Modulen gesehen, zu wenig Sachen, die mir überhaupt etwas bringen.

(S8: 359–363)

Die zitierte Studentin arbeitete während des ganzen Studiums in einem Teilzeitpensum an der Volksschule und kann im Vergleich mit ihren Peers eine grosse Berufserfahrung vorweisen. Die von S10 beschriebene „Frustration“ kommt in den Worten von S8 deutlich zum Ausdruck, da Modulinhalte bzw. deren Relevanz und Anwendbarkeit in der Berufspraxis für die Studierenden eine Hürde darstellen.

Die Wahrnehmung der Theorie

Die Annahme liegt nahe, dass der Ursprung des untersuchten Spannungsfeldes in einer tendenziell negativ geprägten Konnotation des Theoriekonzepts liegt und Studierende die Theorie als solche hinterfragen. Jedoch sehen die Studierenden die Theorie als das Ergebnis eines evidenzbasierten Forschungsprozesses, dem eine Aussagekraft zukommt:

Das Erste, was mir in den Sinn gekommen ist, ist die Relevanz von Theorie und diese basiert sehr fest auf Forschung. Das Schöne im Bildungsbereich ist eigentlich, dass sehr vieles sehr gut erforscht ist.

(S10: 89–91)

Die Studierenden beschreiben die Theorie dabei als *Best Practice*, welche vorgibt, wie Unterricht ‚idealerweise‘ vorbereitet und durchgeführt werden sollte (S5: 6–10); jedoch kann dieses ‚Ideal‘ nur schwer oder nicht mit den eigenen Erfahrungen in Einklang gebracht werden. Als herausfordernd empfinden die Studierenden in diesem Kontext, dass die in der Theorie postulierte Ausgangslage idealisiert scheint – beispielsweise im Hinblick auf zeitliche und materielle Ressourcen in der Berufspraxis, aber auch auf die Kompetenzen hypothetischer Schüler:innen, für welche Aufgaben und Material erstellt werden (S4: 6–11, 14–16, S9: 39–40, S8: 16–23). Für die Studierenden ist es schwierig, die präsentierten Ideale in die eigene konkrete Berufspraxis zu übertragen. S6, eine Studentin aus dem ersten Semester, schildert ihre diesbezügliche Wahrnehmung folgendermassen:

Ja, in der Theorie könnte es mit dieser Klasse in diesen Verhältnissen so funktionieren, aber es findet nie statt, dass man eine Klasse hat in diesen Verhältnissen. Also es muss wie alles zu immer erst umgedacht werden, bevor man die Theorie anwenden kann.

(S6: 14–16)

Anforderungen, Herausforderung und Überforderung

Das beschriebene Umdenken respektive die Adaption an die Verhältnisse in der eigenen Klasse stellt nicht nur eine Herausforderung für die Studentin S6 aus dem ersten Semester dar; auch Studierende aus höheren Semestern schildern Vergleichbares:

Man muss dann einfach selber den Gedankensprung machen, um zu sagen, ja, es ist in der Realität doch anders, als wir hier immer besprechen.

(S5: 22–24)

Also ja, das wurde jetzt auch schon erwähnt. Man geht immer von Idealen aus, aber eben diese konkreten Umsetzungsmöglichkeiten, die fehlen.

(S9: 39–40)

Die Studenten identifizieren hierbei eine Lücke zwischen der ‚idealisierten‘ Ausgangslage, innerhalb welcher theoretische Inhalte eingebettet und thematisiert werden, und

den konkreten sowie zuweilen nicht idealen Voraussetzungen der eigenen Berufspraxis. Den Studierenden fehlt es für die Adaption der ‚generalisierenden‘ Theorie an konkreten Hinweisen und Beispielen zur Umsetzung (S5: 20–22). Neben der möglichen Frustration, die erlernte Theorie nicht oder nur schwer in die Berufspraxis überführen zu können, suggeriert die Theorie zudem, was eine Lehrperson können müsste.

Und ich habe dann wieder den Eindruck, dass auf Basis dieser Forschung dann in den Fachdidaktik-Modulen (atmet hörbar ein) oftmals betont wird, was man als Lehrperson alles können müsste. [...] Das sind ganz viele Anforderungen, und dann ist man in der Praxis und mit allen administrativen Aufgaben, die einem zufallen, [...], bleibt enorm wenig Zeit, um den Unterricht vorzubereiten.
(S10: 95–98)

Mit Blick auf die Bedingungen der Berufspraxis

Bedingt durch den frühen Einstieg in die Berufspraxis im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung werden sich die Studierenden früh der Gegebenheiten und Anforderungen der Lehrpraxis bewusst. Das Spannungsfeld von Theorie und Praxis verortet die Absolventin S10 dabei mit direktem Blick auf den Berufsalltag:

Und es geht sehr viel um das Thema ‚ressourcenschonend vorbereiten‘, weil man einfach absolut keine Zeit hat, und da sehe ich ein wahnsinniges Spannungsfeld und ich finde auch, anfangs Ausbildung hat man keine Ahnung.
(S10: 98–100)

Neben der Herausforderung, die theoretischen Inhalte in der eigenen Berufspraxis zu verankern, stehen den Studierenden in der Berufspraxis begrenzte Ressourcen für die Umsetzung dieser ‚Ideale‘ zur Verfügung. Die Studierenden betrachten theoretische Inhalte weniger losgelöst und abstrakt, sondern gleichen diese mit der persönlichen Unterrichtserfahrung ab – einerseits, um eine Verknüpfung zu schaffen und die inhaltliche Relevanz der Theorie offenzulegen, andererseits jedoch auch zur Prüfung der ‚Alltagstauglichkeit‘ im Sinne einer Umsetzbarkeit in Anbetracht limitierter Ressourcen.

Momente der Verschränkung von Theorie und Praxis

Ausgehend von der zuvor thematisierten *Integrationshaltung* (Neuweg 2022, 29) wurden die Studierenden eingeladen, Momente der gelungenen Verschränkung zu beschreiben.

Dies sind Momente, in welchen Theorie und Praxis eng zusammenrücken oder verschmelzen. Die Studierenden äussern unterschiedliche Ansichten in Bezug darauf, wie eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht wird. Die Studentin S6 nennt als Möglichkeit der Verschränkung den Austausch mit Peers (S6: 318–322), andere Studierende sehen eine solche erst im Kontext einer eigenständigen Ausführung, beispielsweise durch das Erstellen von Aufgaben anhand eines Modells (S5: 307–311, S4: 312–316). Positiv konnotiert sind grundsätzlich Praktika, da diese eine konkrete Gelegenheit zur Umsetzung bieten und erkennbar machen können, wie Theorie und Praxis verbunden sind (S4: 113–116). Die Fokusgruppe ab Masterstufe rückt explizit die *Coachinggespräche* im Rahmen des Quartalspraktikums (eines achtwöchigen Praktikums im sechsten Semester) als Vehikel zur Verschränkung von Theorie und Praxis in den Vordergrund:

Darum würde ich sagen, eine Situation, in der man diese Verbindung hinkriegt, ist, wenn es um konkrete Unterrichtsplanung geht, beispielsweise die Besprechung von Grobplanungen – Coachings.
(S10: 591–593)

Diese Meinung teilt auch die zweite Absolventin, S8:

Dem kann ich nur zustimmen, genau so eine Erfahrung im Coaching hatte ich auch mit einer Dozentin, die auch noch unterrichtet nebenbei. Das heisst, sie ist auch noch da drin, und dann war es wirklich ein spannender Austausch und vor allem nicht nur ein Austausch der Theorie, auf die sie Bezug genommen hat, aber auch von verschiedenen Möglichkeiten, was man im Unterricht konkret umsetzen könnte. Sie hat viele Sachen geschickt, die ich machen könnte. Also wirklich viel Material geschickt. Und dann darauf eingegangen: ‚Ja, weisst du, mit dem aktivierst du dieses und jenes‘, und dann war es eine spannende Diskussion. Es war konkret auf das bezogen.
(S8: 6–10)

Die bisherigen Beschreibungen einer gelungenen Verschränkung von Theorie und Praxis inkludieren eine reale konkrete Unterrichtssituation als Bezugspunkt, eine Unterrichtsplanung und den Austausch zwischen Studierenden und/oder Dozierenden, basierend auf einem Praxisanlass. Für die gelungene Verankerung der Theorie in der Berufspraxis scheinen konkrete Praxissituationen eine *Conditio sine qua non* darzustellen:

Aber ich finde, diese Denkleistung muss man als Studentin/Student selber erbringen, insbesondere wenn Dozierende nicht darauf [*Praxis*] verweisen, weil sie selbst keine Praxiserfahrung haben oder keine Beispiele bringen. Aber wenn man ein bisschen wach

dabei ist, finde ich, kann man diese Verknüpfung immer wieder machen und dann, finde ich, fängt es an zu leben, fängt es an spannend zu werden.
(S10: 441–445)

Die Studentin schildert, wie sie selbst nach Verbindungen bzw. Praxisbeispielen zur Verschränkung von Theorie und Praxis suchte. Diese Strategie setzt einerseits voraus, dass die Studierenden geeignete Erfahrungen in der Praxis gemacht haben, und andererseits, dass eine Verbindung zwischen Praxissituation und Theorie *eigenständig* erkannt wird. Dies ist dann notwendig, wenn Dozierende diese Verbindung nicht vorentlasten oder kein passendes Beispiel konstruieren können. Die Bedeutung der Berufspraxis von Dozierenden wird in einem separaten Abschnitt thematisiert.

Wenn Theorie und Praxis getrennte Wege gehen

Nebst gelungenen Momenten der Verschränkung interessierten konträr ebenso die Momente einer gescheiterten Verknüpfung und die Hürden, welche der Zusammenführung von Theorie und Praxis entgegenstehen. Beide Fokusgruppen beschreiben in diesem Kontext die Herausforderung eines „*Sprunges*“ von der Theorie hin zur Praxis, welchen es zu absolvieren gilt.

Ich glaube, wenn wir Studierenden zu fest diesen Sprung machen müssen von abstraktem Konzept zu Praxis, wenn der einfach nicht nachvollziehbar ist.
(S10: 640–641)

Die Studentin S4 legt ihre Wahrnehmung des „Sprungs“ wie folgt dar:

Es reicht für mich nicht, in einem Fachdidaktikmodul einen theoretischen Text über Schreibstrategien durchzulesen: ‚So sehen Schreibstrategien aus und solche Gedankenprozesse gehen in unserem Gehirn ab, wenn wir etwas schreiben.‘ Das ist gut zu wissen, aber mir würde es viel mehr helfen, ja, wie setze ich das jetzt konkret um im Unterricht? Das hilft mir viel mehr, wie wenn ich dann noch diesen Sprung selber machen muss im Klassenzimmer.
(S4: 66–72)

Für beide Studierenden steht der „Sprung“ im Kontext der Anwendung von Theorie in der eigenen Berufspraxis. Dies resoniert mit der Beschreibung des Studenten S5 (20–

22), der von der „*generalisierenden Theorie*“ spricht, welche es in eine „*nicht pauschale Realität*“ zu überführen gilt. Einerseits stellt der Transfer in die eigene Berufspraxis eine Herausforderung dar:

Ich glaube, das ist bei mir eine der grössten Schwierigkeiten, wenn ich eine Theorie im Kopf habe, diese anwenden möchte und da der Schüler ganz anders reagiert, als ich gedacht habe, und dann kann man die Theorie gleich wegwerfen. Das ist, glaube ich, das grösste Problem.

(S6: 36–39)

Jedoch kann die Verschränkung bereits vor einem Umsetzungsversuch in der Praxis scheitern. Es werden hierbei unterschiedliche Gründe beschrieben, wie ein nicht adäquater Bezug zur Zielstufe (S10: 641–642), wenn mögliche Anwendungssituationen unklar bleiben (S9: 635–638) oder Aufgaben, Lektionen oder Unterrichtsreihen für fiktive Schulklassen erstellt werden und Uneinigkeit über die Kompetenz der Schüler:innen besteht (S6: 125–136). Die Studierenden scheinen jedoch daran interessiert zu sein, eine Verbindung von Theorie und Praxis zu erreichen, beispielsweise durch konkrete Fragen zur Umsetzung und Anwendung. Bleiben solche Fragen unbeantwortet, scheinen Kontroversen um Sinn und Relevanz zu entstehen:

Ja, ich schliesse mich an, es funktioniert nicht, wenn Kontroversen entstehen, wenn wir sagen: ‚Das sehe ich nicht so, in der Praxis. Erklären Sie mir, wieso das so sein sollte!‘, und dann gibt es keine gute Antwort.

(S5: 352–354)

ii. Dozierende

Spannungsfeld ja, aber...

Alle drei Dozierenden bejahen die Existenz eines Spannungsfeldes, zeigen sich jedoch zurückhaltend im Hinblick auf eine genauere Beschreibung. So schildert die Dozierende D2 ihre Sicht der Beziehung von Theorie und Praxis wie folgt:

Ja, spontan ist es im Prinzip so, dass es ein Spannungsfeld ist, aber es ist ein Spannungsfeld, das an vielen Punkten verbunden ist [...]. Für mich ist es so, ohne Praxis gäbe es keine Theorie, denn diese gründet auf evidenzbasierten Forschungsergebnissen, die ihrerseits in der Praxis stattgefunden haben.

(D2: 6–10)

Ein Spannungsfeld ja, aber eines, „das an vielen Punkten verbunden ist“. Theorie und Praxis rücken in dieser Wahrnehmung deutlich näher zusammen; es scheint nur ein kleiner „Sprung“ vom einen zum anderen zu sein. Hierzu erneut D2:

WO ist dieses Spannungsfeld, oder? Theorie-Praxis – WO genau? Ich könnte Ihnen jetzt nicht sagen, wo es ist [...]. Es gibt verschiedene Verknüpfungen in diesem Spannungsfeld, die es beinhaltet, aber ich kann Ihnen kein konkretes Beispiel nennen. Ich denke wahrscheinlich zu global, weil ich kein Problem mit einem Punkt allein habe und keinen Problempunkt sehe.

(D2: 356–361)

Die Dozierende beschreibt erneut, dass Theorie und Praxis an unterschiedlichen Punkten verknüpft seien und sie selbst kein Problem benennen könne. Für sie scheint das Spannungsfeld nicht auf einer sachlich-inhaltlichen Ebene zu liegen, im Sinne der Fragen, wo und wie Theorie in der Praxis Anwendung findet, sondern sie sieht sich vielmehr in ihrer Rolle als Dozentin vom Spannungsfeld betroffen (D2: 11–12), da es ihre Aufgabe ist, Theorie und Praxis für die Studierenden zusammenzubringen (D2: 16–17).

Spannungsfeld in der Rolle als Dozierende

In diesem Kontext lässt sich die Antwort der Dozierenden D1 einordnen. Für sie liegt die Herausforderung in der zu erbringenden Transferleistung:

Hm, ja, das Problem ist ja immer, dass man die Theorie lernt und dann irgendwie einen Transfer machen muss. Und ich glaube, der Transfer in die Praxis, der ist das Schwierigste am Ganzen, oder? Das ist, glaube ich, wie bei allem, was man theoretisch lernt und dann in die Praxis transferieren muss.

(D1: 4–7)

Zwar wird die Existenz eines Spannungsfelds hinsichtlich der Beziehung von Theorie und Praxis nicht dementiert und gar als „Dauerbrenner“ bezeichnet (D3: 4–10), jedoch scheint die erlebte Spannung für Dozierende auf einer anderen Ebene zu liegen als bei den Studierenden. Die Herausforderung beschreiben die Dozierenden dabei mit Blick auf die geleitete Verschränkung von Theorie und Praxis:

Ich glaube, es braucht gut angeleitete Aufträge, durchdachte Aufträge, wo dieser Transfer stattfinden kann. Und das ist für Dozierende wie für Lehrpersonen, denke ich, ist es eine Herausforderung, wirklich gute Aufträge zu machen. Die müssen sehr durchdacht sein. Ich denke, wenn man gute Aufträge hat, dann kann das stattfinden. (...) Aber die müssen sehr durchdacht sein. (...) Das ist nicht immer einfach.

(D1: 240–244)

Auch für die Dozierende D3 liegt der Schlüssel darin, Räume zu schaffen, in welchen Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können (D3: 229–231), um Momente der Selbstwirksamkeit für die Studierenden zu ermöglichen (D3: 235–236). Trotz vieler Jahre der Erfahrung bleibt diese Aufgabe eine Herausforderung:

Ich glaube, es gelingt relativ oft nicht, obwohl es mir ein grosses Anliegen ist, und ich glaube, es liegt ein Stück weit in der Natur der Sache.

(D3: 256–257)

Vergleichbares berichtet auch die Dozierende D1; auch für sie ist nach zehn Jahren der Tätigkeit an der Hochschule das Anleiten des Transfers weiterhin schwierig (D1: 13–17). Die Dozierenden beschreiben so tendenziell eine Spannung im Kontext der eigenen Rolle und der damit verbundenen Aufgaben, und nicht in Bezug darauf, ob oder wie Theorie und Praxis miteinander verknüpft sind (D2: 356–361, D3: 422–429).

Verschränkung von Theorie und Praxis

Auch die Dozierenden wurden eingeladen, Momente der gelungenen und misslungenen Verschränkung zu teilen. Die Methoden zur Verschränkung unterscheiden sich hier, wobei sowohl D1 als auch D3 *Coachinggespräche* als adäquates Mittel sehen (D1: 397, D3: 485–496). Auch über den Einsatz von *Praxisbeispielen* – Schüleraufgaben, Situationen, Handlungsbeschriebe – besteht ein Konsens unter den Dozierenden (D1: 252–255, D2: 208–213, D3:177–189), wobei die Dozentin D2 damit „Aha-Momente“ bei den Studierenden anstrebt (D2: 238–241). Ebenfalls benannt wurden die Analyse von Aufgaben aus Lehrmitteln (D3: 165–174) oder der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben:

Ich mag den Auftrag, wo man selber einen handlungs- und produktionsorientierten Auftrag erstellen muss, nachdem wir die ganze Theorie angeschaut haben, um zu gucken, ob der Transfer eben funktioniert hat. Also eigentlich habe ich sehr gerne, wenn die Studierenden authentisches Material herstellen müssen, das dann quasi kopierbereit ist. Weil dann kann ich sehen, ob das einsetzbar wäre und ob das verstanden wurde. Alles, was einen sehr praxisorientierten Output generiert, mag ich.

(D1: 260–265)

Hürden der Verschränkung

Hürden für die Verschränkung von Theorie und Praxis beschreiben die Dozierenden auf unterschiedlichen Ebenen. Hierbei sprechen sie beispielsweise die Problematik an, dass Aufgaben oder Unterrichtsplanungen nicht anhand *konkreter Situationen*, sondern für *fiktive Schüler:innen* konzipiert werden müssen (D3: 158–159):

Das Problem ist immer, wenn wir solche Dinge machen, dass wir ja für fiktive Schüler planen. Ich glaube, das ist so ein bisschen – wie soll ich sagen – der Stolperstein bei diesen Aufgaben. Wir müssen immer für fiktive Kinder planen. Und das ist die Grenze von solchen Transferaufgaben, dass wir nicht für echte Kinder planen.

(D1: 277–282)

Als Hürde empfindet die Dozentin D1 zuweilen auch die *Haltung der Studierenden*:

Damit diese Verschränkung funktionieren kann, müssen die Studierenden sich auf die Theorie einlassen und das erarbeiten. Es muss ein Wille da sein von den Studierenden, sich mit der Theorie wirklich auseinanderzusetzen und es nicht nur einmal durchzulesen. [...] Das Wollen der Studierenden, das zu tun, die Motivation, muss da sein.

(D1: 297–302)

Nicht alle theoretischen Inhalte können einen direkten Bezug zur Berufspraxis haben und es braucht eine offene Haltung beider Seiten, um die Verschränkung von Theorie und Praxis im Dialog herstellen zu können (D3: 393–397).

4.2 Alles eine Frage der Motivation? Die Motivation der Studierenden

In der in Abschnitt 3.2.1 erläuterten Vorstudie im Rahmen der DWA-Befragung nannten die Dozierenden die Motivation als mögliche Ursache für das Spannungsfeld. Die Auswertung der vorliegenden Erhebung stimmt hiermit nicht überein.

Ich bin eine sehr motivierte Studentin. Sobald ich aber den Sinn nicht sehe oder zumindest, sagen wir vier Mal probiert habe und dann anstosse, dann kippt das schnell. Aber grundsätzlich würde ich mich als sehr motiviert beschreiben.
(S8: 310–312)

Die Studierenden bezeichnen sich grundsätzlich als motiviert (S10: 316–318, S5: 149–151, S4: 164–167). Wie die Absolventin S8 schildern auch andere Studierende, wie die Motivation jedoch „kippen“ kann, wenn Erfolge in der Anwendung ausbleiben oder Anwendungsbeispiele praxisfern sind (S5: 152). Die drei Gesprächspartnerinnen aufseiten der Dozierenden erleben die Studierenden ebenfalls grundsätzlich als motiviert (D3: 34–35, D2: 60–63, D1: 86–93) und zeichnen ein von den Ergebnissen der DWA-Befragung abweichendes Bild¹⁰. Die Dozierenden betonen jedoch auch, dass es grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Studierenden und auch zwischen den Jahrgängen gibt (D1: 86–93).

Das ist so, so, so unterschiedlich. Das reicht wirklich von super motiviert bis zu ‚Ich möchte am liebsten gar nicht da sein‘. Ich erlebe die meisten Studierenden als motiviert. Also der grösste Teil der Leute ist motiviert, aber der Range ist riesig und ich weiss nicht, ob das nur in meinen Veranstaltungen so ist.
(D1: 65–69)

¹⁰ Vgl. Abschnitt 3.2.1 – Vorstudie: DWA-Befragung der Sekundarstufe I.

4.3 Rollenverständnis und Erwartungen an das Studium

Von Interesse war weiter der Vergleich des Rollenverständnisses aufseiten der Dozierenden und der studentischen Erwartungen an das Studium:

Zentral finde ich hier das Stichwort ‚Professionalisierung‘, und das betone ich auch, weil ich eben denke, es geht über eine Wissensvermittlung hinaus, also über das Modell von Baumert und Kunter hinweg. Es geht nicht nur um Fachwissen und auch nicht nur um disziplinär fokussiertes Wissen, sondern es geht eben gerade um die Vernetzung zwischen Hintergrundwissen und Konsequenzen für den Unterricht.

(D3: 13–17)

Die Dozentin ist mit dieser Haltung nicht allein; auch die anderen Dozierenden sehen sich in der Rolle als Vermittler zwischen Theorie und Praxis (D2: 32–36). Sie möchten durch die Weitergabe von Praxiswissen (D1: 49–51) einen Transfer von theoretischen Inhalten auf praktische Anwendungsfelder vorbereiten (D1: 7–10).

Die Studierenden beschreiben ihre Erwartungen an das Studium mit klarem Blick auf die anschließende Berufspraxis und die damit verbundenen Aufgaben. Sie teilen in diesem Kontext mit, dass sie ihren „Rucksack füllen“ möchten (S5: 153–154), um den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden. Sie möchten sich durch diagnostische Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf differenzierten Unterricht vorbereitet wissen (S10: 154–157). Ein Student formuliert seine Erwartungen an das Studium folgendermassen:

Man muss sich bewusst werden, dass die Pädagogische Hochschule eine Ausbildung ist, mehr eine Ausbildung als ein klassisches Studium. [...] Uns nützt alle Theorie der Welt nicht, wenn wir dann nicht für die Praxis vorbereitet sind.

(S7: 117–122)

Ob die Ausbildung zur Sekundarlehrperson mehr Studium oder Ausbildung sein sollte, wird an dieser Stelle offengelassen. Die Studierenden sehen sich jedoch mit den Anforderungen des Berufs konfrontiert und wollen darauf vorbereitet werden. So wird auch in diesem Kontext eine klare Praxisorientierung (S10: 128) betont; zum Ausdruck kommt dies durch den Wunsch nach diagnostischen Tools und Fähigkeiten (S8: 180–182) oder die Frustration über das Fehlen relevanter Aspekte wie beispielsweise einer Dreijahresplanung (S7: 61–67).

4.4 Professionelle Handlungskompetenz

Im Kontext der Hauptkategorie der ‚professionellen Handlungskompetenz‘ interessierte, welche Kompetenzen Dozierende benötigen, um ihre Rolle ausfüllen zu können. Ausgehend vom Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006) und der in Abschnitt 2.3.2 dargelegten *kognitivistischen Sichtweise* wurden die Aussagen der Gesprächspartner den drei Wissensarten – *deklaratives, prozedurales und selbstregulatorisches Wissen* – zugeordnet.

Die Dozierenden beschreiben deklarative Wissensinhalte – im Falle der Schulsprache Deutsch betrifft dies die Germanistik (D1: 186–187) – sowie auch Wissen um aktuelle Forschungsstände und -zugänge (D3: 116–124) als absolut notwendiges Hintergrundwissen (D2: 228–229, 248) für die Ausübung ihrer Rolle. Aufseiten der Studierenden erfährt deklaratives Professionswissen deutlich weniger Beachtung; möglicherweise wird dieses stillschweigend erwartet. Hierzu eine Studentin:

Es ist ein hoher Anspruch, wenn man darüber nachdenkt, weil irgendwo habe ich doch auch den Anspruch, dass sie sich weitergebildet haben, vielleicht noch einen zweiten Master gemacht haben, dass sie didaktische Weiterbildungen gemacht haben, dass sie bei der Forschung auf dem aktuellen Stand sind und ein breiteres Feld der Theorien beziehungsweise der didaktischen Konzepte kennen als die Studierenden.
(S8: 500–505)

Mit Blick auf die Signifikanz prozeduraler Wissensinhalte beginnen die Haltungen stärker zu divergieren. Die Dozierenden schildern hierbei, dass ‚*Wissen, wie* etwas umzusetzen ist‘, nicht substituiert werden kann (D2: 150–151) und notwendig ist, um Theorie und Praxis verknüpfen zu können (D2: 128–135). Seitens der Studierenden erfährt das ‚Wie‘ mehr Beachtung:

Sondern es braucht diesen Sprung von, das ist die Theorie, WIE wird die jetzt umgesetzt. Und wenn dieser Sprung eben nicht gegeben ist, [...] dann gelingt es eben nicht.
(S4: 334–337)

Auch für ihren Kommilitonen S9 ist die Frage, *wie* theoretische Modelle in der Praxis umzusetzen sind, regelmässig zu kurz gekommen (S9: 540–542). Die Absolventin S10 ergänzt

hierzu, dass im Schulalltag diverse weitere Hürden existieren, welche eine praktische Anwendung der Lerninhalte erschweren. Für sie erscheint die Umsetzung mit konkretem Blick auf die Zielstufe und die alltäglichen Herausforderungen relevant (S10: 510–516).

Schliesslich nehmen die Studierenden in Bezug auf das selbstregulatorische Wissen eine deutliche Haltung ein. Hierzu die Studentin S8:

Für uns einfach, dass sie uns erzählen können, für was das überhaupt relevant ist. Ich glaube, das hat sehr oft gefehlt. Uns die Relevanz des Themas genau zu erzählen. Das ist mir manchmal untergegangen. Weshalb muss ich das lernen, wurde nicht gesagt. Da braucht es wieder ein bisschen Zeit, wenn die Dozierenden mehr Erfahrung in der Praxis haben, können sie sagen: ‚Übrigens, das passiert ganz oft, deshalb nehmen wir das auch durch.‘ Ich glaube, das wäre etwas. Relevanz des Themas erklären.
(S8: 548–555)

Die Relevanz oder Verständlichkeit eines Themas erschliesst sich den Studierenden zuweilen nicht von selbst (S9: 546–547). Dahingehend äussert sich auch die Absolventin S10:

Aber auch umgekehrt zu sehen: ‚Oh, warum denken Dozierende so, wie sie denken, warum machen sie es so?‘ Ich finde, dieser Dialog ist das, was mir oftmals gefehlt hat.
(S10: 790–792)

Aufseiten der Dozierenden betont D2 die Signifikanz von Praxiserfahrung für die Identifikation und Beschreibung von „relevanten Momenten und Situationen“, wann eine Methode eingesetzt werden sollte (D2: 232–236). D1 äussert sich wie folgt über die Herausforderungen der Berufspraxis:

Ich glaube, man darf nicht vergessen, wie anspruchsvoll das ist und wie verzweifelt man manchmal sein kann, weil was nicht klappt. Und ich glaube, dass man da wieder zurückmuss, um das wieder zu erfahren.
(D1: 222–224)

Nicht anzutreffen ist bei den Dozierenden ein Bewusstsein über die von den Studierenden geschilderte Herausforderung der Anwendbarkeit theoretischer Inhalte im Berufsalltag. Eher konträr werden Rückfragen seitens der Studierenden folgendermassen aufgefasst:

Ja, also die Spannung ist ja nicht grundsätzlich etwas Schlechtes, also im Gegenteil. Aber, dass man auch – ‚sportlich‘ ist vielleicht falsch gesagt – sich nicht immer gegeneinander ausspielt, sondern immer wieder dran arbeitet. Es füreinander fruchtbar machen und eben nicht, ich sehe das von der Seite der Dozis und auch der Studierenden,

wenn wir als Dozierende dauernd rechtfertigen müssen. Aus dieser Ecke ist es dann schwierig, das wirklich konstruktiv zu machen, also immer beweisen zu müssen, dass es etwas bringt. Aber umgekehrt gehört es auch zu unserer Aufgabe, zu erklären, warum wir das machen.

(D3: 381–390)

4.5 Die Bedeutung von Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe

Ausgehend von der professionellen Handlungskompetenz interessierte nicht zuletzt, welche Bedeutung die Dozierenden der Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe zuschreiben. Hierbei räumen zwei Dozierende der Unterrichtserfahrung einen „sehr hohen“ oder „enorm wichtigen“ Stellenwert ein (D1: 213, D2: 135–137); D3 beschreibt sie als „eher wichtig“ und substituiert dabei die Zielstufe mit einer anderen, vergleichbaren Altersgruppe (D3: 127).

Die Studierenden zeigen eine recht deutliche und einheitliche Haltung. Für sie ist Praxiserfahrung aufseiten der Dozierenden von zentraler Bedeutung (S10: 567, S9: 569–571, S4: 240–244, S5: 249–251):

Ja, das ist das A und O. Ich glaube, ich habe es schon ganz oft gesagt. Ganz, ganz, ganz wichtig. Den Bezug nicht verlieren!

(S8: 573–574)

Also mir ist da definitiv die Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern am wichtigsten. Ich habe bereits recht viele Unterschiede erkannt, bei Dozierenden. Gewisse, die vor langer Zeit unterrichtet haben, und gewisse, die gar nicht wirklich bei Schulen waren. Und ich finde, man spürt den Unterschied immens.

(S6: 226–229)

Die Studierenden nennen als Grund für diese Haltung einerseits, dass sie von Gesprächen mit praxiserfahrenen Dozierenden deutlich stärker profitieren (S9: 569–571); andererseits vermitteln Dozierende mit hoher Praxiserfahrung eine Sicherheit (S8: 283–290).

Ich würde mir von Dozierenden wünschen, dass sie sich nicht nur mit uns als Studierenden auseinandersetzen, sondern auch sehr stark mit der Zielgruppe, im besten Fall viel unterrichtet haben und, ein zweiter Punkt, viel Material mitbringen können, reale Beispiele von Schülerinnen und Schülern, an denen wir auch üben können.
(S10: 519–523)

Die Studierenden beurteilen die Bedeutung der Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe mit Blick auf die eigene spätere Berufspraxis. Für die Dozierenden liegt die Relevanz der Unterrichtserfahrung in der Notwendigkeit, bei Coachings passende Rückmeldungen geben zu können (D1: 418–421), aber auch in ihrer Funktion als Grundstein von Sicherheit in der Dozierendenrolle (D2: 156–163).

5. Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse entlang der fünf relevanten Hauptkategorien vorgestellt wurden, werden im Folgenden die zentralen Erkenntnisse vor dem theoretischen Hintergrund der Forschungsfrage diskutiert.

i. Wie beschreiben Dozierende und Studierende die Beziehung von Theorie und Praxis?

Zu Beginn wird auf die erste in Abschnitt 2.5 formulierte Hypothese eingegangen; hierfür werden die Perspektiven der Studierenden und Dozierenden einander gegenübergestellt.

Hypothese:

Studierende und Dozierende haben unterschiedliche Perspektiven auf die Bedeutung von Theorie und Praxis im Studium zur Sekundarlehrperson.

Die Hypothese kann ohne weitere Differenzierung nicht eindeutig beantwortet werden. Im Grundsatz kann die Hypothese dahingehend verneint werden, dass Dozierende wie auch Studierende der Theorie eine signifikante Bedeutung zuschreiben, da diese das Ergebnis eines evidenzbasierten Forschungsprozesses ist (D2: 6–12, S10: 89–91). Relevant erscheint hierbei insbesondere, was die Studierenden *nicht sagen*. Die Studierenden zweifeln nicht die Gültigkeit oder Glaubwürdigkeit der Theorie an, bringen jedoch eine Hilflosigkeit im Hinblick auf den Umgang mit der Theorie und insbesondere ihren Einsatz in der eigenen Berufspraxis zum Ausdruck (S5: 12–13, S8: 359–363, S9: 404–410).

Die Dozierenden schildern in dieser Hinsicht eine divergierende Wahrnehmung. Insbesondere die Dozentin D2 macht deutlich, dass Theorie und Praxis zwar in einem Spannungsfeld stehen, jedoch an vielen Punkten verbunden sind. Sie selbst habe keine Mühe mit der Verschränkung beider und vom Spannungsfeld seien primär die Dozierenden betroffen, da es ihre Aufgabe sei, Theorie und Praxis zu vereinen (D2: 6–10, 356–361).

Ebenfalls im Kontext der Rolle als Dozierende beschreibt D1 die Herausforderung, Aufträge für den Transfer vorzubereiten und anzuleiten (D1: 240–244); auch nach einem Jahrzehnt an Erfahrung bleibe dies schwierig (D1: 13–17).

So kann festgehalten werden, dass Studierende und Dozierende eine vergleichbare Perspektive im Hinblick auf die Bedeutung von Theorie haben, jedoch ein Spannungsfeld an unterschiedlichen Positionen, tendenziell nahe an der eigenen Rolle verorten. Für Dozierende ist das Spannungsfeld eng mit den ihrer Rolle inhärenten Aufgaben verbunden; Studierende beschreiben ein Spannungsfeld auf inhaltlicher Ebene und konkret im Identifizieren und Verstehen möglicher Anwendungsmöglichkeiten in der eigenen Berufspraxis. Hierbei sind Parallelen zu Ergebnissen der Expertiseforschung erkennbar, welche in Abschnitt 2.2.4 erläutert wurden. Expertinnen und Experten haben keine Probleme damit, ihr professionelles Wissen opportunistisch einzusetzen und situationsadäquat zu handeln, und können dem vorausgehend eine Situation differenziert betrachten (Baumert und Kunter 2006; Berliner 1994; 2004; Bromme 1992; 2004; 2014; Gruber 2001; Palmer et al. 2005). Diese Basisprozeduren sind für Expertinnen und Experten automatisiert (Hatano und Inagaki 1986) und bedürfen keiner fokussierten Aufmerksamkeit, im Gegensatz zu Laiinnen und Laien oder beispielsweise Studierenden. Dies erscheint mit Blick auf das selbstregulatorische Wissen (Woolfolk 2014, 294; Schraw 2006) entscheidend für die Situation an der Hochschule, da Studierende im Gegensatz zu Dozierenden mögliche Anwendungssituationen zuerst aktiv konstruieren müssen. Die bei Dozierenden verspürte Spannung im Hinblick auf die Vorbereitung eines Transfers legt einen blinden Fleck offen.

Während Dozierende die Herausforderung in der Konstruktion einer Transfermöglichkeit sehen, sind die Studierenden in einem ersten Schritt damit beschäftigt zu verstehen, in welchen Situationen ein Modell überhaupt Anwendung finden könnte. Was für Expertinnen und Experten selbstverständlich ist und automatisiert abläuft, muss von Studierenden zuerst aktiv und kleinschrittig konstruiert werden.

ii. Worin besteht Konsens bzw. Dissens in Bezug auf die Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Praxis?

Im folgenden Schritt werden die Aussagen von Studierenden und Dozierenden einem systematischen Vergleich unterzogen. Der Vergleich orientiert sich entlang der Subkategorien *Wahrnehmung* und *Verschränkung*. Die Tabelle 4 zeigt eine Verdichtung der Aussagen auf vier Dimensionen. In zwei Dimensionen, gekennzeichnet mit ‚x‘, finden sich keine themenrelevanten Aussagen.

K06.1 Wahrnehmung			
#	Dimension	Studierende	Dozierende
1	<i>Sprung zwischen zwei Welten</i>	(S9: 397–410) (S5: 22–24) (S10: 640–641) (S4: 66–72)	(D2: 6–10) (D2: 356–361)
2	<i>Verortung von Theorie in der Praxis</i>	(S10: 100–104) (S8: 359–363) (S5: 12–13)	-x-
3	<i>Transferproblematik</i>	(S6: 14–16) (S6: 36–39) (S9: 39–40)	(D1: 4–7)
4	<i>Dozierende im Spannungsfeld</i>	-x-	(D2: 11–12) (D2: 16–18) (D3: 4–10) (D3: 224–231) (D3: 256–257) (D1: 240–244)

Tabelle 4 - Vergleich der Wahrnehmungen

1. Sprung zwischen zwei Welten – Die Aussagen der Studierenden verdeutlichen auf inhaltlicher Ebene einen Graben zwischen Theorie und Praxis. Beschrieben wird dieser in Form von „zwei Welten“ (S5: 404–410) oder als „Sprung“ (S10: 640–641, S5: 22–24). Die Dozierende D2 bejaht zwar ein Spannungsfeld, betont jedoch, dass dieses an vielen Punkten verbunden sei und sie persönlich keine Mühe habe, die Dimensionen zu navigieren (D2: 6–10); sie fragt, wo ein solches Spannungsfeld denn zu verorten wäre (D2: 356–361). Die Dozierenden D1 und D3 tätigen keine Aussagen, welche einen Rückschluss auf ein Spannungsfeld auf einer inhaltlichen Ebene zulassen.

2. Verortung der Theorie in der Praxis – Der zweiten Dimension, welche für die Studierenden von hoher Bedeutung ist, können keine Aussagen seitens der Dozierenden zugeordnet werden. Die beiden Absolventinnen beschreiben in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten, die berufspraktische Relevanz theoretischer Inhalte zu erkennen; sie haben den Eindruck, die Theorie nicht in der eigenen Praxis umsetzen zu können (S10: 100–104, S8: 359–363). Gleiches schildert ein Student aus dem sechsten Semester mit den Worten: „Die Praxis ist anders, als die Theorie es denkt“ (S5: 12–13). Seitens der Dozierenden liegen keine Aussagen vor, welche primär auf die Verortung der Theorie in der Berufspraxis abzielen. Zwar nennen die Dozierenden Praxis- oder Schülerbeispiele als Mittel zur Veranschaulichung, jedoch scheinen ihnen die Anwendungsmöglichkeiten klar und gleichsam selbstverständlich, während fehlende Hinweise auf konkrete Einsatzfelder der theoretischen Inhalte den Lernprozess deutlich erschweren. Hinsichtlich der Verortung der Theorie in der Praxis besteht aufseiten der Dozierenden ggf. ein blinder Fleck.

3. Transferproblematik – Die Dozierende D1 beschreibt das Verhältnis von Theorie und Praxis als Transferproblem und verortet das Spannungsfeld im Kontext der Anwendung von Wissen in neuen Situationen. Diese Herausforderung schildern auch die Studierenden, jedoch sind die Nuancen anders. Nahe bei D1 liegt die Studierende S6, welche die Problematik erwähnt, dass Situationen mit Schülerinnen und Schülern in der eigenen Praxis häufig von den Beispielen abweichen, welche besprochen wurden, und jeweils ein „Umdenken“ auf die gegebene Sachlage notwendig ist (S6: 14–16). Eine Umsetzung kann ebenfalls scheitern, wenn die Schüler:innen anders als gedacht reagieren und die Theorie vermeintlich „hinfällig“ wird (S6: 36–39). Die Transferleistung im eigentlichen Sinne, als Einsatz des Gelernten in der Berufspraxis, ist nur ein Teil der Darlegungen der Studierenden. Wie S9 (39–40) beschreibt, beginnt das Spannungsfeld bereits vor der eigentlichen Umsetzung – nämlich während des Lernprozesses, wenn mögliche Anwendungssituationen der Theorie in der Praxis unklar bleiben – und erstreckt sich bis hin zur zu erbringenden Transferleistung. Für die Dozierende D1 wiederum steht das Spannungsfeld primär unter dem Aspekt der Transferleistung, nicht jedoch unter jenem des Lernprozesses.

4. Dozierende im Spannungsfeld – Die Dozentin D2 bringt zum Ausdruck, dass sie primär die Dozierenden als die Betroffenen eines Spannungsfeldes wahrnimmt (D2: 10–12), da es deren Aufgabe ist, Theorie und Praxis zu verbinden und den Studierenden näherzubringen (D2: 16–18). D3 bezeichnet die Thematik der Beziehung von Theorie und Praxis als „*Dauerbrenner*“, welcher die Lehrerbildung seit Jahren begleite. Sie spricht die Herausforderung an, Räume zu schaffen, welche eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen können (D3: 224–231), wobei dies oftmals nicht gelinge, was eventuell „in der Natur der Sache“ liegen könnte (D3: 256–257). Auch schildert die Dozentin D1 Herausforderungen im Kontext ihrer Rolle als Dozierende und des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis. Sie versucht, den Studierenden einen Transfer mittels „gut durchdachter“ Aufträge zu ermöglichen; diese zu erstellen und umzusetzen beschreibt sie als anspruchsvolle Aufgabe (D1: 240–244). Auch nach zehn Jahren hat sie noch keine optimale didaktische Methodik zur Anleitung dieses Transfers gefunden (D1: 13–17).

Die Tabelle 5 zeigt eine Verdichtung der Aussagen auf sechs Dimensionen. Der Vermerk ‚+‘ verweist dabei auf eine für die Verschränkung von Theorie und Praxis förderliche, das Zeichen ‚-‘ konträr auf eine für die Verschränkung hinderliche Dimension.

K06.2 Verschränkung			
#	Dimension	Studierende	Dozierende
5	<i>Handlungsorientierte Umsetzung</i> ⁺	(S5: 307–311) (S4: 113–116) (S4: 312–316)	(D1: 260–265)
6	<i>Coaching</i> ⁺	(S10: 581–586) (S10: 591–593) (S8: 598–604)	(D1: 397) (D3: 485–496)
7	<i>Praxisbeispiele</i> ⁺	(S10: 441–446) (S5: 307–311)	(D1: 252–255) (D2: 208–213) (D3: 177–189)
8	<i>Bezug zur Berufspraxis</i> ⁻	(S10: 641–642) (S9: 635–638) (S5: 352–354)	-X-
9	<i>Fiktive Schüler:innen</i> ⁻	(S6: 125–136)	(D1: 277–282)
10	<i>Haltung der Studierenden</i> ⁻	-X-	(D3: 393–397) (D1: 297–308)

Tabelle 5 - Vergleich der Verschränkung

1. Handlungsorientierte Umsetzung – Die Studierenden beschreiben *handlungsorientierte* Aufträge (dies umfasst das Erstellen von Aufgaben, Lektionen, Lektionsreihen bis hin zu deren Umsetzung in der Praxis) als positiv konnotierte Möglichkeit zur Verschränkung von Theorie und Praxis. Betont wird, dass durch eine Übersetzung theoretischer Inhalte in die Form praxisnaher Aufgaben die Verbindung zwischen Theorie und Praxis deutlich nachvollzogen werden kann, sofern dies geschieht (S5: 307–311). Positiv erwähnt werden dementsprechend auch Praktika, da diese eine immersive und praxisnahe Umsetzung ermöglichen (S4: 113–116). Aufseiten der Dozierenden beschreibt nur D1 den Einsatz handlungsorientierter Aufgabenstellungen. Die positive Konnotation entspringt für die Dozierende jedoch nicht primär aus dem Erkennen von Verbindungen zwischen Theorie und Praxis, sondern durch die Möglichkeit, das authentische und kopierbereite Material auf seine *Einsatzbarkeit* hin zu beurteilen (D1: 260–265).

2. Coaching – Insbesondere für die Studierenden ab Masterstufe stellen Coachings die bevorzugte Methode zur Verschränkung dar (S10: 591–593).¹¹ Als Stärke des Coachings beschreiben die Studierenden den konkreten Bezug zu aktuellem oder bevorstehendem Unterricht und die Rückmeldung zu einer persönlich erstellten Planung (S8: 598–604). Die Absolventin S10 legt in diesem Zusammenhang dar, wie Theorie leicht in der eigenen Grobplanung verortet und damit verknüpft werden konnte (S10: 581–586). Seitens der Dozierenden werden Coachings als Möglichkeit der Verschränkung erwähnt (D3: 485–496), beispielsweise um den Transfer zu ermöglichen (D1: 397). Weitere Begründungen oder Überlegungen werden jedoch nicht geliefert.

3. Praxisbeispiele – Die drei Dozierenden bezeichnen Praxisbeispiele als geeignetes Vehikel zur Verschränkung von Theorie und Praxis. Schülerbeispiele werden genutzt, um einen Praxisbezug herzustellen (D1: 260–265) und aufseiten der Studierenden für „Aha-Erlebnisse“ zu sorgen (D2: 208–213, D3: 177–189). Die Studierenden andererseits verneinen nicht die Relevanz von Praxisbeispielen, sondern nehmen diese vielmehr als Notwendigkeit wahr (S10: 441–446). Die dritte Dimension ist so auch als Schnittstelle und Übergang zu den für eine Verschränkung hinderlichen Faktoren zu verstehen. *Praxisbeispiele* werden demnach in der folgenden Dimension erneut aufgegriffen.

¹¹ Während des 6. Semesters absolvieren die Studierenden das sog. Quartalspraktikum und erhalten während der Vorbereitung und des Praktikums ein Coaching durch Fachdidaktiker:innen. Entsprechend können diese Methode der Verschränkung nur Studierende der Masterstufe kennen.

4. Bezug zur Berufspraxis – Die Studierenden beginnen früh im Studium, stets ein Auge auf die spätere Berufspraxis zu haben. Mit diesem Blick beschreiben die Studierenden einen fehlenden oder ungenauen Bezug zur Zielstufe als hinderlich für eine Verschränkung (S10: 641–642), wenn Dozierende beispielsweise keine oder nur wenig Erfahrung auf der Zielstufe haben und vorwiegend im Zyklus zwei oder der Sekundarstufe II tätig waren. Weiter ist es für die Studierenden massgeblich, den Nutzen und die spätere Anwendbarkeit von Theorien zu verstehen, respektive dass Dozierende dies verdeutlichen können (S9: 635–638). Bleiben diese Punkte unklar oder wird auf Rückfragen der Studierenden nicht eingegangen, so führt dies zu Kontroversen und Frustration aufseiten der Studierenden (S5: 352–354).

5. Fiktive Schüler:innen – Die Dimension der ‚fiktiven Schüler:innen‘ bezieht sich auf den Umstand, dass die Umsetzung von Theorie im Studium regelmässig anhand von nicht existenten Klassen oder Schülerinnen und Schülern stattfindet. Planungen werden für ‚erdachte‘ Schüler:innen erstellt. Studierende wie Dozierende beschreiben dies als Hürde, da verschiedene relevante Parameter unklar bleiben und die Schüler:innen insgesamt weniger greifbar sind (D1: 277–282). Konflikte können auch entstehen, wenn es Meinungsdivergenzen im Hinblick auf die Kompetenzen der fiktiven Schüler:innen gibt und diese unterschiedlich beurteilt werden. Diskussionen über die Kompetenzen fiktiver Schüler:innen führen in eine Sackgasse, da die Frage nicht beantwortet werden kann, und lassen die Studierenden verunsichert zurück (S6: 125–136).

6. Haltung der Studierenden – Die Dozierenden schildern in zwei Fällen, wie die Haltung der Studierenden die Verschränkung von Theorie und Praxis erschweren kann. Die Dozentin D3 beschreibt eine ablehnende Haltung mit den Worten „*Ja, das kann man nicht brauchen*“ (D3: 393–397) und verweist auf den Anspruch, dass alle Inhalte des Studiums (immer) in der Praxis anwendbar sein müssen. D1 betont ebenfalls die Notwendigkeit einer offenen Haltung, da nicht alle Inhalte eines so breiten Studiums direkt in die Berufspraxis transferiert werden können (D1: 297–308).

Um die vorliegende Frage abschliessend beantworten zu können, wird noch einmal die zweite in Abschnitt 2.5 formulierte Hypothese aufgegriffen.

Hypothese:

Es gibt signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung des Spannungsfeldes zwischen Dozierenden und Studierenden in der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch, insbesondere in Bezug auf die Anwendbarkeit und praktische Relevanz von theoretischen Inhalten.

Die Hypothese kann dahingehend bejaht werden, dass – wie in Tabelle 4 gezeigt – die *Verortung von Theorie in der Praxis* eine zentrale Herausforderung für Studierende ist, welche für die Dozierenden ein blinder Fleck zu sein scheint. Ähnliches gilt für den in Tabelle 5 genannten Punkt *Bezug zur Berufspraxis*, welcher seitens der Studierenden mehrfach angesprochen wurde, in den Aussagen der Dozierenden jedoch nicht anzutreffen ist. Blinde Flecken sind jedoch auch aufseiten der Studierenden zu finden, die sich namentlich nicht zur Rolle der *Dozierenden im Spannungsfeld* äussern und – wie in Tabelle 5 dargestellt – ebenso wenig ihre eigene Haltung als möglichen Verstärker für das Spannungsfeld von Theorie und Praxis beschreiben. Dennoch sei vermerkt, dass Studierende und Dozierende nicht gänzlich konträre Ansichten vertreten und in sechs von zehn Bereichen ein bedingter Konsens besteht.

Hinsichtlich der zweiten untergeordneten Fragestellung kann festgehalten werden, dass sich trotz Konsens in den Dimensionen [1] Sprung zwischen zwei Welten, [3] Transferproblematik, [4] Dozierende im Spannungsfeld, [5] handlungsorientierte Umsetzung, [6] Coaching und [7] Praxisbeispiele eine klare Diskrepanz in den Dimensionen [2] Verortung von Theorie in der Praxis und [8] Bezug zur Berufspraxis abzeichnet. Nach der Bearbeitung des Datenmaterials erscheint die Bezeichnung ‚Dissens‘ jedoch ungeeignet, da Studierende und Dozierende nicht explizit konträre Meinungen zu vertreten scheinen, sondern die ‚Verortung der Theorie in der Praxis‘ und der ‚Bezug zur Berufspraxis‘ vielmehr Hürden für die Studierenden darstellen, welche von den Dozierenden nicht erkannt werden.

iii. Verortung innerhalb der Theorie

Signifikant für ein vertieftes Verständnis der Beziehung von Theorie und Praxis scheint die folgende Prämisse:

*Studierende sind Expertinnen und Experten für **das eigene Lernen** und
in der Lage, ihren Lernprozess zu steuern.*

Studierende können zwangsläufig eine erfolgreiche Bildungskarriere vorweisen, was bedeutet, dass sie in ausreichendem Mass ihren eigenen Lernprozess – wenn auch unbewusst – steuern können. So stellt sich die Frage, was passiert, wenn Studierende genau benennen können, was sie für ihren Lernprozess benötigen, diese Aufforderung jedoch als Kritik interpretiert wird. In diesem Kontext sollen zwei relevante Aussagen aus dem Ergebniskapitel in Erinnerung gerufen werden:

Ja, ich schliesse mich an, es funktioniert nicht, wenn Kontroversen entstehen, wenn wir sagen: ‚Das sehe ich nicht so, in der Praxis. Erklären Sie mir, wieso das so sein sollte!‘, und dann gibt es keine gute Antwort.

(S5: 352–354)

Ja, also die Spannung ist ja nicht grundsätzlich etwas Schlechtes, also im Gegenteil. Aber, dass man auch – ‚sportlich‘ ist vielleicht falsch gesagt – sich nicht immer gegeneinander ausspielt, sondern immer wieder dran arbeitet. Es füreinander fruchtbar machen und eben nicht, ich sehe das von der Seite der Dozis und auch der Studierenden, wenn wir als Dozierende dauernd rechtfertigen müssen. Aus dieser Ecke ist es dann schwierig, das wirklich konstruktiv zu machen, also immer beweisen zu müssen, dass es etwas bringt. Aber umgekehrt gehört es auch zu unserer Aufgabe, zu erklären, warum wir das machen.

(D3: 381–390)

Lernprozess und Transfer als sequenzielle Entitäten

Der Student S5 beschreibt eine Situation, in welcher für ihn die Anwendungsmöglichkeiten einer Theorie unklar bleiben, und fordert von den Dozierenden eine Erklärung (vgl. Dimensionen 2 & 8), da er anhand der eigenen Erfahrung keine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen vermag. Die Dozierende sieht sich in der Position, eine Rechtfertigung liefern zu müssen, und verspürt den Druck, zu ‚beweisen‘, weshalb die Theorie von Bedeutung ist. Die beiden Aussagen verdeutlichen prägnant das Dilemma, welches eigentlich zugrunde liegt. Wird die möglicherweise aus einer Hilflosigkeit entstandene Frage als

Angriff auf die Legitimität der Theorie oder der persönlichen Kompetenz verstanden, so wird der *Lernprozess* in diesem Moment torpediert.

Die deutliche Differenzierung zwischen *Lernprozess*^α und *Transfer*^β nimmt für die in dieser Arbeit vertretene Meinung eine zentrale Rolle ein. Ausgehend vom in Abschnitt 2.4 vorgestellten Konzept des Lehrerwissens (Neuweg 2022) gilt es drei Phasen zu unterscheiden: *Lernen, Wissen, Handeln*. Zur Erinnerung: Das Konzept des Transfers beschreibt den Einfluss von Gelerntem auf die produktive Anwendung von Wissen in neuen Situationen (De Corte 2003, 142; Woolfolk 2014, 346). Sinngemäß muss der Lernprozess abgeschlossen worden sein, bevor der Transfer definitionsgemäß stattfinden kann. Im Konzept Neuwegs (2022) führt der Lernprozess vom ‚Lernen‘ hin zum ‚Wissen‘, der Transfer vom ‚Wissen‘ hin zum ‚Handeln‘ (vgl. Abbildung 10).

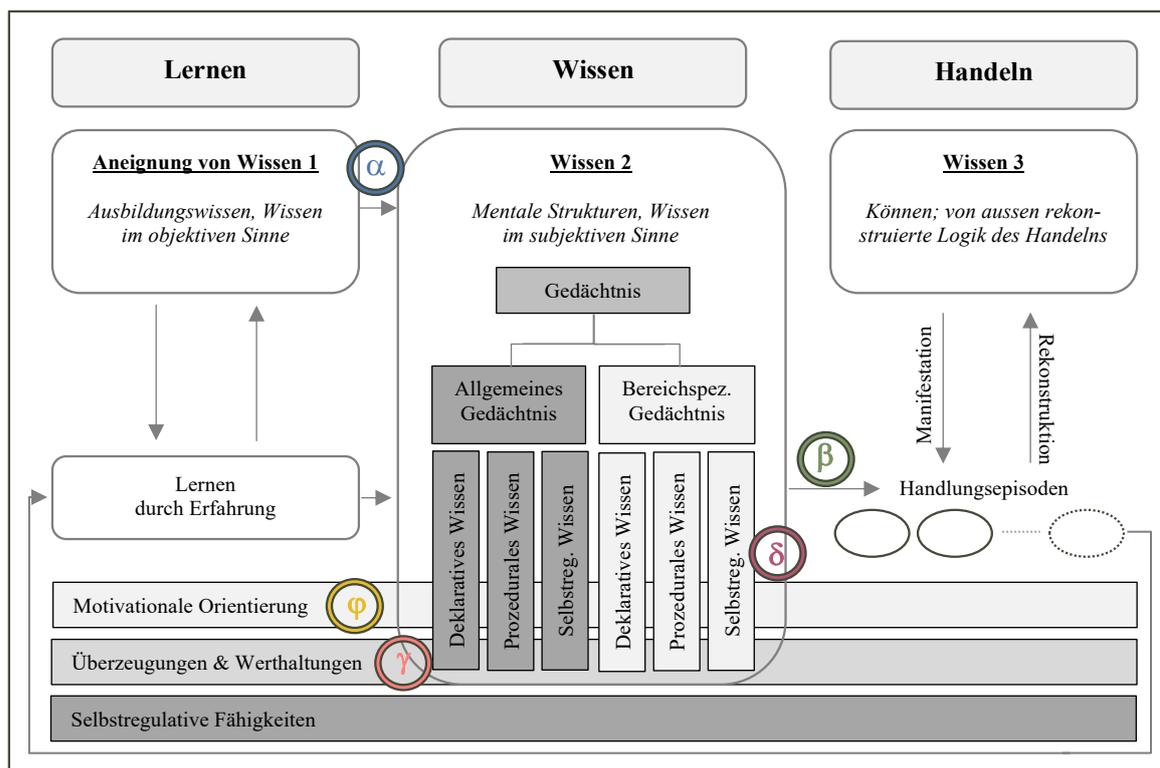


Abbildung 10 - Erweiterter Bedeutungskomplex

Die Bedeutung des Vorwissens für den Lernprozess

Der Student S9 (404–410) erlebte Theorie und Praxis als „zwei Welten“, welche sich nicht von selbst zu einem harmonischen Gesamtbild vereinen liessen, und auch der Absolventin S8 blieben der Sinn und die Anwendungsmöglichkeiten gewisser Inhalte bis zum Ende des Studiums unklar (S8: 359–363). Rückgreifend auf die Abbildung 1 (*Spektrum von Wissen und Können*) beschreiben die beiden Studierenden eine Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis, welche sie nicht eigenständig auflösen konnten. Gemäss der in Abschnitt 2.3 beschriebenen kognitivistischen Perspektive auf Gedächtnis und Wissen liegt eine denkbare Ursache des Spannungsfeldes im Fehlen von spezifischem Vorwissen im *episodischen Gedächtnis*, welches in Lücken innerhalb des *selbstregulatorischen Wissens*⁵ resultieren könnte (vgl. Abbildungen 5 und 10). Konkret sind hierunter Unterrichtssituationen aus dem Berufsalltag zu subsumieren, welche für die Verortung und das Verständnis von Theorien essenziell sind. In dieser Hinsicht ist der grösste Unterschied zwischen beiden Studierenden und den Dozierenden die Unterrichtserfahrung. Die Studierenden beginnen zwar früh mit dem Unterrichten, jedoch bleibt es bei einem Einblick in die Berufspraxis und es kommt nicht etwa zu einer Immersion. Die Studierenden haben also in der Rolle als Lehrperson nur wenig Erfahrung im Sinne von episodischem Wissen. Für den Lernprozess nimmt das Vorwissen jedoch eine zentrale Rolle ein, wobei gemäss Hattie (2023) die „*Strategy to integrate with prior knowledge*“ die lernwirksamste Strategie darstellt, mit einer Effektstärke von $d = 0.93$. Die Schwelle der Wirksamkeit liegt bei einer Effektstärke von $d = 0.4$ (Zierer 2019). Die Forderung seitens der Studierenden nach einer Erklärung für die Verortung der Theorie, in Verbindung mit der Bewertung der Dimension 8 (*Bezug zur Berufspraxis*), könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden versuchen, die Lücke im eigenen Wissen durch die Erfahrung der Dozierenden zu substituieren. Didaktisch entspricht dies einem *Scaffolding*, für welches Hattie (2023) ebenfalls eine hohe Effektstärke von $d = 0.82$ ermittelte.

Die zwei neuralgischen Glieder der Beziehung von Theorie und Praxis?

Es erscheint denkbar, dass *episodische Gedächtnisinhalte* im Lernprozess ein neuralgisches Glied in der Beziehung von Theorie und Praxis sind. Für den Lernprozess nehmen sie einerseits die Rolle von Anknüpfungspunkten ein und unterstützen die Elaboration sowie

Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen. Andererseits ist es denkbar, dass das fehlende *selbstregulatorische Wissen*^δ eine kognitivistische Erklärung für das Phänomen des trägen Wissens (Konrad 2005, 40) darstellen könnte. Wie in Abschnitt 2.3.2 erläutert, wird selbstregulatorisches Wissen als ‚*Wissen, wann oder warum*‘ beschrieben und agiert als Trigger für Skripts (Schraw 2006; Woolfolk 2014, 294). Bereichsspezifisches *deklaratives* und *prozedurales Wissen* können demnach vorhanden sein und institutionell attestiert werden und in der Berufspraxis dennoch nicht zur Anwendung kommen, da die kontextuelle Situierung fehlt und der Trigger für die kontextspezifischen Skripts nicht ausgelöst wird.

Spannungsfeld zwischen Lernprozess und Transfer

Aufgrund der bisherigen Analyse des Datenmaterials und der daraus resultierenden Überlegungen erscheint es plausibel, dass Dozierende und Studierende trotz unterschiedlicher Schwerpunkte das gleiche Phänomen beschreiben. Es ist denkbar, dass das Spannungsfeld mit dem Lernprozess^α (Lernen → Wissen) beginnt und sich bis zum Transferprozess^β (Wissen → Können) erstreckt; vgl. Abbildung 10. Dozierende wie auch Studierende sehen innerhalb der Beziehung von Theorie und Praxis eine Transferproblematik (vgl. Tabelle 4). So erscheint es vorstellbar, dass die Transferproblematik Teil des Spannungsfeldes ist, jedoch zusätzlich durch einen unvollständigen Lernprozess im Hinblick auf das selbstregulatorische Wissen verstärkt werden könnte. Das Spannungsfeld wäre demnach nicht nur abhängig vom Transfer, sondern auch vom vorausgehenden Lernprozess, welcher im bisherigen Diskurs zu wenig Beachtung findet; der Wunsch der Studierenden nach *mehr Praxis* und Beispielen für Anwendungsmöglichkeiten würde einer Fehlinterpretation zum Opfer fallen.

Die Folgen eines unvollständigen Lernprozesses

Die Folgen eines unvollständigen Lernprozesses sind weitreichend, wobei die bescheidene Qualität pädagogischer Handlungsentwürfe nur eine Konsequenz des ungelösten Spannungsverhältnisses darstellt (Wahl 2013, 10 f.; Gottein 2016). Obschon sich die Studierenden grundsätzlich als motiviert für das Studium bezeichnen, beschreiben sie, wie ungeklärte Fragen und ein fehlender Bezug zur Berufspraxis die Motivation „kippen“ können (S8: 310–312). Als kausale Folge ist es denkbar, dass sich das Spannungsfeld – wie durch die

Absolventin S8 geschildert – negativ auf die motivationale Orientierung⁹ auswirken kann. Ein weiterer denkbarer Effekt des ungelösten Spannungsfeldes ist eine negativ erlebte Selbstwirksamkeit⁷, da die Theorie den Studierenden ebenfalls suggeriert, „*was eine Lehrperson alles können müsste*“ (S10: 95–98). Ob ein solches Erleben förderlich für den Lernprozess und späteren Transfer ist, sei dahingestellt.

iv. Zusammenfassung

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Beschreibung und der Vergleich beider Perspektiven einen neuen Blickwinkel auf die Beziehung von Theorie und Praxis ermöglichen. Es zeigte sich, dass beide Gruppen eine Beschreibung nahe an der eigenen Rolle vornahmen und beiderseits *blinde Flecken* für die Aufgaben der jeweils anderen Gruppe bestehen. Insbesondere die blinden Flecken legen das Dilemma im Umgang mit dem Spannungsfeld offen, denn gemäss den Aussagen der Studierenden divergieren Theorie und Praxis nicht erst bei einem Transferversuch, sondern bereits während des Lernprozesses. Die Reduktion des Spannungsverhältnisses auf ein primäres Transferproblem greift angesichts der vorliegenden Ergebnisse deutlich zu kurz und erfasst nur einen Teilbereich der Problemstellung.

6. Fazit und Ausblick

Am Anfang der vorliegenden Forschungsarbeit stand das Ziel, einen Beitrag zum laufenden Diskurs um die Beziehung von Theorie und Praxis zu leisten und einen neuen Blickwinkel auf den „ermüdenden Antagonismus“ (Fraefel 2016, 8) einzunehmen. Da die Thematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses den bescheidenen Rahmen einer Masterarbeit schnell zu sprengen vermag, liegt auch der Anspruch fern, eine abschliessende Antwort liefern zu können. Die Beziehung von Theorie und Praxis ist ein verstrickter Komplex, dessen Ursprung multikausaler Natur ist, wobei diese Arbeit höchstens einen neuen Denkanstoss zu geben erhofft.

Limitationen der Forschungsarbeit

Die Grenzen der vorliegenden Arbeit liegen eindeutig in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Zwar erscheint es plausibel, dass die Kernaussagen auch für andere Fachbereiche Aussagekraft haben könnten; angesichts der qualitativen Methode ist von einer Übertragung jedoch abzuraten, da die Ergebnisse aus dem Forschungsprozess und der Interaktion zwischen Forscher und Befragten konstruiert wurden und keine objektive Realität wiedergeben können (Lamnek 2005, 22). Hierbei spielen insbesondere die bereits im Voraus existierenden Kontakte zu sieben der zehn Gesprächspartner:innen eine Rolle, welche die Datenerhebung und die spätere Auswertung unweigerlich beeinflusst haben werden. Weiter ist es vorstellbar, dass durch die Einzelgespräche mit den Dozierenden der Effekt der sozialen Erwünschtheit (Friedrichs 1990) begünstigt wurde. Grund zu dieser Annahme liefert das Delta im Vergleich zu den Aussagen der DWA-Befragung, welche insbesondere die Motivation der Studierenden als Ursprung und möglichen Kern des untersuchten Spannungsfeldes benannten. Gleichermassen erscheint es aufseiten der Studierenden wahrscheinlich, dass durch das Gruppensetting und das von unteren zu höheren Semestern reichende Spektrum der Stichprobe einzelne Meinungen deutlich stärker aufgegriffen wurden und es im Sinne des Bandwagon-Effekts zur Überbetonung einzelner Facetten kam, während andere Beobachtungen aufgrund der Gruppendynamik nicht mehr geäußert wurden (Koschnick 1984). Zuletzt gilt es auch die Rolle des forschenden Subjekts zu reflektieren. Anstoss und Teil der Motivation für die vorliegende Arbeit entstammen einer persönlichen

Betroffenheit des Forschenden selbst. Einerseits erlaubt dies Denkwege und Muster, welche ausgehend von einer Aussenperspektive nicht offenstehen würden, andererseits kann die Innenposition auch zu einem unvermeidlichen Bias führen. Strübing (2004) beschreibt, dass Forschung – bedingt durch die Interaktion von Forschenden und dem Forschungsfeld – einen subjektiven Prozess darstellt und eine forschende Person nie die Position eines neutralen Beobachters zu erreichen vermag. Durch die Offenlegung des Forschungsprozesses und dessen Dokumentation wurde zumindest versucht, die Transparenz zu wahren, wenn auch das Ergebnis und die Schlüsse das Produkt eines subjektiv geprägten Prozesses sein mögen.

Implikationen und weiterführende Fragen

Aus dem Forschungsprozess kristallisierte sich insbesondere eine Handlungsempfehlung zur Verbesserung der Beziehung von Theorie und Praxis heraus. Beide Seiten beschreiben die Situation, dass die theoretische Planung regelmässig anhand fiktiver Schüler:innen stattfindet. In der Konsequenz fehlt es an einem gemeinsamen Referenzrahmen und so auch an einem einheitlichen Verständnis der realen Schülerbedürfnisse (S4: 6–11, 14–16, S6: 125–136, S9: 39–40, S8: 16–23, D1: 277–282). Ein konkreter Lösungsansatz könnte hierbei die Konstruktion einer *prototypischen Schulklasse* sein, welche fächerübergreifend als gemeinsames Referenzobjekt an der Hochschule genutzt wird. Die Schüler:innen dieser Klasse erhalten dabei Profile mit Stärken, Schwächen und Diagnosen, wie sie auch im realen Schulalltag anzutreffen sind. Unabhängig von den Inhalten kann auf diesen gemeinsamen Referenzrahmen Bezug genommen werden; er erlaubt beispielsweise auch einen Austausch und die Verknüpfung über unterschiedliche Module hinweg.

Aus dem Forschungsprozess und den dargelegten Ergebnissen ergeben sich Fragen für weiterführende Untersuchungen:

- *Inwiefern und auf welche Weise können prozedurales sowie selbstregulatorisches Wissen des Lehrberufes im Kontext eines Studiums erworben und aufgebaut werden?*
- *In welcher Beziehung stehen deklaratives, prozedurales und selbstregulatorisches Wissen zueinander, und welche Anteile haben sie an einer Handlungskompetenz?*

Abschliessende Worte

Zum Ende dieser Masterarbeit möchte ich innehalten und die Vielfalt der Erkenntnisse betrachten, die ich während des intensiven Forschungsprozesses gewinnen konnte. Die Interaktion von Theorie und Praxis gleicht einem verworrenen Wechselspiel, und die zahlreichen beteiligten Variablen machten das Thema zu einer Herausforderung.

Obschon diese akademische Reise Licht in gewisse unerforschte Ecken zu bringen vermochte, bleibt das Gefühl, dass der „ermüdende Antagonismus“ des Theorie-Praxis-Verhältnisses noch länger Bestand haben wird. In diesem Sinne möchte ich meine Arbeit mit einem Zitat Goethes abschliessen:

„Da steh’ ich nun, ich armer Tor! Und bin so klug als wie zuvor. [...]

Mit Eifer hab’ ich mich der Studien beflissen;

Zwar weiss ich viel, doch möcht’ ich alles wissen.“

„Faust“ – Johann Wolfgang v. Goethe

7. Literaturverzeichnis

- Aguirre, Julia, und Natasha Speer. 1999. „Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice.“ *The Journal of Mathematical Behavior* 18 (3): 327–356.
- Allen, Ruth, und Renée Casbergue. 1997. „Evolution of novice through expert teachers’ recall: Implications for effective reflection on practice.“ *Teaching and Teacher Education* 13 (7): 741–755.
- Allinder, Rose. 1994. „The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants.“ *Teacher Education and Special Education* 17 (2): 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>.
- Armor, David, Patricia Conry-Oseguera, Millicent Cox, Nicelma King, Lorraine McDonnell, Anthony Pascal, Edward Pauly, und Gail Zellman. 1976. *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica: Rand Corporation. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:152675212>.
- Ashcraft, Mark, und Gabriel Radvansky. 2014. *Cognition*. 6. Aufl. Boston: Pearson Education.
- Ashton, Patricia, und Rodman Webb. 1986. *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bader, Reinhard, und Bettina Schäfer. 1995. „Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Erhebung in den alten und den neuen Bundesländern.“ *Die berufsbildende Schule* 47 (3): 87–92.
- Bandura, Albert. 1977. „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.“ *Psychological Review* 84 (2): 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- . 1993. „Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.“ *Educational Psychologist* 28 (2): 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.

- . 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Beck, Karl. 1983. „Lehrerausbildung als ‚Verbindung‘ von Theorie und Praxis? – Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle.“ *Pädagogische Rundschau* 37 (2): 145–169.
- Bell, Emma, Alan Bryman, und Bill Harley. 2018. *Business Research Methods*. 5. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Bereiter, Carl. 1995. „A dispositional view of transfer.“ In *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*, herausgegeben von Anne McKeough, Judy Lupart und Anthony Marini, 21–34. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, David. 1994. „Expertise: The wonder of exemplary performances.“ In *Creating powerful thinking in teachers and students*, herausgegeben von John Mangieri und Cathy Collins Block, 161–186. Fort Worth: Harcourt Brace.
- . 2004. „Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers.“ *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3): 200–212.
<https://doi.org/10.1177/0270467604265535>.
- Berliner, David, und Kathy Carter. 1989. „Differences in processing classroom information by expert and novice teachers.“ In *Teacher thinking and professional action*, herausgegeben von Joost Lowyck und Christopher Clark, 55–74. Leuven: Leuven University Press.
- Blömeke, Sigrid. 2003. *Lehrerausbildung, Lehrerhandeln, Schülerleistungen: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung. Berlin: Humboldt-Universität. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/2354>.
- . 2004. „Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung.“ In *Handbuch Lehrerbildung*, herausgegeben von Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki, und Johannes Wildt, 59–91. Bad Heilbrunn: Westermann/Klinkhardt.

- Bollnow, Otto. 1978. „Theorie und Praxis in der Lehrerbildung.“ In *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft)*, herausgegeben von Herwig Blankertz, 155–164. Weinheim/Basel: Beltz.
<https://doi.org/10.25656/01:23151>.
- Borko, Hilda, Carol Livingston, und Richard Shavelson. 1990. „Teachers’ Thinking About Instruction.“ *Remedial and Special Education* 11 (6): 40–49.
<https://doi.org/10.1177/074193259001100609>.
- Borko, Hilda, und Ralph Putnam. 1996. „Learning to teach.“ In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David Berliner und Robert Calfee, 673–708. London: Prentice Hall International.
- Boshuizen, Henny, und Henk Schmidt. 1992. „On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices.“ *Cognitive Science* 16 (2): 153–184.
- Bransford, John, und Daniel Schwartz. 1999. „Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications.“ *Review of Research in Education* 24: 61–100.
<https://doi.org/10.2307/1167267>.
- Brigham, Frederick, Thomas Scruggs, und Margo Mastropieri. 1992. „Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior.“ *Learning Disabilities Research & Practice* 7 (2): 68–73.
- Bromme, Rainer. 1992. *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. 1. Aufl. Bern: Huber.
- . 1997. „Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers.“ In *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, herausgegeben von Franz Weinert, 177–212. Göttingen: Hogrefe.
- . 2001. „Teacher Expertise.“ In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, herausgegeben von Neil Smelser und Paul Baltes, 15459–15465. Amsterdam: Elsevier.
- . 2004. „Das implizite Wissen des Experten.“ In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe, und Johannes Wildt, 22–48. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- . 2014. *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Bromme, Rainer, und Riklef Rambow. 2000. „Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten.“ In *Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000*, herausgegeben von Rainer Silbereisen und Matthias Reitzle, 541–550. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bromme, Rainer, Riklef Rambow, und Matthias Nückles. 2001. „Expertise and estimating what other people know: the influence of professional experience and type of knowledge.“ *Journal of Experimental Psychology: Applied* 7 (4): 317–330.
- Bromme, Rainer, Falko Rheinberg, Beate Minsel, Adi Winteler, und Bernd Weidenmann. 2006. „Die Erziehenden und Lehrenden.“ In *Pädagogische Psychologie*, herausgegeben von Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, 269–356. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brophy, Jere. 1986. „Teacher influences on student achievement.“ *American Psychologist* 41 (10): 1069–1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>.
- Calderhead, James. 1996. „Teachers: Beliefs and knowledge.“ In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David Berliner und Robert Calfee, 709–725. London: Prentice Hall International.
- Carpenter, Thomas, und Elizabeth Fennema. 1992. „Chapter 4: Cognitively guided instruction: Building on the knowledge of students and teachers.“ *International Journal of Educational Research* 17 (5): 457–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(05\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(05)80005-9).
- Carpenter, Thomas, Elizabeth Fennema, Penelope Peterson, Chi-Pang Chiang, und Megan Loef. 1989. „Using knowledge of children’s mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study.“ *American Educational Research Journal* 26 (4): 499–531.
- Cochran-Smith, Marilyn, und Susan Lytle. 1993. *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teacher College Press.

- Coladarci, Theodore. 1992. „Teachers’ sense of efficacy and commitment to teaching.“ *Journal of Experimental Education* 60 (4): 323–337.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>.
- De Corte, Erik. 2003. „Transfer as the Productive Use of Acquired Knowledge, Skills, and Motivations.“ *Current Directions in Psychological Science* 12 (4): 142–146.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.01250>.
- De Corte, Erik, Peter Op’t Eynde, und Lieven Verschaffel. 2002. „Knowing what to believe‘: The relevance of students’ mathematical beliefs for mathematics education.“ In *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, herausgegeben von Barbara Hofer und Paul Pintrich, 297–320. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, und Frank-Olaf Radtke. 1992. „Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch.“ In *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, herausgegeben von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke, 70–91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diesterweg, Adolph. 1849. *Zur Lehrer-Bildung: Der in Berlin am 15. Jan. 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht*. Essen: G. D. Bädeker.
<https://books.google.ch/books?id=X-VMAAAacAAJ>.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollst. überarb. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Duell, Orpha, und Marlene Schommer-Aikins. 2001. „Measures of people’s beliefs about knowledge and learning.“ *Educational Psychology Review* 13 (4): 419–449.
<https://doi.org/10.1023/A:1011969931594>.
- DWDS, Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. 2022a. „Praxis – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele.“ Lexikoneintrag, November 2022. <https://www.dwds.de/wb/Praxis>.

- . 2022b. „Theorie – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele.“ Lexikoneintrag, November 2022. <https://www.dwds.de/wb/Theorie>.
- EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. 2017. *Lehrplan Volksschule – Gesamtausgabe*. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf.
- Ericsson, Anders. 1999. „Expertise.“ In *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, herausgegeben von Robert Wilson und Frank Keil, 289–300. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ericsson, Anders, und Neil Charness. 1994. „Expert performance: Its structure and acquisition.“ *American Psychologist* 49 (8): 725–747. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725>.
- Ericsson, Anders, und Jacqui Smith. 1991. *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press.
- Fennema, Elizabeth, Thomas Carpenter, Megan Franke, Linda Levi, Victoria Jacobs, und Susan Empson. 1996. „A Longitudinal Study of Learning to Use Children’s Thinking in Mathematics Instruction.“ *Journal for Research in Mathematics Education* 27 (4): 403–434. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.27.4.0403>.
- Fenstermacher, Gary. 1994. „The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching.“ In *Review of Research in Education, Vol. 20*, herausgegeben von Linda Darling-Hammond, 3–56. Washington: American Educational Research Association. <https://books.google.ch/books?id=ouMVwQEACAAJ>.
- Flammer, August. 2017. *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. 5., unveränderte Aufl. Bern: Hogrefe.
- Fraefel, Urban. 2016. „Professionalisierung im Schulfeld.“ In *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*, herausgegeben von Julia Košinár, Sabine Leineweber, und Emanuel Schmid, 7–12. Münster: Waxmann.
- Franke, Megan, Thomas Carpenter, Linda Levi, und Elizabeth Fennema. 2001. „Capturing Teachers’ Generative Change: A Follow-Up Study of Professional Development in Mathematics.“ *American Educational Research Journal* 38 (3): 653–689. <https://doi.org/10.3102/00028312038003653>.

- Fried, Lilian. 2002. *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung: eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Friedrichs, Jürgen. 1990. *Methoden empirischer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2020. *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas/UTB.
- Gibson, Sherri, und Myron Dembo. 1984. „Teacher efficacy: A construct validation.“ *Journal of Educational Psychology* 76 (4): 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottein, Hans-Peter. 2016. *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gray, Peter. 2011. *Psychology*. 6. Aufl. New York: Worth Publishers.
- Greeno, James, Allan Collins, und Lauren Resnick. 1996. „Cognition and learning.“ In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David Berliner und Robert Calfee, 15–46. London: Prentice Hall International.
- Gruber, Hans. 2001. „Acquisition of expertise.“ In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, herausgegeben von Neil Smelser und Paul Baltes, 5145–5150. Amsterdam: Elsevier.
- Gruber, Hans, und Albert Ziegler, Hrsg. 1996. *Expertiseforschung: theoretische und methodische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hackl, Bernd. 2004. „Explizites und implizites Wissen: menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können.“ In *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Bernd Hackl und Georg Hans Neuweg, 69–112. Münster: LIT.

- Hallsten, Lennart. 1993. „Burning out: A framework.“ In *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, herausgegeben von Wilmar Schaufeli, Christina Maslach, und Tadeusz Marek, 95–113. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Hascher, Tina, Jürg Baillod, und Silke Wehr. 2004. „Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2): 222–243. <https://doi.org/10.25656/01:4808>.
- Hatano, Giyoo, und Kayoko Inagaki. 1986. „Two courses of expertise.“ In *Child development and education in Japan*, herausgegeben von Harold Stevenson, Hiroshi Azuma, und Kenji Hakuta, 262–272. New York: W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Hattie, John. 2023. „Visible Learning – Influences.“ CORWIN Visible Learning Meta^x. 1. Juni 2023. <https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>.
- Heid, Helmut. 2004. „Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns.“ In *Kooperative Schulentwicklung*, herausgegeben von Heike Ackermann und Sibylle Rahm, 37–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10537-4_3.
- Helfferrich, Cornelia. 2009. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas. 2007. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 6. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- . 2021. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Aufl. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, Werner. 2002. „Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung.“ In *Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift*, herausgegeben von Georg Breidenstein, Werner Helsper, und Catrin Kötters-König, 67–86. Opladen: Leske + Budrich.
- Herbart, Johann. 1802. „Die erste Vorlesung über Pädagogik.“ In *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule*, herausgegeben von Gerhard Müssener, 137–144. Wuppertal: Deimling.

- Herzog, Walter. 2002. *Zeitgemäße Erziehung: die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- . 2018. „Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (6): 812–830.
- Hofer, Barbara, und Paul Pintrich. 1997. „The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning.“ *Review of Educational Research* 67 (1): 88–140.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001088>.
- Hoffman, Robert, Paul Feltovich, und Kenneth Ford. 1997. „A general framework for conceiving of expertise and expert systems in context.“ In *Expertise in context: Human and machine*, herausgegeben von Paul Feltovich, Kenneth Ford, und Robert Hoffman, 543–580. Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Holzberger, Doris, Anja Philipp, und Mareike Kunter. 2014. „Predicting Teachers’ Instructional Behaviors: The Interplay Between Self-efficacy and Intrinsic Needs.“ *Contemporary Educational Psychology* 39 (2): 100–111.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>.
- Klusmann, Uta, Mareike Kunter, Ulrich Trautwein, und Jürgen Baumert. 2006. „Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden.“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3): 161–173.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>.
- Kolbe, Fritz-Ulrich. 2004. „Verhältnis von Wissen und Handeln.“ In *Handbuch Lehrerbildung*, herausgegeben von Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki, und Johannes Wildt, 206–232. Bad Heilbrunn: Westermann/Klinkhardt.
- Köller, Olaf, Jürgen Baumert, und Johanna Neubrand. 2000. „Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht.“ In *TIMMS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie*, herausgegeben von Jürgen Baumert, 229–269. Opladen: Leske + Budrich.
- König, Johannes. 2021. „Lehrerkompetenzen.“ In *Handbuch Schulforschung*, herausgegeben von Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, und Werner Helsper, 1–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1.

- Konrad, Klaus. 2005. „Vom Wissen zum Handeln – Kognitionspsychologische Betrachtungen.“ In *Vom Wissen zum Handeln: Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Anne A. Huber, 1. Aufl, 39–57. Tübingen: Huber.
- Koschnick, Wolfgang. 1984. *Standard Dictionary of the Social Sciences / Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften*. München: K. G. Saur.
- Krapp, Andreas. 2000. „Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach.“ In *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, herausgegeben von Jutta Heckhausen, 109–128. New York: Elsevier Science.
[https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80008-4).
- Krauss, Stefan, Jürgen Baumert, und Werner Blum. 2008. „Secondary mathematics teachers’ pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs.“ *ZDM* 40 (5): 873–892. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0141-9>.
- Kuckartz, Udo. 2012. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker, und Claus Stefer. 2008. *Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike. 2011. „Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften.“ In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, herausgegeben von Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, und Michael Neubrand, 259–277. Münster: Waxmann.

- Kunter, Mareike, Thamar Dubberke, und Jürgen Baumert. 2006. „Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse.“ In *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*, herausgegeben von Jürgen Baumert, Manfred Prenzel, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost, und Ulrich Schiefele, 161–194. Münster: Waxmann.
- Lamnek, Siegfried. 2005. *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung*. 7. Aufl., mit Online-Material. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leder, Gilah, und Helen Forgasz. 2002. „Measuring mathematical beliefs and their impact on the learning of mathematics.“ In *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?*, herausgegeben von Gilah Leder, Erkki Pehkonen, und Günter Törner, 95–114. Dordrecht: Springer Netherlands.
<https://books.google.ch/books?id=SezSUCc9RO8C>.
- Leinhardt, Gaea, und James Greeno. 1986. „The cognitive skill of teaching.“ *Journal of Educational Psychology* 78 (2): 75–95.
- Leonhard, Tobias. 2018. „Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ In *Forschungsperspektiven 10*, herausgegeben von Christian Fridrich, Gabriele Mayer-Frühwirth, Renate Potzmann, Wolfgang Greller, und Ruth Petz, 11–26. Münster: LIT.
- Lipowsky, Frank. 2006. „Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler.“ In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft)*, herausgegeben von Cristina Allemann-Ghionda, 47–70. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Malmberg, Lars-Erik, und Hazel Hagger. 2009. „Changes in student teachers’ agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences.“ *The British Journal of Educational Psychology* 79 (4): 677–694. <https://doi.org/10.1348/000709909X454814>.
- Maslach, Christina, und Michael Leiter. 1999. „Teacher burnout: A research agenda.“ In *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, herausgegeben von Roland Vandenberghe und A. Michael Huberman, 295–303. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>.
- Maslach, Christina, Wilmar Schaufeli, und Michael Leiter. 2001. „Job burnout.“ *Annual Review of Psychology* 52: 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Mayr, Johannes. 2002. „Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe.“ *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2 (1): 29–38.
- Mayr, Johannes, Barbara Hanfstingl, und Georg Neuweg. 2020. „Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung.“ In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, und Sigrid Blömeke, 141–147.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Merton, Robert King, Marjorie Fiske, und Patricia Kendall. 1956. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe: Free Press.
- Miles, Matthew, und Michael Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2006. *Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Minnameier, Gerhard. 2021. *Wissen und inferentielles Denken*. Berlin: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1099790>.

- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter.
- Munby, Hugh, Tom Russell, und Andrea Martin. 2001. „Teachers’ knowledge and how it develops.“ In *Handbook of Research on Teaching*, herausgegeben von Virginia Richardson, 4. Aufl., 877–904. Washington: American Educational Research Association.
- National Board for Professional Teaching Standards. 2002. *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Arlington: NBPTS.
- Neuweg, Georg. 2002. „Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1): 10–29.
<https://doi.org/10.25656/01:3818>.
- . 2005. „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft.“ In *Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*, herausgegeben von Helmut Heid und Christian Harteis, 205–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10.
- . 2014. „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen.“ In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 2. Aufl., 583–614. Münster: Waxmann.
- . 2020. *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 4., aktualisierte Aufl. Münster/New York: Waxmann.
- . 2022. *Lehrerbildung: zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster/New York: Waxmann.
- Oelkers, Jürgen. 1984. „Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit.“ *Neue Sammlung* 24 (1): 19–39.
- Oser, Michael. 1998. *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich. http://slubdd.de/katalog?TN_libero_mab2.

- Pädagogische Hochschule Zürich. 2018. *Kompetenzstrukturmodell*. Zürich: PHZH. <https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/broschuere-kompetenzstrukturmodell-phzh.pdf>.
- Pajares, Frank. 1992. „Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.“ *Review of Educational Research* 62 (3): 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>.
- . 1996. „Self-efficacy beliefs in academic settings.“ *Review of Educational Research* 66 (4): 543–78. <https://doi.org/10.2307/1170653>.
- Palmer, Douglas, Laura Stough, Thomas Burdinski, und Maricela Gonzales. 2005. „Identifying teacher expertise: An examination of researchers’ decision making.“ *Educational Psychologist* 40 (1): 13–25.
- Patrick, Brian, Jennifer Hisley, und Toni Kempler. 2000. „,What’s everybody so excited about?‘: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality.“ *Journal of Experimental Education* 68 (3): 217–236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>.
- Patrick, Helen, Julianne Turner, Debra Meyer, und Carol Midgley. 2003. „How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations With Avoidance in Mathematics.“ *Teachers College Record* 105 (8): 1521–1558. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299>.
- Paulhus, Delroy. 2017. „Socially desirable responding on self-reports.“ In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, herausgegeben von Virgil Zeigler-Hill und Todd Shackelford, 1–5. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1349-1.
- Popper, Karl. 1973. *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Popper, Karl. 2005. *The Logic of Scientific Discovery*. 2. Aufl. Abingdon: Taylor & Francis.
- Popper, Paul. 1968. „Science as Falsification.“ In *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, herausgegeben von Paul Popper, 33–39. London: Harper & Row. <https://books.google.ch/books?id=39rE-stCMfgC>.

- Preiser, Siegfried. 2021. „Das Arbeitsgebiet der Pädagogischen Psychologie.“ In *Pädagogische Psychologie: psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*, herausgegeben von Siegfried Preiser, 3., vollständig überarbeitete Aufl., 8–18. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Proske, Matthias, und Wolfgang Meseth. 2021. „Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung.“ In *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Colin Cramer, und Christoph Bressler, 19–43. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2022. „Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung.“ In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 123–142. Wiesbaden: Springer.
- Radtke, Frank-Olaf. 1996. *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99842-2>.
- Reichenbach, Roland. 1994. *Moral, Diskurs und Einigung: zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang. <https://books.google.ch/books?id=oU3TAAAACAAJ>.
- Renkl, Alexander. 1994. „Träges Wissen: Die ‚unerklärliche‘ Kluft zwischen Wissen und Handeln.“ LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/149/>.
- Rheinländer, Kathrin, und Daniel Scholl. 2020. *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=19032.
- Rich, Yisrael. 1993. „Stability and change in teacher expertise.“ *Teaching and Teacher Education* 9 (2): 137–146.
- Richardson, Virginia. 1996. „The role of attitudes and beliefs in learning to teach.“ In *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, herausgegeben von John Sikula, Thomas Buttery, und Edith Guyton, 2. Aufl., 102–119. New York: Macmillan Library Reference.

- Ritchie, Jane, und Liz Spencer. 1994. „Qualitative data analysis for applied policy research.“ In *Analyzing qualitative data*, herausgegeben von Alan Bryman und Robert Burgess. London/New York: Routledge.
- Ritchie, Jane, Liz Spencer, und William O’Connor. 2003. „Carrying out qualitative analysis.“ In *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, herausgegeben von Jane Ritchie und Jane Lewis, 219–262. London: Sage.
- Rolfes, Eugen, und Günther Bien, Hrsg. 1985. *Nikomachische Ethik*. 4., durchges. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.
- Rothland, Martin. 2020a. „Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, und Sigrid Blömeke, 133–140. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- . 2020b. „Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2): 270–287.
- Rotter, Julian. 1966. „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.“ *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1): 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
- Rudow, Bernd. 1999. „Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives.“ In *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, herausgegeben von Roland Vandenberghe und A. Michael Huberman, 38–58. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>.
- Ryan, Richard, und Edward Deci. 2000. „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.“ *American Psychologist* 55 (1): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Salomon, Gavriel, und David Perkins. 1989. „Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon.“ *Educational Psychologist* 24 (2): 113–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1.

- Schaarschmidt, Uwe, und Andreas Fischer. 1997. „AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit.“ *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 18 (3): 151–163.
- Schaarschmidt, Uwe, und Ulf Kieschke. 2013. „Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie.“ In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*, herausgegeben von Martin Rothland, 81–97. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5.
- Schank, Roger, und Robert Abelson. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- Scheele, Brigitte, und Norbert Groeben. 1988. *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schiefele, Ulrich. 2008. „Lernmotivation und Interesse.“ In *Handbuch der pädagogischen Psychologie*, herausgegeben von Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn, 38–49. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, Ulrich, und Ellen Schaffner. 2015. „Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation.“ *Contemporary Educational Psychology* 42 (Juni): 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>.
- Schiefele, Ulrich, Lilian Streblov, und Jan Retelsdorf. 2013. „Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-Being and Instructional Practices.“ *Journal for Educational Research Online* 5 (1): 7–37. <https://doi.org/10.25656/01:8018>.
- Schneider, Jürgen, und Colin Cramer. 2020. „Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?“ In *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*, herausgegeben von Kathrin Rheinländer und Daniel Scholl, 23–38. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schoenfeld, Alan. 1998. „Toward a Theory of Teaching-in-Context.“ *Issues in Education* 4 (1), 1–94. [https://doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)80076-7](https://doi.org/10.1016/S1080-9724(99)80076-7).
- . 1999. „Models of the Teaching Process.“ *The Journal of Mathematical Behavior* 18 (3): 243–261. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00031-0).
- . 2010. *How We Think*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203843000>.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schraw, Gregory. 2006. „Knowledge: Structures And Processes.“ In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von Patricia Alexander und Philip Winne, 2. Aufl., 245–263. Mahwah: Erlbaum.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. New York: Sage.
- . 2014. „Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten.“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), Art. 18.
- Shuell, Thomas. 1996. „Teaching and learning in a classroom context.“ In *Handbook of Educational Psychology*, herausgegeben von David Berliner und Robert Calfee, 726–764. London: Prentice Hall International.
- Shulman, Lee. 1986. „Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.“ *Educational Researcher* 15 (2): 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>.
- . 1987. „Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.“ *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23.
- . 1998. „Theory, Practice, and the Education of Professionals.“ *The Elementary School Journal* 98 (5): 511–526. <https://doi.org/10.1086/461912>.
- Simon, Herbert. 1995. „The information-processing theory of mind.“ *American Psychologist* 50 (7): 507–508. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.7.507>.
- Soodak, Leslie, und David Podell. 1993. „Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral.“ *The Journal of Special Education* 27 (1): 66–81.
<https://doi.org/10.1177/002246699302700105>.

- Steigleder, Sandra. 2008. *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Stough, Laura, und Douglas Palmer. 2003. „Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators.“ *The Journal of Special Education* 36 (4): 206–222.
- Strübing, Jörg. 2004. *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stuart, Ian, David McCutcheon, Robert Handfield, Ron McLachlin, und Daniel Samson. 2002. „Effective Case Research in Operations Management: A Process Perspective.“ *Journal of Operations Management* 20 (5): 419–433.
[https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(02\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(02)00022-0).
- Thompson, Alba. 1992. „Teachers’ beliefs and conceptions: A synthesis of the research.“ In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*, herausgegeben von Douglas Grouws, 127–146. New York: Macmillan.
- Torff, Bruce, und Edward Warburton. 2005. „Assessment of Teachers’ Beliefs About Classroom Use of Critical Thinking Activities.“ *Educational and Psychological Measurement* 65 (1): 155–179. <https://doi.org/10.1177/0013164404267281>.
- Trapp, Ernst. 1977. *Versuch einer Pädagogik; mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung ‚Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren‘*. Paderborn: Schöningh.
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, und Wayne Hoy. 1998. „Teacher efficacy: Its meaning and measure.“ *Review of Educational Research* 68 (2): 202–248. <https://doi.org/10.2307/1170754>.
- Wahl, Diethelm. 1991. *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- . 2001. „Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln.“ *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2): 157–174.
- . 2002. „Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?“ *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2): 227–241.

- . 2013. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weinert, Franz. 2001. „Concept of competence: A conceptual clarification.“ In *Defining and selecting key competencies*, herausgegeben von Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik, 45–65. Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, Franz, Friedrich Schrader, und Andreas Helmke. 1989. „Quality of instruction and achievement outcomes.“ *International Journal of Educational Research* 13 (8): 895–914.
- Weniger, Erich. 1929. „Theorie und Praxis in der Erziehung.“ In *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung*, herausgegeben von Erich Weniger, 7–22. Weinheim: Beltz.
<https://books.google.ch/books?id=afVBAAAIAAJ>.
- Wigfield, Allan, und Jacquelynne Eccles. 2000. „Expectancy–value theory of achievement motivation.“ *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wilkinson, William, und Neil Schwartz. 1987. „The epistemological orientation of gifted adolescents: An empirical test of Perry’s model.“ *Psychological Reports* 61 (3): 976–978.
- Wilson, Suzanne, und Samuel Wineburg. 1988. „Peering at History through Different Lenses: The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History.“ *Teachers College Record* 89 (4): 525–539. <https://doi.org/10.1177/016146818808900403>.
- Witzel, Andreas. 2000. „Das problemzentrierte Interview.“ *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1), Art. 22.
- Woolfolk, Anita. 2014. *Pädagogische Psychologie*. 12., aktualisierte Aufl. Hallbergmoos: Pearson.
- Zierer, Klaus. 2019. *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties ‚Visible learning‘ und ‚Visible learning for teachers‘*. 2., unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

A) Protokolle Semesterfeedback

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH



Protokoll Semesterfeedback HS22 vom 3. November 2022

INTERN

Datum / Zeit	Donnerstag, 3. November 2022 16:00–17:30
Ort	via Teams
Leitung	Simone Biaggi-Schurter (BIA), Sinué Pucillo (STUD), Thomas Jenny (TJE)
Teilnehmende	Christina Henderson (STUD), Jil Zehnder (JZE), Josua Stettler (STUD), Nuria Anaya Lourido (STUD), Roberto Moreno (STUD), Sinué Pucillo (STUD)
Entschuldigt	Ajosha Sutter (STUD), Mirella Mingozzi (STUD), Noah Hergesell (STUD), Salome Brändle (STUD), Tanja Franziska Biemann (STUD), Ursin Waldvogel (STUD)
Externe Personen	–
Protokoll	
Link	https://phzh.sharepoint.com/sites/ap3/Semesterfeedback-Sekundarstufe-1/sitzungen.aspx#MeetingId=10

Traktanden

- 00 Begrüssung
- 01 Kurze Diskussion über das Gefäss Semesterfeedback im Allgemeinen
- 02 Vorgehen bei individuellen Anliegen zu Modulen / LNWs
- 03 Fragen von Studierenden auf Studiweb
- 04 Präsenzregelung
- 05 Über Anpassungen nachdenken und diese erproben
- 06 Diverse Rückmeldungen

00 Begrüssung

Protokolleintrag

Frau Sinué Pucillo begrüsst zur Sitzung

01 Kurze Diskussion über das Gefäss Semesterfeedback im Allgemeinen

Protokolleintrag

Was sind Erwartungen? Was macht Sinn in diesem Rahmen zu besprechen und was weniger?

Zum Semesterfeedback

Dieses Sitzungsgefäss ist zentral, um Themen, welche eine breite Studierendenschaft beschäftigen und interessieren zu erfahren (Innensicht auf Ausbildung) und zu diskutieren. Die Studierenden haben über das Semesterfeedback einen direkten schnellen Draht in die Abteilung und zur erweiterten Abteilungsleitung.

Der Fokus der Studiengangleitung liegt auf den Studiengängen und deren Koordination (z.B. mit internen und externen Vorgaben), dem reibungslosen Ablauf, den Studierenden sowie auf der Curriculums-Weiterentwicklung. Für Fragen im direkten Zusammenhang mit den Fächern sowie Anliegen an Dozierende sind die Bereichsleitenden zuständig und Ansprechpersonen.

Bereichsleitungen

Bildung & Erziehung	Flurin Senn und Marcel Naas
Berufspraktische Ausbildung	Bruno Kaufmann
Deutsch	Jeanina Miskovic
Mathematik	Claudia Albertini
Natur & Technik	Hanspeter Pfirter
Englisch Französisch	Barbara Prusse
Geschichte, Geographie, Politische Bildung Religionen, Kulturen, Ethik	Stephan Hediger
Bewegung & Sport Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	Monika Albrecht
Bildnerisches Gestalten Musik Design & Technik	Pia Aepli

02 Vorgehen bei individuellen Anliegen zu Modulen / LNWs

Protokolleintrag

Individuelle Fragen und Unzufriedenheiten in und im Zusammenhang mit Modulen sollen den Dozierenden nach Möglichkeit direkt kommuniziert werden.

Wenn das Anliegen eine grössere Gruppe von Studierenden betrifft, dann können JGV aktiv werden. Wenn es sich um Einzelanliegen handelt, dann bleibt die Verantwortung bei den einzelnen Studierenden. Je direkter die Kommunikation, umso eher können Missverständnisse vermieden und passende Lösungen gefunden werden. Erst wenn ein direkter Kontakt nicht klappt oder die Situation nicht verbessert, gelangen JGV auf die für ein Fach verantwortlichen Bereichsleitenden.

Wichtig: Zugriff von Studierenden auf Padlets soll verlängert werden (1 Semester statt 1 Woche).

03 Fragen von Studierenden auf Studiweb

Protokolleintrag

Der Vorschlag, wichtige Fragen auf dem Studiweb zusammenfassend zu beantworten findet Anklang. Zu diesem Zweck sollen bereits bestehende FAQs mit weiteren Fragen und Antworten ergänzt werden. Solch wiederkehrende Anliegen werden von JGVs gesammelt und an Studiengangleitungen zur Beantwortung auf der Website weitergeleitet.

04 Präsenzregelung

Protokolleintrag

Aktuell beschäftigt die Studierenden laut S. Pucillo die Präsenzregelung am meisten. Deren Durchsetzung sowie der Umgang mit der geforderten Präsenz ist stark abhängig von den einzelnen Dozierenden. Dies bereitet den Studierenden Kopfzerbrechen. Weiter fühlen sich die Studierenden nicht ernst genommen. Sie wünschen sich wie Erwachsene behandelt zu werden. Als Beispiel für den schwierigen Umgang mit der Thematik wird berichtet, dass Studierende wegen der geforderten Präsenz oft krank in Modulen sässen. Die Dozierenden seien unsicher, wie kulant sie sein dürften.

Präsenzlehre als wichtige Lehrform

Im Prorektorat wurden in den vergangenen Wochen und Monaten zahlreiche Diskussionen zum Thema Präsenzpflcht in verschiedenen Konstellationen (mit Dozierenden, Bereichsleitenden, Abteilungsleitenden) geführt. Diese haben zusammenfassend gezeigt, dass «die generelle Abschaffung der Präsenzpflcht» in der Ausbildung aus Sicht der Dozierenden sämtlicher Fächer und Bereiche sowie der Organisation der Ausbildung **keine Option** ist.

Hintergrund

Wir befürworten wie praktisch alle anderen Hochschulen (wie z.B. ETH, UZH) nach wie vor die Präsenzlehre als Lehrform. Das ist ein Konsens, welcher nicht fächerspezifisch, sondern studiengangübergreifend deutlich erkennbar ist. Diese Haltung basiert auf der Einsicht, dass Lernen ein höchst interaktiver, sozialer Prozess ist mit verschiedensten Akteuren (Studierende, Dozierende, Praxislehrpersonen, Administration). Wir verstehen die Hochschule als wichtigen Lebensraum, um miteinander und voneinander zu lernen. Auch der informelle Austausch zwischen Studierenden ist aus unserer Sicht zentral.

Die Pädagogische Hochschule ist wie die Volksschule und alle anderen Hochschulen eine Massenbeschulungsinstitution. Das ist ein Erfolgsmodell, dessen Grundarchitektur über die Zeit mehrheitlich erhalten blieb und sich dennoch stetig weiterentwickelt hat.

05 Über Anpassungen nachdenken und diese erproben

Protokolleintrag

Gleichzeitig bedeutet laut Studiengangleitenden diese Grundhaltung („Präsenzlehre als zentraler Bestandteil“) aber nicht, dass sich unser Lehrverständnis nicht auch weiterentwickeln und verändern kann. Die Pandemie hat beispielsweise sicher dazu beigetragen, dass wir uns aktuell wieder in einem grösseren Innovationsfenster befinden. Verschiedene Änderungen haben in der Lehre bereits Einzug gehalten und weitere werden dazukommen.

Weiterentwicklungen in der Lehre beinhalten jeweils eine allumfassende Prüfung des Bestehenden. Denn Innovieren heisst neben der Integration von Neuem immer auch sich zu einigen und festzulegen auf Bewährtes. Wir müssen dabei immer das Gesamtbild im Auge behalten: Was ist unser Kernauftrag? Welches sind unsere Rahmenbedingungen? Das ist weder trivial noch kann dieser Prozess beliebig beschleunigt werden.

Von den Studierenden wird beklagt, dass es in der momentan angespannten Lage auf dem Lehrpersonenmarkt sinnvoller wäre, wenn Studierende unterrichten, statt unausgebildeten Lehrpersonen das Feld zu überlassen. Weiter wird angemerkt, dass die Diskussion in eine falsche Richtung gehe. Einerseits fehle in diversen Modulen das Interaktive. Andererseits hätten viele Studierende Angst, dass sie mehr als zweimal fehlen würden. Wenn sie dann krank in den Modulen sässen, sei auch wiederum kein gutes Lernumfeld für die anderen Anwesenden gegeben.

Gemäss Studiengangleitenden sind nach geltendem Reglement Absenzen wegen Krankheit möglich und so sollter die beschriebenen Situationen mit kranken Studierenden in den Modulen vermeidbar sein. Die komplexe Verknüpfung mit rechtlichen Fragen und deren stufenübergreifende Gültigkeit führt bei Anpassungen der Regelungen dazu, dass die Entscheide nicht immer ganz so schnell gefällt werden können, wie gewünscht.

Studierende: Die Hilflosigkeit der Studierenden gegenüber unzureichender Lehrqualität wird angesprochen. Es ist unangenehm, gewisse Dinge (wie z.B. monotones Vortragen einer Powerpoint) gegenüber den Dozierenden anzusprechen. – Es folgt eine Diskussion darüber, was an Feedback möglich ist und in welcher Rolle. Gerade wenn schwierige Dinge zurückgemeldet werden müssen (weil sie aus Sicht einer Gruppe von Studierenden zentral sind für den Lernerfolg), kommen JGV zum Einsatz. Dann sollten JGV das Gespräch mit den Dozierenden suchen und die Sichtweise der Studierenden mit der nötigen Sorgfalt aufzeigen.

06 Diverse Rückmeldungen

Protokolleintrag

H20 Unzufriedenheit in verschiedenen Modulen

Weiteres Vorgehen bei vielen Anfragen von Studierendenseite? Studiengangleitung: Die Studierenden sollen die

Anliegen nach Möglichkeit direkt bei den Verantwortlichen Dozierenden (im Modul, im persönlichen Kontakt) deponieren. So entstehen am wenigsten Missverständnisse. – Nochmals zum Auftrag der JGV: JGV sollen bei Anliegen zu Modulen vor allem auch eine Triage-Funktion übernehmen! Einzelanliegen sind klar nicht Auftrag der Jahrgangsvertretungen.

H21 Umgang mit Atelierbesuch

Unklarheit betreffend Verpflichtung der Atelierbesuche: Im Stundenplan sind Ateliers nicht eingetragen, dennoch werden in diesen Zeitfenstern wichtige Termine usw. mitgeteilt. Teilnahme wird klar erwartet. Umgang damit? Studiengangleitung: Im Grundsatz sind Ateliers nicht verpflichtend (keine ECTS). Empfehlung: Verantwortliche Bereichsleitende kontaktieren und nachfragen.

H21 Hohe Belastung im 3. und 4. Semester

Trotz Bemühungen einiger Dozierenden die LNWs im 3. und 4. Semester zu reduzieren, ist die Anzahl der abzugebenden LNW je nach Fächerkombination immer noch kaum leistbar. Entlastend wäre, wenn zumindest die SOL-Stunden der HeFe (wenn Dozierende weg sind) für die Arbeit an den LNWs genutzt werden könnten. Ausdrücklicher Wunsch, dass weniger Prüfungen am Semesterende geplant sind. Wir wünschen uns dies nicht für die Studierenden nach uns. Studiengangleitung wird Abteilungsleitung informieren. Erneute Information an die Bereiche von Seiten AL.

Alle Anderer Aufbau im Studium – Fachdidaktik vor Fachwissenschaft

Ein Abtauschen der Fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Module wäre in verschiedenen Modulen mit Blick auf die Berufspraxis wünschbar. Eine Lehrmittelschau – wenn Studierende sämtliche Lehrmittel aus der Berufspraxis 1 + 2 sowie dem Praktikum 1 bereits kennen – macht weniger Sinn. Es wäre unterstützend, die Lehrmittel frühzeitig kennen zu lernen.

H20 + H21 Rückmeldungstool

Studierende wünsche sich mehr und transparenteres Feedback zu LNWs. Auf Feedback wird zum Teil bis zu 3 Monate oder auch vergeblich gewartet. Auch genügende Prüfungen möchten die Studierenden einsehen können. Studiengangleitung: Eine entsprechende Einsicht ist auf Wunsch bereits jetzt möglich.

H18 QP-Note in die BpA-Diplomprüfungsnote miteinbeziehen

Vorschlag= QP ausschlaggebend $\frac{1}{4}$, und weiter Reflexion, Planung, Durchführung noch je $\frac{1}{4}$
Studiengangleitung: Vorschlag wird so weitergereicht.

H20 Fehlende Medien im Lemmedienshop

Obwohl Dozierende darüber informieren, dass Medien im Lemmedienshop abholbereit seien, hat es vor Ort manchmal nicht genügend Exemplare.
Studiengangleitung: Prozess ist eigentlich klar für die Bestellung beim Lemmedienshop

H21 Finanzierbarkeit von Praxisgefäßen

Wäre eine Teilfinanzierung der Praktika, zumindest bei TZ und MA-F denkbar? Vorschlag: QP auf TZ umstellen, bei Studierenden, welche Stipendien erhalten.
Studiengangleitung: Wir sind daran zu überlegen, was es für Varianten gäbe, die ihnen eine Finanzierung neben dem Unterrichten ermöglichen würden.

H21 Wahlschiene und BE-Wahlbereich Ich habe SOP gewählt. Sind diese Module für Master Pflicht? Was genau ist Pflicht und was ist flexibel buchbar? Und wird die Masterarbeit SOP an der HfH angerechnet?

Studiengangleitung: Für den Masterabschluss benötigen Sie Mindestens 270 ECTS-Punkte und 4 Fächer (Module und Diplomprüfungen) müssen abgeschlossen sein und dann kann Master-Antrag eingereicht werden. Im Bereich SOP ist es so, dass für eine Anrechnung an der HfH alle obligatorischen Module der Wahlschiene erfüllt sein müssen. Der Entscheid, inwiefern die Module bei einem Wechsel anerkannt werden, liegt bei der abnehmenden Hochschule, also bei der HfH. Im Wahlbereich Bildung und Erziehung müssen 4 von insgesamt 7 Modulen erfüllt sein.

Alle Wunsch freie Gewichte im Fitnessraum

Studiengangleitung rät Florian Wanzenried anfragen

H21 Preise der Mensa

Uni Mensa ist viel günstiger – wo sollen wir mit diesem Anliegen hin?
Studiengangleitung übernimmt Rückfrage zur Preisstrategie

H21 Präzisere Information zur Notenerwahrung im Sommer 22 erwünscht

Im Sommerzwischensemester 22 erfolgte die «Notenerwahrung zu späterem Zeitpunkt». Gibt es dazu ein offizielles Papier, wie es dazu kam?
Studiengangleitung wird ein Mail aufsetzen.

H20 Zu wenig ECTS Punkte für den Masterabschluss

Gewisse Studierende befürchten für den Master zu wenige ECTS-Punkte zu haben.
Studiengangleitung: Das Problem ist erkannt und in Bearbeitung. Es betrifft nur ganz wenige Studierende und für die gibt es aktuell niederschwellige Lösungen. Ausserdem handelt es sich um ein kurzfristiges Problem, welches mittelfristig nicht mehr auftreten wird.

Alle Umgang mit Auserschulischem Praktikum

Während dem Lockdown war es schwierig bis unmöglich Arbeit zu finden. Wie wird damit umgegangen?
Studiengangleitung verweist auf Gesuchsmöglichkeit (präzise begründen), die von Abteilungsleitung geprüft werden.

Alle Raumbuchungen und gesperrter Durchgang zur Europaallee

Den Durchgang zur Europaallee können die Studierenden am Abend und Wochenende nicht nutzen und Seminarräume können nicht gebucht werden.

Musikräume kann man zwar buchen aber es belegen andere Studierende den Raum. Wieso kommen wir am Sonntag nicht in die PH rein?

Studiengangleitung: JGV sollen das bei FM / EM deponieren, wir haben dies bereits ein paar Mal gemacht. Bei der Bibliothek ist es eine Kostenfrage. Auch hier FM fragen.

Durchgang Europaallee Frage an Verwaltungsdirektor (Daniel Peter).

Alle Die Stundenpläne sollten früher kommuniziert werden.

Studiengangleitung: Der Wunsch ist bekannt. Allerdings verunmöglichen leider interne Abläufe eine frühere Kommunikation der Stundenpläne. Das hat auch mit der Zusammenarbeit mit der Uni Zürich, aber auch mit diversen anderen Abhängigkeiten innerhalb der Hochschule zu tun.

H22 Einführungstage der Neustudierenden überdenken

Studiengangleitung informiert, dass im kommenden Herbst die Neustudierenden u.a. von den Mentorierenden empfangen werden sollen.

Alle Lob

Coaching im QP wird geschätzt

Mobilitätssemester zeigt, was man an PH schätzen kann

Einzelne Dozierende = Mail direkt an Dozierende

Protokoll Semesterfeedback FS23 vom 20. März 2023

INTERN

Datum / Zeit	Montag, 20. März 2023 16:00–17:30
Ort	LAB-G010
Leitung	Simone Biaggi-Schurter (BIA), Sinué Pucillo (STUD), Thomas Jenny (TJE)
Teilnehmende	Christina Henderson (STUD), Fabian Binzegger (STUD), Jil Zehnder (JZE), Josua Stettler (STUD), Mirella Mingozzi (STUD), Noah Hergesell (STUD), Nuria Anaya Lourido (STUD), Roberto Moreno (STUD), Ursin Waldvogel (STUD)
Entschuldigt	Tanja Franziska Biemann (STUD)
Externe Personen	–
Protokoll	
Link	https://phz.sharepoint.com/sites/ap3/Semesterfeedback-Sekundarstufe-Vsitzungen.aspx#MeetingId=11

Traktanden

Begrüssung
Rückmeldung aus dem letzten Protokoll
Besprechungspunkte

Begrüssung

Mitteilung von: Sinué Pucillo (STUD)

Protokolleintrag

Frau Sinué Pucillo begrüsst zur Sitzung

Rückmeldung aus dem letzten Protokoll

Protokolleintrag

Späte Notenerwahrung im letzten Jahr, von KW22 auf Ende August 22 verschoben

Die Notenerwahrung war letztes Jahr vom Juni auf Ende August verschoben worden. Was ist der Grund für diese Verschiebung?

Mit dieser Verschiebung griff man auf eine früher gängige Praxis zurück: Über eine lange Zeit war die Notenerwahrung immer in der KW34. Erst vor wenigen Jahren wurde der Erwartungstermin auf die Zeit im Frühsommer vorverschoben. Allerdings ist die Sommerferienzeit für die auf die Notenerwahrung folgenden Prozesse wenig geeignet: Dozierende müssen in dieser Zeit unter anderem für Prüfungseinsichten und -besprechungen zur Verfügung stehen. Letztes Jahr wurde dies so kommuniziert. Gemäss unseren Abklärungen dürfte dieses Vorgehen in naher Zukunft beibehalten werden.

Weiteres Vorgehen: Kommunikation an Studierende klare Begründung à Mail

Die Mensa der PH Zürich ist teurer als die UZH-Mensa - weshalb?

Die Mensa-Vergabe erfolgte gerade vor Kurzem neu (öffentliches Beschaffungswesen; offenes Verfahren). In der Auswahl-Kommission war auch die HSV und die VS vertreten. Da erhielt die Bewerberin mit dem besten Preis-/Leistungsangebot den Zuschlag. Neben dem Menu-Preis gab es auch weitere Punkte zu beachten (z.B. Nachhaltigkeit).

Die Preisdifferenz wird u.a. mit den unterschiedlichen Menu-Mengen der UZH-Mensa gegenüber der PH-Mensa begründet. Da an der Uni viel mehr Menüs zubereitet werden, können sie diese auch günstiger verkaufen.

Wichtig: Die neuen Mensa-Möbel haben keinen direkten Zusammenhang mit den Menu-Preisen, denn die Möbel werden von einer anderen Kostenstelle bezahlt.

Weiteres Vorgehen: Die Studierenden haken hier nochmals nach betreffend Preispolitik.

Besprechungspunkte

Protokolleintrag

1. Prüfungseinsicht bei bestandenen Prüfungen (H20)

Das Verfahren bei Prüfungseinsicht gestaltet sich etwas schwierig. Rückmeldungen v.a. zu mündlichen Prüfungen sind z.T. wenig zufriedenstellend und die Einsicht zu wenig aufschlussreich. Wie liesse sich die Einsicht verbessern?

SL: Die Einsicht in die Beurteilung mündlicher Prüfungen verlangt detaillierte Prüfungsnotizen und ist anspruchsvoll. Auch wegen der grossen Anzahl Studierender. Dennoch ist der Wunsch einer entsprechenden Prüfungseinsicht mit detailliertem Feedback durch die Dozierenden nachvollziehbar. Ein Ausweg könnte vermehrt formatives Feedback (ohne vorgängige Prüfungssituation) sein, so dass die erwarteten und erbrachten Leistungen auch ohne Prüfungssituation direkter zurückgemeldet werden.

2. Lernvikariat (H19)

Da Lehrpersonenmangel herrscht ist die Frage aufgetaucht, ob man das Lernvikariat bei einer Festanstellung anrechnen lassen könne. Das Schlusspraktikum «an eigener Klasse» (aeKI) können auch VZ-Studierende absolvieren, aber beim Lernvikariat ist dies bislang nicht möglich.

SL: Wir haben eine Vereinbarung mit der Berufseinführung (BEF) von der Weiterbildung. Die Junglehrpersonen, welche BEF machen, benötigen Stellvertretungen und letztere werden von den Studierenden mit Lernvikariat übernommen. Ohne LV funktioniert das System nicht mehr. Das Lernvikariat an eigener Klasse kann allerdings im Praxisbegleiteten Masterstudiengang absolviert werden. Das ist ein Privileg.

H19: Vorschlag zu zweit im Praktikum, Wochentage aufteilen und in der zweiten Woche tauschen. Profitiert bei 3 Wochen nur Zuseher nicht so viel. Idee: 1 Woche wie bisher und 2 Wochen mit Tandem-Studierendem aufteilen.

Weiteres Vorgehen: Vorschlag überprüfen mit BpA

3. Anliegen rund ums Quartalspraktikum (H20)

3.1 QP-Zuteilung von Praktika – lange Anfahrtswege

Grundsätzlich erfolgt die Platzierung sehr sorgfältig (mit genauen Weg-Analysen). Zwei Probleme können sich ergeben: Wenn die Wohnadresse nicht mit der Adresse, die an der PH hinterlegt ist, übereinstimmt. Oder es kann aufgrund der Fächerkombinationen schwierig sein, Praxisplätze zu finden. Davon sollten aber wenige Studierende betroffen sein.

Rückfrage: Um wie viele Studierende handelt es sich?

Der effektive Wohnort wird bei der QP-Anmeldung extra nochmals nachgefragt. Dennoch gibt es hier immer wieder Falschangaben.

Vorschlag und Wunsch: Tauschbörse bei ähnlichem Fächerprofil

Roy fragen, ob es eine Tauschbörse gäbe und ins Protokoll nehmen

3.2 Projektwoche

Wenn während den sieben Wochen QP an einer Kooperationschule eine Projektwoche stattfindet, zählt diese nicht zu den sieben QP-Wochen. Aus diesem Grund müssen Studierende die fehlende Woche Ende Juni (nach der Notengebung!) nachholen. Dies wird von den betroffenen Studierenden als wenig zielführend erachtet.

SL: Das genaue Vorgehen muss mit BpA abgeklärt werden. Wichtig ist eine Gleichbehandlung aller Studierenden und inwiefern eine entsprechende Woche die summative Phase tangiert.

Roy informieren und anfragen (gleiche Mail wie QP-Tauschbörse)

3.3 Fachdidaktisches Coaching im QP-Semester

Vor Start des QPs finden 4 Vorbereitungswochen zu den Fachdidaktischen Coachings statt. In dieser Zeit präsentieren die Studierenden ihre Unterrichtsideen. Das Zeitfenster dafür ist aus Sicht der Studierenden ungünstig, weil die Wochen vor dem Praktikum für optimale Unterrichtsvorbereitung genutzt werden können sollte.

Weiter wäre laut H19-Studierenden wünschbar, dass die Fachdidaktik-Dozierenden näher an der Schulpraxis bleiben würden.

Ideal wäre die Möglichkeit, dass Fachdidaktiker/-innen mit einer bestimmten Regelmässigkeit Schulpraktika absolvieren müssten, um die aktuelle Schulrealität noch zu kennen.

SL: Rückfrage in Bereiche/Fächer, inwiefern die Zeit auch noch stärker für Vorbereitungsarbeiten zur Verfügung gestellt werden könnte.

3.4 Prüfungsabmeldung durch Studierende

Studierende des 4. Semesters monieren, dass Sie sich für bis zu 12 Diplomprüfungen in einem Semester anmelden müssen. Es folgt eine kurze Diskussion über die Belastungssituation im entsprechenden Semester.

Neben der aufwändigen und teilweise nicht leicht verständlichen Prüfungsanmeldung wünschen sich die Studierenden eine Möglichkeit, sich auch wieder selbst von Prüfungen abmelden zu können.

Weiter wäre wünschbar, dass das Vorgehen für die Prüfungsanmeldung klarer kommuniziert wird: Für welche Prüfungen müssen sich die Studierenden anmelden und für welche nicht?

Als Beispiel: Aus Unwissenheit passierten viele Fehler bei der Prüfungsanmeldung der Studierenden H21 in EN und FR. Die Studierenden haben sich für die DPS Methodology 2 angemeldet, obwohl diese Prüfungen erst in einem Jahr geplant sind. Der Prüfungszeitpunkt war im Vorfeld aus Sicht der Studierenden nicht klar genug kommuniziert worden.

SL: Der grafische Studienverlauf könnte eine Lösung – mit eigener Prüfungsan- und abmeldung durch die Studierenden bringen. Leider ist aber noch unklar, ob die nötigen Ressourcen für eine zweckmässige Programmierung des Tools vorhanden sind.

Braucht es hier weitere Schritte?

3.5 QP und Portfolio

Ist das Portfolio und dessen Abgabe zwangsläufig ans QP gebunden/gekoppelt?

SL: Nein. Grundsätzlich sind diese beiden Leistungsanforderungen nicht verflochten. Je nach berufspraktischer Erfahrung macht es jedoch Sinn, das Portfolio erst nach absolviertem QP fertigzustellen.

Die Abgabe des Portfolios kann zudem auf Gesuch hin verschoben (verlängert) werden.

4. Frühzeitige Stundenplanung

Die Studierenden wünschen sich, die Zeitfenster der Module frühzeitig zu kennen. Es würden ohnehin bereits diverse Stundenpläne kursieren, auf deren Basis Studierende zu planen versuchten. Dennoch wäre mehr Transparenz wünschbar.

SL: Das Problem ist, dass die Zeitfenster in der Zuteilung noch variieren können. Vor allem weil es mehrere Zeitfenster pro Modul gibt, welche von der Stundenplanung genutzt werden können/müssen. Auch bei einer

Bekanntgabe der Zeitfenster, bliebe demnach eine Unsicherheit bezüglich Zuteilung bestehen.

Wenn Modulzeitfenster für alle publiziert würden hätte dies zur Folge, dass für die Studierenden keine Wechsel der Modulgruppen mehr möglich wären. Dann könnte die Stundenplanung vermutlich funktionieren.

JGV: Wollen zunächst überlegen, ob dieses Vorgehen für sie noch attraktiv genug wäre.

5. Präsenzpflicht (H19/H20)

Die Fragen rund um die Regelung der Präsenz sind weiterhin aktuell.

H19: Studierende möchten mehr SOL und nicht für einen Halbtage an die PH kommen müssen. Weniger Pflichtveranstaltungen dafür qualitativ hochwertig und sinnvolle Lehrveranstaltungen.

Eine vertonte PowerPoint oder ein Flyer anbieten und so könnte man sich den Stoff selbst beibringen.

Anfangs Semester sollten sich die Dozierenden überlegen, was eine geeignete Unterrichtsform ihres Moduls sein könnte.

H20: Dozierende holen zwar ein Feedback ein, aber oft so spät, dass es im Rahmen des Moduls nicht mehr besprochen werden kann. Also zu einem zu späten Zeitpunkt innerhalb des Semesters. Besser wäre es frühzeitig – z.B. nach einem Drittel des Moduls – Feedback einzuholen und nicht in der letzten Veranstaltung. Ein einheitliches Feedbacksystem wäre wünschenswert.

SL: Verweis auf die an der PH Zürich bereits angewandte und von der Sek I explizit unterstützte TAP-Feedbackmethode. Ziel der Methode *Teaching Analysis Poll* (TAP) ist es, unter Leitung einer neutralen Fachperson, etwa einer Dozierenden, nach rund einem Drittel des Semesters eine Zwischenevaluation der laufenden Lehrveranstaltung vorzunehmen, um das Modul kurz- und oder auch langfristig weiterzuentwickeln. Dieser Zugang fördert die gemeinsame Reflexion über Lehren und Lernen. Auf Basis der Ergebnisse kann die Lehrveranstaltung angepasst werden. Diese Methode wird von verschiedenen Sek I Dozierenden mit Erfolg bereits angewendet. Weiter wurde die Methode an einer Abteilungskonferenz vorgestellt, so dass alle Dozierenden das Vorgehen kennen.

6. Fachdidaktik Mathematik (H21 / H22)

Der Arbeitsaufwand in der Mathematik Fachdidaktik wird als sehr hoch beschrieben. Dies u.a. deshalb, weil Mathematik ja nicht das einzige Fach ist, in welchem Aufträge bearbeitet werden müssen. Die Jahrgangsververtretungen sprechen von wöchentlichen Aufträgen zwischen den Modulveranstaltungen sowie von zusätzlichen Leistungsnachweisen. Die Abgabe dieser diversen schriftlichen Arbeiten stellt für die Studierenden eine grosse Herausforderung dar.

Es wäre wünschenswert, dass die Leistungsnachweise reduziert und klare inhaltliche Schwerpunkte gesetzt würden.

7. Fachdidaktik Deutsch (H21)

Auch im Fach Deutsch wird der Aufwand als sehr hoch beschrieben.

Die frühzeitige Bearbeitung der Aufträge ist zudem erschwert, weil die konkreten Informationen zu einzelnen Aufträgen erst im Verlauf des Semesters erfolgen, anstatt am Anfang.

Das Problem ist auch in diesem Fach die Summe der Aufträge zusammen mit all den anderen «To Do's» während des Semesters.

SL: Austausch zwischen Dozierenden und H21-Studierenden schafft hier Transparenz.

8. Zugang zu Campus – am Wochenende und über das Treppenhaus Europaallee

Studierende fragen nach, weshalb ihnen der Zugang zum Campus über das Treppenhaus Europaallee verwehrt sei? Sie plädieren in diesem Fall für eine Gleichbehandlung von Dozierenden und Studierenden.

Weiter wird nachgefragt, ob die PHZH am Samstag und Sonntag offen sei? Dies wäre wünschbar.

SL: Abklären weiteres Vorgehen: Studierende wünschen sich von offizieller Seite informiert zu werden.

9. Sprachkurse an Uni

An UZH gibt es Sprachkurse aber PHZH-Studierende müssen das doppelte bezahlen wie UZH-Studierende.

SL: Weiteres Vorgehen mit UZH (Maresa Knaus) besprechen

10. Austausch AT/Stage, Sprachaufenthalt

Offenbar ist der Auftrag für die Projektarbeit unklar. Wer muss alles eine Projektarbeit machen und in welchem Umfang? Respektive was ist der präzise Auftrag.

Wunsch: Detaillierte Kommunikation zur Projektarbeit

11. Prüfungsprozess

Prüfungsergebnisse noch nicht bekannt, aber die neue Prüfungsanmeldung fürs FS23 muss bereits getätigt werden.
Rückfrage der Studierenden: Wieso ist der Zeitpunkt für die Prüfungsanmeldung so früh?

SL: Nachfrage zum Prozess im Prüfungssekretariat (Dora Stocker)

12. Zugriff auf andere Ilias-Kurse gewünscht (H21)

Studierende wünschen sich zum Teil in Modulen Zugriff auf andere Ilias-Kurse von «Partner»-Modulen. Bei der UZH ist dies möglich, auf andere Dozierenden-Seiten zuzugreifen.

Lob: Äpfel waren gut zum Semesterstart

Protokoll Semesterfeedback HS2021 02 vom 29. November 2021

INTERN

Datum / Zeit	Montag, 29. November 2021 16:00–17:00
Leitung	Oliver Weber (STUD), Simone Biaggi-Schurter (BIA)
Teilnehmende	Brian Lassner (STUD), Pascale Greuter (PGR), Renato Granzotto (STUD), Roberto Moreno (STUD), Salome Brändle (STUD), Tanja Franziska Bielmann (STUD)
Entschuldigt	Ajlosa Sutter (STUD), Arian Aslani (STUD), Dio Surasit Moonnee (STUD), Mara Elena Keitel, Noah Hergesell (STUD), Thomas Jenny (TJE)
Externe Personen	–
Protokoll	
Link	https://phz.sharepoint.com/sites/ap3/Semesterfeedback-Sekundarstufe-Vsitzungen.aspx#MeetingId=6

Traktanden

- 1 Begrüssung + Rückfragen zum letzten Protokoll
 - Rückmeldungen zu den Modulen
 - Rückmeldungen zu den Praktika
 - Rund ums Studium
 - Lob
 - Varia

1 Begrüssung + Rückfragen zum letzten Protokoll

Herr Weber begrüsst zur Sitzung. Frau Henderson ist neu in der Runde und wird Frau Jordan Omoruyi ersetzen.

Protokolleintrag

Rückmeldung AT- Zuteilungszeitpunkt

Leider gibt es keine Möglichkeit die Zuteilungen terminlich vorzuziehen. Die Zuständigen versuchen die Zuteilungen so früh wie möglich zu veröffentlichen. Gleichzeitig ist eine schnelle Kommunikation leider aus diversen Gründen nicht immer möglich.

Rückmeldungen zu den Modulen

Protokolleintrag

E&E Modul + MA | vgl. letztes Protokoll + Anhang (H17/H18)

BIA: Dieses Thema wurde am 5. November in der eAL besprochen. Der inhaltliche Bogen über die FE-Module und die Masterarbeit kann und wird nicht von allen Fächern/Bereichen gleich gehandhabt. Grundsätzliche Idee: Studierende, welche ihr FE-Thema in der Masterarbeit weiter vertiefen möchten, sollten das auch tun können. Ein Vorschlag wäre, die FE-Module auf ein Semester zu beschränken um dann mehr Zeit für die Masterarbeit zu haben. Die H17-Studierenden werden im Rahmen der Begleitevaluation im Mai/Juni 2022 dazu (FE-Module usw.) befragt.

O.Weber: Wäre es da möglich die H18er auch einzuschliessen?

BIA: Für die unteren Semester ist es wichtig ein Thema zu wählen das auch für die Masterarbeit genutzt werden könnte.

R. Granzotto: Die Themenwahl der FE-Projekte ist sehr beschränkt, da ist es schwierig ein passendes Thema für die Masterarbeit zu finden.

O.Weber: FE-Projekte sind von den methodischen Zugängen her auch beschränkt. Allenfalls benötigt man dann aber für die Masterarbeit wieder eine andere Methode.

R. Granzotto: Seit dem letzten FE-Projekt hat sich nicht viel geändert. Es wurde eine kleine Umfrage im Jahrgang gemacht. Etwa die Hälfte der Studierenden verschieben die Masterarbeiten. Dies aus verschiedenen Gründen.

BIA: Darf die Umfrage dem Masterarbeitsteam weitergegeben werden?

R.Granzotto: Ja, es ist alles anonym.

S.Brändle: Die Studierenden fragen sich zum Teil wieso man diese Module absolviert. Auch weil man nicht weiss, was für Themen für die Masterarbeit zur Verfügung stehen. Viele Studierende stören sich an der für sie unklaren Kommunikation.

Fachdidaktik Deutsch (H18)

In diesem Modul gibt es viele SOL und Gruppenarbeiten. Die Studierenden wünschen sich weniger davon.

BIA: Bitte direkt das Gespräch mit den Dozierenden suchen.

Wahlmodul "Historische Perspektive" (H18)

In diesem Modul werden Ersatzleistungen verlangt, wenn die Studierenden nicht vor Ort sind. Dies entspricht nicht den Vorgaben für dieses Semester. Die Präsenz sollte kein Teil des Leistungsnachweises sein.

BIA: Bitte Gespräch mit den verantwortlichen Dozierenden suchen: Klärung, was zur Erfüllung des Moduls an Leistungen erbracht werden soll.

English Linguistics (H19)

Auch in diesem Modul werden bei Absenzen Ersatzleistungen verlangt, obwohl dies in diesem Semester nicht der Fall sein sollte.

BIA: Bitte das direkte Gespräch mit den verantwortlichen Dozierenden suchen.

Workload NT (H19)

Der Workload in den Modulen NT.S410 und NT.S430 ist sehr hoch. Die Qualität Übung bzw. Nachbesprechung variiert sehr.

BIA: Bitte auch hier das direkte Gespräch suchen.

Fachdidaktik Chemie – Fr. Cavelli | Feedbackkultur (H19)

Die Ausdrucksweise sowie der Humor der Dozentin kommt nicht bei allen Studierenden an. Zum Teil herablassende und einschüchternde Aussagen, deren "Ironie" nicht eindeutig verständlich ist.

BIA: Diese Art der Kommunikation ist nicht wünschbar. Feedback an Bereich (BIA).

Kulturelle & Ethische Perspektive | BE.S570 (H19)

Zu wenig Absprachen und unstrukturierte Vorgehensweise der beiden leitenden Dozierenden führen zu Zeitverzögerungen im Modul. Dadurch entsteht Zusatzaufwand bei den Studierenden. Sie müssen so mehr Inhalte nachträglich erarbeiten.

BIA: Feedback an Bereich (BIA)

M&I – Rhythmisierung (H20)

Nicht bei allen Gruppen ist die Rhythmisierung des Moduls gleich. Einige haben immer abwechselnd Kommunikation und Medienbildung. Dies führt aber dazu, dass man sich immer neu in die Inhalte einlesen muss. Es wäre angenehmer, wenn man 7 Mal Medienbildung und 7 Mal Kommunikation hätte, also wenn das Modul in zwei Hälften

gesplittet werden würde.

BIA: Hinweis zur Organisation an Bereich (BIA)

Fachdidaktik Deutsch | DE.S210 (H21)

In diesem Modul gibt es viele SOL-Leistungen. Es ist den Studierenden nicht klar, was genau an der Prüfung verlangt werden wird.

BIA: Empfehlung einer Nachfrage bei Studierenden in höheren Semestern. Diese können sicher Tipps zu den zentralen Themen geben.

N&T | NT.S410 / NT.S430 (H21)

Die Themen dieser Vorlesungen sind für die Studierenden inkongruent. Dies macht es für die Studierenden schwierig zu folgen. Die Praxisrelevanz der Themen fehlt zu einem grossen Teil.

BIA: Feedback an Bereich (BIA).

Grundkurs Geschichte | GGP.S410 (H21)

Dieses Thema ist ein Dauerbrenner. Es wurde fast jedes Jahr benannt. Die Strukturierung der Dozierenden ist sehr schwierig.

BIA: Feedback an Bereich (BIA)

Umgang mit Studierenden (H20)

Im Fach WAH fühlen sich die Studierenden oftmals zu wenig ernstgenommen und nicht erwachsenengerecht behandelt. Beim Fachpraktikum werden sehr viele Unterlagen im Fach WAH eingefordert. Dies ist unverhältnismässig.

BIA: Feedback an Bereich (BIA)

Rückmeldungen zu den Praktika

Protokolleintrag

COVID & BPA

Gibt es Kulanzen bei der Präsenzplicht?

Beim Jahrgang H21 ist COVID ein sehr grosses Thema. Die Schulen und die PH ziehen nicht immer am gleichen Strang. Auch die Mentorierenden und Praxislehrpersonen handhaben die Massnahmen zum Teil auch verschieden.

BIA: Das Vorgehen wird von der Hochschulleitung respektive vom Prorektorat Ausbildung bestimmt und sollte in den grossen Zügen klar sein. Bitte melden Sie Unklarheiten sowie Unstimmigkeiten auf die Covid-Hotline! Zur Organisation des FS22 folgt sicher noch eine Info-Mail.

'Entschädigung' Lernvik / kleine Aufmerksamkeit

Das Anliegen kam vom H18. Es ist sehr wertschätzend wenn die PraL nach Abschluss des Praxiseinsatzes eine Kleinigkeit als Dankeschön hinterlegt. Darauf können die PraL aufmerksam gemacht werden seitens PH. Die Idee ist auch auf andere Praktika übertragbar.

BIA: Hinweis an LV-Verantwortliche/n sowie ans Agile Team der BpA (BIA)

Liste à la QP | FP-Marktplatz

Der Wunsch ist, eine Tauschbörse analog dem QP zu machen. Gibt es da eine Möglichkeit?

BIA: Nachfrage bei BpA (PGR).

Rund ums Studium

Protokolleintrag

Einheitliche Feedback-Kultur (v.A. H21)

Es wird gewünscht, dass die Feedbackkultur vereinheitlicht wird.

BIA: Wir sind daran ein entsprechendes Feedback-Instrument "Teaching Analysis Poll" auszuprobieren. Im FS22 soll es in möglichst vielen Modulen der Sek I in der Semestermitte für Feedback von Studierenden genutzt werden.

Quasi-Präsenzpflicht (H21/H18)

Einige Dozierende geben Kompensationsaufträge wenn Studierende nicht vor Ort sind oder lassen sich sonstiges einfallen, was einer Präsenzpflicht gleich kommt. Dies obwohl in diesem Semester die Präsenzpflicht nicht gilt.

BIA: Es gilt beide Seiten zu sehen: Die Dozierenden bereiten den Unterricht vor und es bedeutet einen Mehraufwand auch die Materialien etc. für die fehlenden Studierenden vorzubereiten. Kommen Sie mit den verantwortlichen Dozierenden ins Gespräch. Mit der richtigen Kommunikation sind wir zuversichtlich dass mit allen Dozierenden ein guter Weg gefunden werden kann.

Präsenz im FS22?

Wie geht es weiter?

BIA: Leider sind noch keine weiteren Massnahmen bekannt. Wir warten derzeit nächste Schritte und die Kommunikation von Seiten Hochschulleitung ab.

Reservation von Zimmern (H18)

Viele Zimmer sind reserviert, aber nicht belegt. Die Studierenden finden zum Teil keine Räume um zu lernen.

BIA: Wir nehmen das Thema im nächsten Semesterbrief auf.

Lob

Protokolleintrag

Mathe Fachwissenschaft | Vanessa Loureiro

Die Dozentin vermittelt Mathe sehr gut! Sie erkennt Fehler und gibt gute Ratschläge.

Auftrittskompetenz

Das Modul Auftrittskompetenz wurde von vielen geliebt (Peter Brechbühler).

BPA

Die Mentoratsgruppen sind sehr gut und es wird geschätzt, dass man bereits am Anfang des Studiums Praxiserfahrung sammeln kann.

Varia

Protokolleintrag

Türe LAA

Die Türe wird für Studierende nicht geöffnet.

Kleine Portionen in der Mensa

Die Portionen in der Mensa sind sehr klein. Es wird zwar ein Nachschlag gegeben, aber die Studierenden werden nicht satt.

BIA: Wir geben das weiter.

B) Notizen zu den qualitativen Interviews

Zeichen	Interview-Vereinbarung	Räumliche und zeitliche Besonderheiten	Durchführung	Postskriptum
D1	Bereits bekannt durch Module und Coaching während des Quartalspraktikums.	Werktag, Vormittag. Gespräch via MS Teams, Interviewpartnerin ist zu Hause.	Erstes Interview der Datenerhebung, anfängliche Nervosität. Schwerpunkt im Bereich der Förderung und Sonderpädagogik. Keine technischen Störungen. Recht offene Gesprächsführung.	Angenehme Gesprächssituation, Interviewpartnerin hat sich im Vorfeld auf die Fragen vorbereitet.
D2	Bereits bekannt durch Module und die Zusammenarbeit bei Projekten der Studierendenversammlung.	Werktag, Nachmittag. Face-to-Face-Gespräch an Hochschule.	Umfangreiche und detaillierte Antworten. Keine technischen Störungen.	Angenehme Gesprächssituation, Interviewpartnerin hat sich im Vorfeld auf die Fragen vorbereitet.
D3	Bereits bekannt durch Module.	Werktag, Vormittag. Gespräch via MS Teams, Interviewpartnerin ist zu Hause.	Differenzierte Antworten, oftmals mit Reflexion der eigenen Berufspraxis. Kurzer Unterbruch durch Verbindungsprobleme. Fragen wurden erneut gestellt und beantwortet.	Angenehme Gesprächssituation, Interviewpartnerin hat sich im Vorfeld auf die Fragen vorbereitet.
S4	Bekannt durch die Zusammenarbeit in der Studierendenversammlung.	Wochenende, Vormittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartnerin ist zu Hause.	Angenehme und lockere Gesprächsatmosphäre. Die Interviewteilnehmer:innen geben sich gegenseitig die Möglichkeit, zu reagieren, und knüpfen an Aussagen der anderen Gesprächspartner:innen an. Kurze Verzögerung zu Beginn, aufgrund von Problemen mit MS Teams bei S4. Keine technischen Schwierigkeiten während des Gespräches.	Kurzer Austausch im Anschluss über das Studium, aktuelle Prüfungen und Arbeiten. Alle Teilnehmer hatten sich im Vorfeld mit den Fragen auseinandergesetzt.
S5	Bekannt durch die Zusammenarbeit in der Studierendenversammlung.	Wochenende, Vormittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartner ist zu Hause.	“ Musste das Gespräch rund 5 Minuten vor Ende verlassen, aufgrund eines weiteren Termines. Die Antworten von S5 wurden vorgezogen.	“

S6	Vor Interviewanfrage nicht bekannt, vermittelt durch Versammlung der Studierenden.	Wochenende, Vormittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartnerin ist zu Hause.	“	“
S7	Vor Interviewanfrage nicht bekannt, vermittelt durch Versammlung der Studierenden.	Werktag, späterer Nachmittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartner ist in der Schule.	<p>Regel Austausch in der Gruppe mit differenzierten Antworten. Vereinzelt mussten die Fragen wiederholt werden, nachdem die Antworten scheinbar nicht zu den Fragen gepasst haben.</p> <p>Keine technischen Störungen.</p> <p>Gibt lange und teils abschweifende Antworten, emotional aufgeladenes Thema.</p>	Zeitlicher Rahmen war für diese Gruppe eher knapp.
S8	Bereits bekannt durch Studium, Kommilitonin.	Werktag, späterer Nachmittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartnerin ist zu Hause.	“ Gibt differenzierte und kritische Antworten.	“
S9	Vor Interviewanfrage nicht bekannt, vermittelt durch Versammlung der Studierenden.	Werktag, späterer Nachmittag. Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartner ist zu Hause.	“ Gibt differenzierte Antworten. Kommt in Gruppe weniger zu Wort, wird vereinzelt explizit eingeladen, eine Antwort zu geben.	“
S10	Bereits bekannt durch Studium, Kommilitonin.	Gruppeninterview via MS Teams. Gesprächspartnerin ist zu Hause.	“ Gibt differenzierte Antworten. Kommt in Gruppe weniger zu Wort, wird vereinzelt explizit eingeladen, eine Antwort zu geben.	“

Interviewleitfaden: Semistrukturiertes Interview

Vorinformationen:

- Vielen Dank, dass ihr/Sie euch/sich dazu bereit erklärt habt/haben, dieses Interview im Rahmen meiner Masterarbeit durchzuführen.
- Das Gespräch zwischen ca. 30-60 Minuten dauern.
- Wie bereits im Voraus kommuniziert, wird das Gespräch aufgenommen, anschließend transkribiert und ausgewertet. Sämtliche Antworten werden anonymisiert, d.h. bei der Auswertung können keine Rückschlüsse auf einzelne Personen, Schulen etc., gezogen werden. Ich möchte an dieser Stelle daher um euer / Ihr Einverständnis bitten.
- Wie in den Vorinformationen angesprochen, steht das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innen-Ausbildung im Zentrum meiner Masterarbeit. Hierbei möchte ich herausfinden, wie sich die Perspektive von Dozierenden und Studierenden hinsichtlich der Verschränkung von Theorie und Praxis in der Fachdidaktik "Schulsprache Deutsch" kontrastiert.
- Mein persönliches Ziel ist es dabei, einen Beitrag zur Debatte um das Spannungsfeld von Theorie und Praxis in der Lehrer*innen-Ausbildung und 'Doppeltem Kompetenzprofil' zu leisten und wenn möglich, Implikationen für das Curriculum und die Lehrer*innen-Ausbildung abzuleiten.
- Hierzu habe ich einige Fragen vorbereitet. Bei der Beantwortung der Fragen kannst du frei erzählen, denn deine persönliche Meinung, Wahrnehmung und Erfahrung stehen für mich im Zentrum. Dabei gibt es kein «richtig» oder «falsch».

Wie kontrastieren sich die Beschreibungen von Dozierenden und Studierenden in Bezug auf das lernförderliche Verhältnis von Wissen und Können im Studium zur Sekundarlehrperson, am Beispiel der Fachdidaktik Schulsprache Deutsch?

Phase A: Einstieg

Thema	Zeit	Dozierende [Einzelinterviews]	Studierende [Gruppeninterview]
'Weises Blatt'	3' 6'	0. <i>Wenn Sie das Stichwort Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis hören – was kommt ihnen spontan in den Sinn?</i>	0. <i>Wenn du das Stichwort Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis hörst - was kommt dir spontan in den Sinn?</i>

Phase B: Hauptteil

Thema	Zeit	Dozierende [Einzelinterviews]	Studierende [Gruppeninterview]
Rollenverständnis & Erwartungen an das Studium	3' 5' ----- <u>6' 11'</u>	1. In welcher Rolle sehen Sie sich als Dozierende der Fachdidaktik Deutsch im Bereich der Lehrpersonenbildung. 1.1 Welches Ziel verfolgen Sie als Dozentin?	1. Welche Erwartungen habt ihr an die Module der Fachdidaktik Deutsch, an deren Dozierenden und an euch selbst - hinsichtlich eurer Ausbildung zur Sekundarlehrperson? 1.1 Haben sich eure Erwartungen im Laufe der Semester verändert?
'Kompetenz' der Dozierenden	2' 3' ----- <u>8' 14'</u>	2. Wie schätzen Sie die Motivation der Studierenden ein? Wie motiviert erleben Sie die Studierenden in Ihren Veranstaltungen? <i>Können Sie ... etwas genauer ausführen? Woran machen Sie die ihre Beobachtungen fest?</i>	2. Wie würdet ihr eure Motivation für die Fachdidaktik Schulsprache Deutsch beschreiben? 2.1 Weshalb bist du de- / motiviert für die Fachdidaktik Deutsch?
	3' 4' ----- <u>11' 18'</u>	3. Welche Relevanz hat die praktische Erfahrung der Studierenden im Schulfeld, um von den (Deutsch) fachdidaktischen Modulen im Studium profitieren zu können? <i>Woher rührt ihre Einschätzung?</i>	3. Welche Relevanz hat die praktische Erfahrung der Studierenden im Schulfeld, um von den (Deutsch) fachdidaktischen Modulen im Studium profitieren zu können? <i>Womit begründet ihr diese Einschätzung?</i>
'Kompetenz' der Dozierenden	3' 4' ----- <u>14' 22'</u>	4. Mit Blick auf die Beziehung von Theorie und Praxis: Welche Kompetenzen / Erfahrungen benötigen Dozierende der Fachdidaktik Schulsprache	4. Mit Blick auf die Beziehung von Theorie und Praxis: Welche Kompetenzen / Erfahrungen benötigen Dozierende der Fachdidaktik Schulsprache

		<p>Deutsch, um angehende Lehrpersonen auszubilden?</p> <p><i>Können Sie ... etwas genauer ausführen? Woran machen Sie die ihre Einschätzung fest?</i></p>	<p>Deutsch, um angehende Lehrpersonen auszubilden?</p> <p><i>Können ihr/du ... etwas genauer ausführen? Woran machst du/ihr die diese Einschätzung fest?</i></p>
	<p>2' 3'</p> <p>_____</p> <p><i>16' 25'</i></p>	<p>5. Inwiefern benötigen Dozierende Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe?</p>	<p>5. Inwiefern benötigen Dozierende Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe?</p>
Beziehung von Theorie und Praxis	<p>2' 3'</p> <p>_____</p> <p><i>18' 28'</i></p>	<p>6. In welchen konkreten Situationen gelingt in den Modulen der Fachdidaktik Deutsch die Verschränkung von Theorie und Praxis?</p> <p><i>Warum gelingt es in diesen Momenten?</i></p>	<p>6. In welchen konkreten Situationen gelingt in den Modulen der Fachdidaktik Deutsch die Verschränkung von Theorie und Praxis?</p> <p><i>Warum gelingt es in diesen Momenten?</i></p>
	<p>3' 4'</p> <p>_____</p> <p><i>21' 32'</i></p>	<p>7. Wann gelingt in den Modulen der Fachdidaktik Deutsch die Verschränkung von Theorie und Praxis nicht? Woran scheitert sie?</p> <p><i>Woran scheitert die Verschränkung in Ihren Augen?</i></p>	<p>7. Wann gelingt in den Modulen der Fachdidaktik Deutsch die Verschränkung von Theorie und Praxis nicht? Woran scheitert sie?</p> <p><i>Woran scheitert die Verschränkung in euren Augen?</i></p>
Seitenblick		<p>8. Inwieweit können die bisherigen Aussagen auf andere Fachdidaktiken übertragen werden?</p> <p><i>Falls nein – worin unterscheiden sich die unterschiedlichen Fachdidaktiken?</i></p>	<p>8. Inwieweit können die bisherigen Aussagen auf andere Fachdidaktiken übertragen werden?</p> <p><i>Falls nein – worin unterscheiden sich die unterschiedlichen Fachdidaktiken?</i></p>

Phase C: Abschluss und Ausblick

Thema	Zeit	Dozierende [Einzelinterviews]	Studierende [Gruppeninterview]
Ausblick	4' 6' ----- 25' 38'	<p>9. Würden Sie Änderungen in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium (in der Fachdidaktik Deutsch) zur Sekundarlehrperson vornehmen wollen? Falls ja, welche? Falls keine, warum nicht?</p> <p><i>Warum würden Sie diese Änderungen vornehmen?</i></p> <p><i>Was erhoffen Sie sich von den Änderungen?</i></p>	<p>9. Würdet ihr Änderungen in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium (in der Fachdidaktik Deutsch) zur Sekundarlehrperson vornehmen wollen? Falls ja, welche? Falls keine, warum nicht?</p> <p><i>Warum würdet ihr diese Änderungen vornehmen wollen?</i></p> <p><i>Was erhofft ihr euch von den Änderungen?</i></p>
Ergänzungen	4' 6' ----- 29' 44'	<p>10. Wenn Sie an meiner Stelle die Fragen stellen könnten, welche Fragen hätten Sie sich noch gestellt?</p> <p><i>Weshalb ist diese Frage in ihren Augen relevant?</i></p> <p><i>Wie würden Sie ihre eigene Frage beantworten?</i></p>	<p>10. Wenn Ihr an meiner Stelle die Fragen stellen könntet, welche Fragen hätten ihr euch noch gestellt?</p> <p><i>Weshalb ist diese Frage in euren Augen relevant?</i></p> <p><i>Wie würdet ihr eure eigene Frage beantworten?</i></p>
	2' 4' ----- 31' 50'	<p>11. Was ist Gespräch zu kurz gekommen, wenn es drum geht, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu verstehen?</p>	<p>11. Was ist Gespräch zu kurz gekommen, wenn es drum geht, das Verhältnis von Theorie und Praxis zu verstehen?</p>

D) Codehandbuch

<u>K01 Rollenverständnis, Ziele & Erwartungen</u>					
Kodierung: <i>Deduktiv</i>					
Definition: <i>Aussagen von Dozierenden, welche eine Beschreibung des eigenen Rollenverständnisses enthalten. Aussagen von Studierenden, welche Erwartungen an das Studium zum Inhalt haben.</i>					
Kodierregel: Studium > Modul. Das heisst: Aussagen, welche den Rahmen eines Moduls übersteigen, werden unter ‚Studium‘ subsumiert.					
Aussagen zu Dozierenden bzw. Erwartungen an Dozierende werden unter PH (professionelle Handlungskompetenz) subsumiert.					
#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K01.1	RZ	Rollenverständnis und Ziele	Beschreibungen und Aussagen zum Rollenverständnis als Dozent:in sowie den verfolgten Zielen.	<i>Ich würde gerne Praxiswissen vermitteln, ich möchte die Studierenden anleiten, in der Praxis Dinge ausprobieren zu wollen, neugierig zu sein, das zu machen.</i> (Doz-Interview_01 [D1], Pos. 15)	ded.
K01.2	EW	Erwartungen	Beschreibungen und Aussagen zu Erwartungen, welche Studierende an das Studium stellen.	<i>Wir möchten, dass die Fachdidaktikmodule (.) sehr praxisnah sind. Weil es geht ja darum, um zu zeigen, was wir/ wie wir unterrichten können und sollen. (...) Und ich betone jetzt eben, sie sollten so sein, sind es aber nicht immer.</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 16, Sprecher:in: S6)	ind.

K02 Motivation der Studierenden

Kodierung: *Deduktiv*

Definition: *Aussagen, welche eine Einschätzung der Motivation beinhalten und/oder förderliche bzw. hinderliche Aspekte für die Motivation der Studierenden beschreiben.*

Kodierregel: Allgemeine Aussagen zur Motivation (beschreibend) werden unter ‚Einschätzung‘ subsumiert.

Implizite wie explizite Aussagen zu förderlichen/hinderlichen Situationen, Handlungen oder Bedingungen werden in Abhängigkeit von der Konnotation unter förderlich (+) oder hinderlich (-) subsumiert.

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K02.1	EM	Einschätzung der Motivation	Fremd- oder Selbsteinschätzung der Motivation der Studierenden, in Bezug auf Studium und Studieninhalte.	<i>Jetzt ich erlebe die Studierenden grundsätzlich motiviert und auch interessiert.</i> (Doz-Interview_02 [D02], Pos. 16) <i>Und deshalb sage ich 6,5, an einem schönen sonnigen Tag vielleicht 7,5. Ähm, ja, weil ich sehe das Potenzial, meinen Rucksack füllen zu können.</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 27, Sprecher:in: S6)	ind.
K02.2	FM	Förderlich für Motivation	Für die Motivation förderliche Handlungen, Massnahmen, Ansätze etc.	<i>Ähm, vor allem dann, wenn ich natürlich eben praxisnahe Inhalte vermittele oder dann, ehm, dass ist ja das Me-tier, dass sie auch lernen wollen oder das sie interessiert, und da hat man auch, ehm ähm/ oder ich habe dann Ideen oder Erfahrungen oder kann Beispiele aufzählen, die interessant sind, und dann sind die Lernenden auch interessiert (..) oder die Studierenden.</i> (Doz-Interview_02 [D02], Pos. 16)	ind.
K02.3	HM	Hinderlich für Motivation	Für die Motivation hinderliche Handlungen, Ansätze, Massnahmen etc.	<i>Ähm, so sinnfremde Situationen statt wirklich praxisnahe.</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 27, Sprecher:in: S6)	ind.

K03 Erfahrung im Schulfeld**Kodierung:** *Deduktiv***Definition:** *Aussagen betreffend die praktische Erfahrung im Schulfeld der Studierenden für den Lernprozess/Lernerfolg in den fachdidaktischen Modulen.***Kodierregel:** Codierte Segmente müssen nahe an der Frage im Text liegen, andernfalls ist die Subsumierung unter TP (Theorie und Praxis) zu präferieren. **Verbindung Studierende - Berufspraxis.**

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K03.1	BE	Bewertung	Bewertung der praktischen Erfahrung im Schulfeld für die Verarbeitung und das Verständnis von theoretischen Inhalten.	<i>In den meisten Fällen und immer allgemein, Praxis ist das Wichtigste meiner Meinung nach, und von/ ich habe nach der Praxis einiges verstanden in vielen Modulen.</i> (Fokusgruppe_2B, Pos. 57, Sprecher:in: S9)	ind.
K03.2	VB	Verbindung Theorie & Praxis	Beschreibung der Verbindung von Theorie und Praxis, ausgehend von der Erfahrung im Schulfeld.	<i>Je nachdem, was man für einen Erfahrungswortschatz hat, ist natürlich das, was man an der PH lernt, anders einzuordnen. Ich glaube, jemand, der schon sehr viel Schule gegeben hat, ordnet die Theorie ganz anders ein als jemand, der noch sehr wenig praktische Erfahrung hat.</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 7)	ind.
K03.3	BB	Bedeutung für die Berufspraxis	Beschreibung der Bedeutung der Erfahrung im Schulfeld für die Vermittlung der Berufspraxis.	<i>Wenn man/ wenn man mehr Erfahrung hat. Ich glaube, die Praxis hilft einem, ähm, besser einordnen zu können, wo die Schüler stehen. Denn ich glaube, wenn man frisch anfängt, ist es sehr schwierig für/ für Studierende, rauszufinden, was können diese Kinder, wa/ was können die Kinder nicht.</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 49)	ind.
K03.4	PS	Persönliche Schulkarriere	Beschreibung des Einflusses der eigenen Schulerfahrung auf Berufstätigkeit im Schulfeld.	<i>Ich meine, wir müssen davon ausgehen, dass jemand, der studiert, eine erfolgreiche Schulkarriere hatte, nicht alle, aber es gibt auch welche, die/ die das schwierig fanden und sich da durchgeboxt haben, aber die meisten der Studierenden, die hatten keine eigenen Probleme in der Schule.</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 49)	ind.

K04 Professionelle Handlungskompetenz**Kodierung:** *Deduktiv***Definition:** *Aussagen zu Kompetenzen, welche Dozierende an einer Pädagogischen Hochschule haben müssen, um angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 ausbilden zu können.***Kodierregel:** Aussagen, welche auf die Erfahrung im Schulfeld abzielen, werden unter UZ (Unterrichtserfahrung Zielstufe) subsumiert.

Aussagen, welche sich genau genommen auf prozedurales bzw. selbstregulatorisches Wissen beziehen, werden dennoch unter ‚Professionswissen‘ subsumiert.

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K04.1	MO	Motivationale Orientierung	Aussagen zur Motivation und ihrer Bedeutung als Facette der Kompetenz gemäss dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2001).	<i>Und es gelingt auch nicht, wenn ich eben dieses Interesse nicht wecken kann, und für mich beispielsweise ist/ ist immer sehr wichtig, dass ich, ehm, das Interesse wecken kann, dass die Studierenden eben etwas von mir mitnehmen können, das (.) ist für mich sehr wichtig.</i> (Doz-Interview_02 [D02], Pos. 52)	ded.
K04.2	ÜW	Überzeugungen & Werthaltungen	Aussagen zu Überzeugungen und Werthaltungen von Dozierenden und Lehrpersonen.	<i>Wir lernen euch Studierende ja nicht so persönlich kennen, das ist nochmal eine andere Ebene, die auch wichtig ist, aber wenn ich jetzt überlege, einfach als Dozentin für Fachdidaktik, dann auch einerseits eben die, die Offenheit, mich auf Lernprozesse einzulassen, die, die ja schon anderswo angefangen haben und anderswo weitergehen.</i> (Doz-Interview 03 [D03], Pos. 18)	ded.
K04.3	SF	Selbstregulative Fähigkeiten	Implizite oder explizite Aussagen zur Steuerung des Lehrerhandelns.	Nicht codiert	ded.
K04.4	PW	Professionswissen	Aussagen, die Informationen zu Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Systemwissen etc.) beinhalten.	<i>Also natürlich fundiertes Fachwissen im eigenen Fach, aber es soll auch die eigene/ übers eigene Fach und hier (unverständlich) in unserem Fall, auch über die eigene Sprache hinausgehen, also auch in Bezug auf beispielsweise Mehrsprachigkeit, da braucht es natürlich viel mehr (.) noch dazu, dass man das ein bisschen/ man muss auch andere Sprachen kö/ also ich denke, ähm, Deutsch war unsere Muttersprache und die haben wir so gelernt, aber wenn wir gelernt haben, WIE, oder erlebt haben, wie es ist, eine neue Sprache zu lernen, haben wied/ wir wieder ganz einen anderen Zugang, ähm, was das alles überhaupt braucht, um eine Sprache zu lernen, und man versteht dieses Sprachlernen viel mehr und kann so auch, das kann man auch in die Fachdidaktik adaptieren.</i> (Doz-Interview 02 [D02], Pos. 28)	ded.

K05 Unterrichtserfahrung Zielstufe**Kodierung:** *Deduktiv***Definition:** *Aussagen zur Bedeutung der Berufserfahrung von Dozierenden auf der Zielstufe für die Tätigkeit als Dozierende.***Kodierregel:** Konnex zwischen Berufserfahrung und dem Einfluss auf das Handeln als Dozierende muss explizit erwähnt werden.

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K05.1	BG	Bewertung	Aussagen zur Bewertung der Notwendigkeit der Berufserfahrung von Dozierenden auf der Zielstufe.	<i>Ich bin der Meinung, dass die/ die Praxiserfahrung sehr wichtig ist. (...) Gebe dem einen sehr hohen Stellenwert. (..)</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 69)	ind.
K05.2	BU	Bewertung von Unterrichtserfahrung	Aussagen zu Überzeugungen und Werthaltungen von Dozierenden und Lehrpersonen.	<i>Und ich finde, vor allem ist mir re/ ist relativ wichtig, dass es nicht nur als Klassenlehrperson eine Erfahrung birgt, weil da verliert man meistens den Überblick, so wie ich jetzt mitbekommen habe, über genau die fachdidaktischen wichtigen Dinge, weil man auf die Schülerinnen und Schüler dann individueller eingeht und noch so viel Administratives machen muss.</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 72, Sprecher:in: S6)	ind.

K06 Theorie-Praxis**Kodierung:** *Deduktiv***Definition:** *Aussagen, welche explizit oder implizit auf die Wahrnehmung, Verschränkung oder den Transfer von Theorie zu Praxis eingehen.***Kodierregel:** *‚Wahrnehmung‘ → Beziehung, wenn sowohl Theorie als auch Praxis angesprochen sind.**Unter den jeweiligen Subcodes ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ werden die Aussagen in Abhängigkeit des Kontextes/Bezugs codiert. Theorie ≠ Hochschule; Praxis ≠ Volksschule.**Aussagen zur Verschränkung werden in +/- unterteilt und nach Faktor/Bedingung gegliedert.**Aussagen zum Transfer werden restriktiv codiert und in die Unterkategorien *Wahrnehmung, höherer* und *einfacher Transfer* unterteilt.*

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K06.1	WG	Wahrnehmung	Aussagen, die das Konzept des ‚Transfers‘ als Teil der Beziehung von Theorie und Praxis beinhalten.	<i>Und für uns an der PH, wir probieren natürlich immer, diesen/ diesen Transfer anzuleiten, aber das ist eine enorm grosse Herausforderung, eine Herausforderung, die ich mir auch immer bei jedem (lachend) Modul überlege, wie ich das/ wie ich das irgendwie machen kann. Ähm, damit ich eben auch sehen kann, dass dieser Transfer korrekt stattfindet. (..)</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 3)	ind.
K06.2	VS	Verschränkung	Aussagen zur gelungenen oder misslungenen Verschränkung von Theorie und Praxis.	<i>Sondern (.) eben, es braucht diesen Sprung von, das ist die Theorie, wie wird die jetzt umgesetzt. Und wenn/ wenn dieser Sprung eben nicht gegeben ist, sei das, wie [Person] gesagt hat, in einer Diskussion oder auch in einer praktischen Umsetzung, dann gelingt es eben nicht. Wenn es einfach/ (.) Und (lachend) das ist dann auch das andere, ähm, wir/ wir, äh/ (..), es ist für uns, ähm, als Studierende an der PH immer paradox, wenn wir von einer Fachdidaktikerin oder Fachdi/ von einem Fachdidaktiker, ähm, erzählt bekommen, was guter Unterricht ist, // aber</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 85, Sprecher:in: S1)	ind.
K06.3	TF	Transfer	Aussagen, die das Konzept des ‚Transfers‘ als Teil der Beziehung von Theorie und Praxis beinhalten.	<i>Ähm, ich glaube, es gelingt relativ oft nicht, obwohl es mir ein grosses Anliegen ist, und ich glaube, es ist auch, äh, es liegt ein Stück weit in der Natur der Sache.</i> (Doz-Interview_03 [D03], Pos. 34)	ind.

K07 Varia**Kodierung:** *Induktiv***Definition:** *Aussagen, welche zum Ende des Interviews hin gemacht wurden und trotz inhaltlicher Relevanz keiner Hauptkategorie zuordenbar waren.***Kodierregel:** Aussagen, welche die Frage nach der Übertragbarkeit der Aussagen für die FD Deutsch beantworten, werden unter ‚Übertragbarkeit der Aussagen‘ subsumiert. Hier gilt es strikt zu codieren.

‚Wünsche & Vorschläge‘ umfasst Aussagen, welche auf erwünschte Änderungen im Studium abzielen, jedoch erst zum Schluss des Gespräches genannt wurden. Aussagen am Ende des Interviews werden primär unter WV subsumiert.

‚Ergänzungen‘ umfasst Aussagen, welche tendenziell ‚off-topic‘ sein könnten oder Hinweise zur Fragestellung, Interviews, Methoden etc. geben.

#	Kürzel	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kod.
K07.1	ÜA	Übertragbarkeit der Aussagen	Einschätzung der Übertragbarkeit der Aussagen auf andere Bereiche bzw. Fachdidaktiken.	<i>Ich habe das Gefühl, dass diese Aussagen auf alle Fachdidaktiken zutreffen. Also eben Fachdidaktik, nicht Fachwissenschaft, ich finde einfach, das/ das ist / es ist ein grosser Unterschied, aber ich denke, die Fachdidaktiken, habe ich das Gefühl, kann man eigentlich diese/ diese Grundsätze meiner Meinung nach übertragen.</i> (Doz-Interview_01 [D01], Pos. 99)	ind.
K07.2	WE	Wünsche & Vorschläge	Äusserungen, Wünsche und Vorschläge im Hinblick auf den Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.	<i>Deshalb, glaube ich, wäre mein Wunsch, ein Fachdidaktikallgemeinwissen einzubauen. Wobei ich das in der Mentoratsgruppe ab und zu hatte. (.) Habe ich auch herausgefunden. Ist nicht überall so. Aber wir haben in/ in der Mentoratsgruppe öfters auch bereits darüber gesprochen, wie könnte man eben etwas mit Schülerinnen und Schülern machen. Und ich glaube, das wäre ein grosser Vorteil für viele, dass eben dieser Frust nicht kommt.</i> (Fokusgruppe_1A, Pos. 508–512, Sprecher:in: S6)	ind.
K07.3	EG	Ergänzungen	Ergänzungen im Hinblick auf den Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.	<i>Ich glaube sowieso, eben dieses Zusammenspiel zwischen eher allgemeinen Vorstellungen von, wie sollte Unterricht laufen, und dann diesen sehr stark wissensbezogenen Elementen, da steckt noch viel Potenzial drin, also auch wo man ansetzen muss, um überhaupt, ja, das Wissen aufnehmbar und verdaubar zu machen.</i> (Doz-Interview_03 [D03], Pos. 48)	ind.

