

Scheidig, Falk

## Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 343-358*



Quellenangabe/ Reference:

Scheidig, Falk: Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 343-358 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229157 - DOI: 10.25656/01:22915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229157>

<https://doi.org/10.25656/01:22915>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

### Nutzungsbedingungen

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

### Kontakt / Contact:

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

### Terms of use

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

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Doppeltes Kompetenzprofil

## **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

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

Erscheint dreimal jährlich.

### **Herausgeber und Redaktion**

**Christian Brühwiler**, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

**Bruno Leutwyler**, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

**Sandra Moroni**, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

**Kurt Reusser**, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

**Markus Weil**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

**Markus Wilhelm**, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 04, markus.wilhelm@phlu.ch

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

### **Lektorat**

**Jonna Truniger**, [bzl-lektorat@bluewin.ch](mailto:bzl-lektorat@bluewin.ch), [www.textuell.ch](http://www.textuell.ch)

### **Externe Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Matthias Baer**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, [matthias.baer@phzh.ch](mailto:matthias.baer@phzh.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Peter Vetter**, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, [peter.vetter@unifr.ch](mailto:peter.vetter@unifr.ch)

## Editorial

Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Christian Brühwiler, Kurt Reusser,  
Markus Weil, Markus Wilhelm 323

## Schwerpunkt

### Doppeltes Kompetenzprofil

**Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik** Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 326

**Falk Scheidig** Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis 343

**Annette Tettenborn und Melanie Elderton** Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung 359

**Christa Scherrer und Geri Thomann** Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche 380

**Andreas Hoffmann-Ocon** «Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren 394

**Annelies Kreis, Samuel Krattenmacher, Corinne Wyss, Marco Galle, Julia Ha, Anna Locher und Urban Fraefel** Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule 407

**Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer** Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen 422

**Jürg Arpagaus** Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung 435

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Tuna, M. H. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung (Dominik Helbling) 448

McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtapples, H. G. (Hrsg.). (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (Peter Holzwarth) 450

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke (Jeannine Khan) 452

Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2020). Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (Regula Grob und Helene Mühlestein) 454

**Neuerscheinungen** 456

**Zeitschriftenspiegel** 458

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis**

Falk Scheidig

**Zusammenfassung** Seit Langem wird gefordert, Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten selbst über schulpraktische Erfahrung im Lehrberuf verfügen. Damit verbindet sich die Erwartung einer Gewährleistung des notwendigen Praxisbezugs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forderungen und Rechtsgrundlagen zur Sicherstellung der Schulpraxiserfahrung von Dozierenden werden von kontroversen Diskussionen begleitet. Der Beitrag führt in diesen Diskurs ein, referiert Positionen und Forschungsbefunde und diskutiert eine zentrale Frage zum Schulpraxiserfordernis, nämlich: Welche Wirkung kann und soll Praxiserfahrung in der Hochschullehre konkret haben?

**Schlagwörter** doppeltes Kompetenzprofil – Schulpraxiserfordernis – Praxiserfahrung – Praxisbezug

### **Practical school experience of lecturers as a basis for practice-oriented teacher education? Positions and questions regarding the school-practice requirement**

**Abstract** For a long time, it has been demanded that lecturers in initial teacher education should have experience in teaching at school themselves. This is linked to the expectation of guaranteeing the necessary practical orientation in teacher training. Requirements for ensuring the school experience of lecturers are accompanied by controversial discussions. The article introduces this discourse, presents positions and research findings, and discusses a central question about the school-practice requirement: What concrete contribution can and should a lecturer's experience in teaching at school make to teacher education?

**Keywords** teacher educators – school-experience requirement – teaching experience – practical orientation

#### **1 Praxiserfahrung als Element des «doppelten Kompetenzprofils»**

Hochschuldozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) sollen sowohl wissenschaftlich qualifiziert als auch schulpraktisch erfahren sein. In der Schweiz findet dies seinen Ausdruck im Begriff des «doppelten Kompetenzprofils», das an Pädagogischen Hochschulen und auch an Fachhochschulen Fluchtpunkt verschiedener Bestrebungen ist (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020; Schweizerische Hochschulkonferenz, 2016). In Deutschland wird die Erwartung eigener Erfahrung im Lehrberuf

als «Schulpraxiserfordernis» diskutiert (Lin-Klitzing, 2018a; Plander, 1998; Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b).<sup>1</sup> In Relation zur Verwissenschaftlichung der LLB seit den 1970er-Jahren (Neuweg, 2013) wird die geforderte Schulpraxiserfahrung der an Lehramtsstudiengängen massgeblich Beteiligten als Gegen- oder Ausgleichsbewegung interpretiert (Plander, 1998, S. 18 f.). Begründet wird die Forderung gemeinhin, zuweilen auch implizit, mit einer Gewährleistung des Praxisbezugs in Lehre und Studium, so etwa im Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 21. Februar 1985, mit dem das Schulpraxiserfordernis erstmals in Deutschland verankert wurde (Bundestag-Drs. 10/2883, S. 27).

Die verbindliche Verankerung der Forderung schulpraktischer Erfahrung aufseiten der Dozierenden erfolgte in unterschiedlicher Weise: Im «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren mit Inkrafttreten am 1. Januar 2020 (EDK, 2019) ist in Art. 20 festgehalten: «Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe.» Dieser Passus unterscheidet weder zwischen Dozierenden der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften noch zwischen Dozierenden im oder ohne Rang einer Professorin oder eines Professors. Eine darüber hinausreichende Forderung wird in Art. 21 für Praxislehrpersonen in den berufspraktischen Studienanteilen postuliert: «Die Praxislehrpersonen verfügen über ein Lehrdiplom der jeweiligen Schulstufe und mehrjährige Unterrichtserfahrung sowie eine entsprechende Weiterbildung.»

Während in der einphasigen LLB der Schweiz die Forderung nach Praxiserfahrung darüber geregelt wird, dass verliehene Lehrdiplome nur dann von der EDK landesweit anerkannt werden, wenn die betreffende Hochschule sicherstellt, dass Dozierende diese Kriterien «in der Regel» erfüllen, wird dies im zweiphasigen System in Deutschland direkt über die Einstellungsvoraussetzungen für Hochschulpersonal geregelt: Mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens statuieren 15 von 16 deutschen Landeshochschulgesetzen ein Schulpraxiserfordernis, allerdings «nur» bezogen auf die Berufung von Professorinnen und Professoren mit fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Anteilen in der LLB. Der Wortlaut der entsprechenden Gesetzesformulierung ist in fast allen Bundesländern identisch: «Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll in der Regel nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist» (für eine Übersicht und vereinzelte Kompensationsmöglichkei-

---

<sup>1</sup> Der Beitrag zentriert sich auf die Situation und die Diskussion in Deutschland und in der Schweiz. Die Unterschiede beider LLB-Systeme können aus Kapazitätsgründen nicht eingehend referiert werden, besitzen aber – wie der Beitrag zeigt – für die Forderung schulpraktischer Erfahrung von Dozierenden und deren Problematisierung keine übergeordnete Relevanz.

ten vgl. Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 27–29). Die verbindliche<sup>2</sup> Soll-Formulierung geht auf einen gleichlautenden früheren Passus in Art. 44 des deutschen Hochschulrahmengesetzes zurück, der erstmals 1985 im Zuge einer Novellierung in das Hochschulrahmengesetz (HRG) Eingang gefunden hatte (Bundestag-Drs. 10/2883) und 2004 ersatzlos gestrichen wurde (Bundestag-Drs. 15/4132) – von den Bundesländern aber mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens bis heute im Landesrecht beibehalten wird. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) opponierte seit den 1980er-Jahren wiederholt gegen diesen Passus, wandte sich diesbezüglich an die zuständige Bundesministerin (DGfE, 2001) und die Kultusministerkonferenz (KMK), mobilisierte Hochschulen und die Rektorenkonferenz (Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 171 f.) und gab 1995 gar ein Rechtsgutachten bei dem Juristen Harro Plander in Auftrag, der konstatierte, dass der HRG-Passus zum Praxiserfordernis und entsprechend abgeleitete Landesregelungen – zumindest in der konkreten Umsetzung – «wegen Verletzung von Grundrechten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und solchen der Hochschulen verfassungswidrig seien» (Plander, 1998, S. 16).

In den vergangenen Jahren wurde die Forderung, Dozierende in der LLB sollten selbst als Lehrerin oder Lehrer gearbeitet haben, von verschiedenen Seiten bestärkend aufgegriffen oder vehement zurückgewiesen. Dabei wurde partiell auch auf die Rechtslage rekurriert, bezüglich der Befürwortende des Schulpraxiserfordernisses monieren, dass sie «in der konkreten Anwendung ... häufig aufgeweicht» werde (Lin-Klitzing, 2018b, S. 3); Kritikerinnen und Kritiker sehen hingegen den «Wissenschaftsbezug systematisch untergraben» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 39). Wortmeldungen zum Schulpraxiserfordernis (vgl. Abschnitt 2) geben Zeugnis von der Kontroversität der Frage der Praxiserfahrung, ihren vielfältigen Implikationen und den differenten Perspektiven auf Praxisbezug im Lehramtsstudium. In der Diskussion werden gewichtige Kategorien wie einerseits die Identifikation mit der Profession und andererseits die Dignität der Wissenschaft ins Feld geführt, es wird dabei beidseits oftmals im Prinzipiellen entlang einer Theorie-Praxis-Dichotomie argumentiert. Hingegen wird die Frage bemerkenswert selten als eine lehrerinnen- und lehrerbildungs*didaktische* vertieft, nämlich im Hinblick darauf, wie Praxiserfahrung das hochschulische Lehrangebot *konkret* in Lehr- und Lernsituationen im Studium zu bereichern vermag. Mit anderen Worten: Die Diskussion um die Frage der Praxiserfahrung von Hochschullehrenden wird nicht nah genug an der Praxis ihrer Hochschullehre geführt.

Der Beitrag möchte hieran anknüpfen; er gibt zunächst einen konzisen Überblick über Positionen, Befunde und aktuelle Massnahmen hinsichtlich der Schulpraxiserfahrung als Element des Kompetenzprofils von Dozierenden in der LLB (Abschnitt 2) und referiert zentrale Argumente für und wider die Forderung nach Praxiserfahrung

---

<sup>2</sup> «Derartige Normen sind im Regelfall für die mit ihrer Durchführung betrauten Behörden, das sind hier die Hochschulen sowie das Wissenschaftsministerium, rechtlich zwingend und verpflichten sie, grundsätzlich so zu verfahren, wie es im Gesetz bestimmt ist» (Landtag von Baden-Württemberg, Drs. 13/3936, S. 3; so auch Plander, 1998, S. 24 f.).



(Abschnitt 3). Anschliessend werden zwei Fragenkomplexe herausgeschält (Abschnitt 4), die in der Auseinandersetzung mit dem Praxiserfahrungserfordernis bislang nicht hinreichend erörtert wurden, ohne deren Beantwortung aber die Forderung nach praxiserfahrenen Dozierenden an Überzeugungskraft einbüsst: Welche Wirkung *kann* (Abschnitt 4.1) und *soll* (Abschnitt 4.2) Praxiserfahrung in der Hochschullehre haben? Anspruch des Beitrags ist nicht die Beantwortung dieser Fragen, sondern die Explikation ihres Problemgehalts, die in das Angebot einer alternativen Perspektive auf Praxisbezug in der LLB mündet (Abschnitt 5).

## 2 Praxiserfahrung im Diskurs: Positionen, Befunde und Massnahmen

Eine den Fach- und bildungspolitischen Diskurs übersteigende Aufmerksamkeit erlangte das Thema, als Ende 2019 der ehemalige Bildungsminister Mecklenburg-Vorpommerns Mathias Brodkorb, die Pädagogikprofessorin Katja Koch und der Schulpädagogikprofessor Klaus Zierer in der Wochenzeitung «Die Zeit» für die Einrichtung «staatlicher Lehrerbildungsakademien» eintraten und festhielten: «Das Personal müsste ebenso aus hochkarätigen Wissenschaftlern wie aus erfahrenen Lehrern bestehen» (Brodkorb, Koch & Zierer 2019). Voraus ging dem ein Votum in «Forschung & Lehre» zugunsten eines dualen Studiums für die LLB «mit einem Lehrpersonal, das selbst über deutliche Praxisbezüge verfügt» (Ellinger & Koch, 2019, S. 919).

Neben weiteren jüngeren Positionierungen aus der Erziehungswissenschaft zur Erwartung schulpraktischer Erfahrung (eher zustimmend: Zierer & Lamers, 2016; ablehnend: Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b) haben sich auch Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken wiederholt zu Wort gemeldet (zustimmend: Holzweg, 2013; eher ablehnend: GPJE, 2020; KVFF, 1998, S. 15). Die Forderung der Schulpraxiserfahrung wird des Weiteren von Berufsverbänden von Lehrerinnen und Lehrern reartikuliert, etwa vom deutschen Philologenverband (Lin-Klitzing, 2018b) und vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV, 2017), wobei Letztgenannter das Votum für «mehr Dozierende mit *aktiver* Erfahrung als Lehrkräfte» (BLLV, 2017, S. 7, Hervorhebung F.S.) auf fachwissenschaftliche Professuren ausdehnt und eine «Vereinfachung des Wechsels zwischen Dienstort Universität und Schule und umgekehrt» fordert (BLLV, 2017, S. 7). Ferner ist das Schulpraxiserfordernis verschiedentlich Gegenstand der Politik geworden, neben der Gesetzgebung etwa in Form parlamentarischer Anfragen von Abgeordneten zur Einforderung schulpraktischer Erfahrung bei hochschulischen Stellenbesetzungen (für Deutschland z.B. Landtag Baden-Württemberg, Drs. 13/3936; für die Schweiz z.B. Grosser Rat Kanton Aargau, Interpellation GR.17.100-1). Die bildungspolitische Arena wird aber auch – wie die in Abschnitt 1 genannten Bemühungen der DGfE illustrieren – in reziproker Weise genutzt, so u.a. von der Landesrekorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, die im Rahmen des Anhörungsverfahrens zum Landeshochschulgesetz im Wissenschaftsausschuss am

25. November 2004 den Artikel zum Schulpraxiserfordernis abzumildern versuchte (Landtag Baden-Württemberg, Drs. 13/3936, S. 4).

Hinsichtlich der u.a. in parlamentarischen Interpellationen aufgegriffenen Frage, wie viele Dozierende in der LLB tatsächlich schulpraktische Erfahrung vorweisen können, liegen nur wenige aktuelle Befunde vor. Für die Schweiz weisen Böckelmann, Tettenborn, Baumann und Elderton (2019) aus, dass ca. 91 Prozent von 791 befragten PH-Dozierenden (Professorinnen und Professoren inkludiert) im zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig waren oder sind, und zwar mit durchschnittlich ca. 14 Jahren Praxiserfahrung (zur Studie vgl. in diesem Heft Tettenborn & Elderton, 2020). Ein mit Blick auf die Tertiarisierung der LLB in der Schweiz (Ambühl & Stadelmann, 2010) erwähnenswerter Befund ist, «dass an den Pädagogischen Hochschulen seit 2001 signifikant weniger Dozierende angestellt wurden, die nicht über mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung verfügen» (Böckelmann & Baumann, 2020, S. 19). Die Ergebnisse lassen sich zu dem Fazit verdichten, dass keine Überakzentuierung primär wissenschaftlicher Berufsprofile vorliegt und unterschiedliche biografische Muster unter den Dozierenden existieren (Böckelmann et al., 2019). In diesem Lichte wird der «Allrounder-Anspruch» an Dozierende» problematisiert und zugunsten von «Teamkompetenzmodellen» argumentiert (Böckelmann et al., 2019, S. 9; vgl. auch Stäuble, 2015). Für Deutschland analysierten Zierer und Lamers (2016) mittels Internetrecherche die Werdegänge von 391 Hochschullehrenden der Schulpädagogik: «Insgesamt waren 42 Prozent (165 Personen) aller Hochschullehrender an Schulen als Lehrkräfte tätig. Knapp 70 Prozent der Professoren weisen schulpraktische Erfahrungen auf und bei den Mittelbau-Angehörigen waren 35 Prozent als Lehrer tätig» (Zierer & Lamers, 2016, S. 318). Der Median der Dauer der schulpraktischen Unterrichtstätigkeit liegt bei sechs Jahren, bei 31 Prozent umfasst die Praxiserfahrung jedoch lediglich die zweite (zweijährige) Ausbildungsphase.

Fälle, in denen der Forderung nach schulpraktischer Erfahrung in der Stellenbesetzung nicht nachgekommen wurde, lassen sich nicht selten mit der Bewerberinnen- und Bewerberlage erklären. Die Herausforderung, geeignetes Personal sowohl mit einschlägig wissenschaftlichem als auch unterrichtspraktischem Qualifikationsprofil zu gewinnen, begleitet die LLB seit Längerem (Glumpler, 1997, S. 29; KVFF, 1998, S. 15 f.). Zuweilen werden andere Kriterien (insbesondere forschungsbezogene) höher gewichtet als das Vorhandensein berufspraktischer Erfahrung, in anderen Fällen wird Bewerbungsdossiers mit Praxiserfahrung der Vorzug gegeben. Es existieren auch Fälle, in denen das Nachholen einer schulpraktischen Erfahrung zur Einstellungs- bzw. Berufungsaufgabe erklärt wurde (Glumpler, 1997, S. 30; Holzweg, 2013, S. 65) – mitunter bedeutet dies, dass zunächst überhaupt einmal ein Lehrdiplom als Zugang zum Lehrberuf erworben werden muss (Plander, 1998, S. 55). Ebenfalls berichtet wird schliesslich von unbesetzten und später gestrichenen Stellen mangels praxiserfahrener Bewerberinnen und Bewerber (Glumpler, 1997, S. 31).

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Massnahmen lanciert, die neue Wege zur Erlangung der geforderten Bewerbungsprofile in der LLB erproben, z.B. Modelle wie die «Duale Promotion» an der Universität Bremen (vgl. <https://www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion>) oder die Projekte zum «doppelten Kompetenzprofil» im Rahmen der gleichnamigen Förderlinie von swissuniversities (Schweizerische Hochschulkonferenz, 2016). Auch diese Aktivitäten geben Zeugnis vom hohen Stellenwert, der der berufspraktischen Komponente als einem Element des Qualifikationsprofils von Dozierenden in der LLB von verschiedener Seite beigemessen wird. Dabei stehen der argumentativen Unterfütterung dieser Forderung gewichtige Vorbehalte gegenüber, wie die nachfolgende Kontrastierung der Positionen zusammenzufassen versucht.

### **3 Perspektiven auf Praxiserfahrung als Personalkriterium: Für und Wider**

Plädoyers für das Schulpraxiserfordernis bemühen Begründungszusammenhänge auf verschiedenen Ebenen: In eher hochschuldidaktisch orientierten Perspektiven wird schulpraktische Erfahrung mitunter als komplementär zum wissenschaftlichen Wissen positioniert. So würden etwa praxiserfahrene Dozierende «über ihre fachliche Expertise hinaus zum hilfreichen und notwendigen Gesprächspartner und Experten auf dem Weg zur Berufsfindung der Lehramtsstudierenden» (Lin-Klitzing, 2018b, S. 3). Einer Transfervorstellung verpflichtete Perspektiven gehen deutlich weiter und sehen in der eigenen schulischen Unterrichtstätigkeit die zentrale Ressource für LLB, stattdoch erst Praxiserfahrung «beginnende LehrerbildnerInnen mit dem Grundwissen und den Fertigkeiten des Unterrichtens aus, das sie für das erfolgreiche Arbeiten im neuen Kontext der Hochschulbildung benötigen» (Swennen & Snoek, 2012, S. 23). Konkret besteht die Erwartung, dass «Erfahrungswissen und Routinen des Schulalltags ... an Lehramtsstudierende weitergegeben werden» (Zierer & Lamers, 2016, S. 314). Andere Debattenbeiträge begründen das Erfordernis eigener Schulerfahrung auch mit dem Schul- und Unterrichtsverständnis der Dozierenden. Bedeutsam sei, «dass ihnen die Erfahrung als Lehrperson das Wissen zur Verfügung stellt, ... das Unterrichten anderer zu verstehen» (Swennen & Snoek, 2012, S. 24); eigene Unterrichtskompetenz und -erfahrung «ermöglichen <den fachdidaktischen Blick> und die Identifizierung fachdidaktischer Kernfragen» (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 194).

Weitere Argumentationsstränge spezifizieren den Beitrag der Praxiserfahrung für die Hochschullehre nicht näher und arbeiten sich vielmehr kritisch am Kontrastbild einer (rein) wissenschaftsorientierten Zuwendung zum Lehrberuf ab. Der Mangel an Praxiserfahrung bei Dozierenden wird mit der Frage nach der «Vergrößerung der Theorie-Praxis-Kluft» (Zierer & Lamers, 2016, S. 314) verknüpft und in einen Zusammenhang mit dem viel zitierten «Praxischock» von Lehramtsstudierenden gestellt (Zierer & Lamers, 2016, S. 314; vgl. auch Ellinger & Koch, 2019). Ähnlich gelagert sind Appelle, dass in Professionen wie Medizin, Jura und Theologie die Novizinnen und Novizen

ebenfalls von Berufserfahrenen ausgebildet würden (Lin-Klitzing, 2018a). Auch wird daran erinnert, dass die Erziehungswissenschaft ihre disziplinäre Expansion überhaupt erst der LLB zu verdanken habe (Glumpler, 1997, S. 30); für die Fachdidaktiken gilt dies noch mehr. Ebenfalls wird häufig die These vertreten, erst eigene Schulerfahrung verschaffe Dozierenden in der LLB Autorität und Glaubwürdigkeit im Praxisfeld und bei angehenden Lehrkräften (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 194; Holzweg, 2013, S. 65; Swennen & Snoek, 2012, S. 23 f.).

Ablehnende Positionen zum Schulpraxiserfordernis kritisieren, dass Praxiserfahrung einerseits subjektive und kontextgebundene Einsicht und nicht systematisch gewonnene, geprüfte und überindividuelle Erkenntnis bedeute und andererseits eine zeitlich und auf wenige Fächer beschränkte Wahrnehmung darstelle und schnell veralte<sup>3</sup> (DGfE, 2001; Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b): «Warum eine derart begrenzte Einsichtnahme in besonderer Weise für die über den Einzelfall hinauszugehende wissenschaftliche Perspektivübernahme qualifizieren soll, ist nicht ersichtlich» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058 f.). Hascher (2005, S. 44) warnt vor der Idealisierung von Erfahrungswissen, weil dessen Generierung durch Befangenheit geprägt sei: «Der Umstand, dass die beobachtende Lehrperson selbst ein Teil der Beobachtung ist, führt zu spezifischen Verzerrungen und Verschiebungen des Beobachteten.» Neuweg (2002, S. 22) sekundiert, Praxiswissen bedeute stets auch «implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit». Praxiserfahrung wird nicht nur als Erfordernis infrage gestellt, sondern als Hindernis eingestuft; die LLB verlange nämlich einen «weiten, unbelasteten und unvoreingenommenen wissenschaftlichen Blick auf Praxis» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058).

Hinter der Erwartung schulischer Unterrichtserfahrung von Dozierenden wird die Konzeptualisierung des Lehramtsstudiums als «Simulation und nachahmende Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit» (DGfE, 2001, S. 1), als Weitergabe «rezeptologischen Anwendungswissens» (DGfE, 2001, S. 2) und «Praxisanleitung» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1059) vermutet, ja der Versuch, «die Tradition des pädagogischen Meisters weiterhin abbilden zu wollen» (Trempe, 2015, S. 30). Dem wird erstens entgegengehalten, ein solcher Ansatz sei «zutiefst unwissenschaftlich» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 34), bestünde doch der Anspruch vielmehr darin, «auf der Basis verallgemeinerbaren wissenschaftlichen fach-, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens ... schulpraktisches Handeln im Beruf planen, erklären, begründen und analysieren zu können» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 38). Zweitens sollten im Rahmen des Studiums nicht erfahrungsgesättigte Routinen aus der Praxis vermittelt werden, sondern die Fähigkeiten, eben jene Routinen zu hinterfragen und zu bewerten (Rothland & Bennewitz, 2018a). Drittens «gilt es, Verwechslungen zwischen Hochschullehre und Volksschulunterricht zu verhindern und Lehrveranstal-

---

<sup>3</sup> «Eigene Unterrichtspraxis, die mehr als 10 Jahre zurückliegt, dürfte einen geringen Qualifikationswert für die Ausbildung aufweisen» (Oelkers & Oser, 2000, S. 42).

tungen nicht zu Musterlektionen werden zu lassen» (Treppe, 2015, S. 31). Mit Blick auf den populären «pädagogischen Doppeldecker» (Wahl, 2013, S. 64–68) bleibe das Abstraktionsniveau fragwürdig (Treppe, 2015, S. 31). Zwar seien Dozierende «ein Modell, an dem unvermeidlich gelernt wird» (Neuweg, 2002, S. 23), aber lehrerinnen- und lehrerbildungsdidaktischen Hinweisen wie «teach as you preach» oder «walk your talk» (Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015, S. 337) wird Problemgehalt attestiert, weil sie nicht nur die Differenz von Schulunterricht und Hochschullehre negieren, sondern auch die Differenz von Wissen und Können (Neuweg, 2015a, 2020).

Stärker disziplinär und hochschulpolitisch akzentuierte Stellungnahmen wenden sich gegen die mit dem Schulpraxiserfordernis verbundene Praxisorientierung und pointieren den Wissenschaftsanspruch: «Eigenes unterrichtspraktisches Können oder erfahrungsbasiertes Handlungswissen qualifiziert nicht für die Lehre und Forschung im Wissenschaftssystem, sondern die in der wissenschaftlichen Praxis erworbenen Qualifikationen» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1059). Befürchtet wird eine (Selbst-) Delegitimierung. Neuweg (2016, S. 251) etwa mahnt, «dass akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Versuch, sich über ihre unmittelbare Praxisrelevanz zu legitimieren, selbst am Ast sägt, auf dem sie sitzt». Mit historischem Blick auf die mühsame Akademisierung der LLB wird die Erwartung schulpraktischer Erfahrung von Dozierenden als «Rückschritt» (KVFF, 1998, S. 15; Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 38) eingeordnet und abgelehnt, schliesslich seien zurückliegende Reformen doch gerade deshalb erfolgt, «weil die Studierenden theoriegeleitet an die Schulpraxis herangeführt werden sollten» (KVFF, 1998, S. 15). Zur Verteidigung disziplinärer Autonomie wird die Differenz von Disziplin und Profession und mithin die Unterscheidung unterschiedlicher Rollen (Wissenschaftlerin/Wissenschaftler vs. Lehrerin/Lehrer), Handlungskontexte (Hochschulforschung und -lehre vs. Schulunterricht) und Zieldimensionen (Produktion gültigen Wissens vs. situativ angemessenes Handeln) hervorgehoben (Rothland, 2019, S. 89 f.). «Erfahrung in einer Domäne (Lehrerarbeit) wird hier fälschlicherweise als Grundlage kompetenten Handelns in einer ganz anderen, nämlich der Domäne Wissenschaft, angelegt» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 36). Die Erwartung einer Feldkenntnis aus eigener Anschauung sei überhaupt – wie Analogien zeigten – zweifelhaft: «Muss ein Militärhistoriker selbst bei Austerlitz gekämpft haben, ein Kriminologe zuerst ein Straftäter und ein klinischer Psychologe psychisch beeinträchtigt sein, um die verschiedenen Subjekte und Objekte, denen sich diese Wissenschaftler jeweils in ihrem Fachgebiet widmen, erklären und verstehen zu können?» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058).

Auf den Deutungshof des Praxisbegriffs verweisend wird ferner insistiert, dass auch wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung eine anzuerkennende Praxis darstellen – in die im Studium als Element der Habitusformation von Professionellen einzuführen sei (Leonhard, 2018). Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft wird geltend gemacht, dass die hochschwellige Akzentuierung einer praktischen Erfahrung in *einem* spezifischen pädagogischen Handlungsfeld unverhältnismässig anmutet (DGfE,

2001, S. 2), wie auch generell der lehrerinnen- und lehrerbildnerische Praxisanspruch mit instrumentellem Schulbezug als «Irritation» (Wernet, 2018) erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen interpretiert wird. Für die Erziehungswissenschaft erwächst aus dem Schulpraxiserfordernis des Weiteren das Problem, dass eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation von Dozierenden in vielen Fällen über erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge angebahnt wird, diesen Personen aber trotz wissenschaftlicher Eignung mangels Lehrdiplom und schulischer Unterrichtserfahrung häufig Stellen an Hochschulen vorenthalten bleiben, wenn diese Stellen erziehungswissenschaftliche Lehre in der LLB vorsehen (DGfE, 2001, S. 3; Plander, 1998, S. 17 f.). Planders Rechtsgutachten zum Schulpraxiserfordernis in Deutschland sieht darin eine juristisch relevante Einschränkung der Berufswahl für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die in keinem angemessenen Verhältnis zu den erwartbaren Erträgen der geforderten schulischen Praxiserfahrung erziehungswissenschaftlichen Personals stehe (Plander, 1998, S. 55 f., 61). Er hält zudem fest, dass der Qualifizierungsweg für Professorinnen und Professoren durch das Schulpraxiserfordernis eine unzumutbare Dauer erlange (Plander, 1998, S. 18, 59 f.).

#### 4 Rückfragen zum Schulpraxiserfordernis

Der hier nachgezeichnete Diskurs zum Schulpraxiserfordernis in der LLB drang bislang nur partiell zur operativen Zieldimension der Forderung vor und lässt entscheidende Klärungen vermissen: Welche Wirkung *kann* und *soll* Praxiserfahrung in der Hochschullehre *konkret* haben? Diese Fragestellung ist nicht nur für die Realisierung der geforderten erfahrungsbasierten Hochschullehre von gehobener Relevanz, sondern auch für die Beurteilung der Forderung selbst. Sie soll nachfolgend näher entfaltet werden.

##### 4.1 Wie kann Praxiserfahrung wirksam werden? – Zu impliziten Annahmen in der Wirkungskette

Dem Schulpraxiserfordernis können verschiedene implizite Annahmen in einer Wirkungskette zugeschrieben werden, die einer Explikation und näheren Betrachtung bedürfen: Dozierende sollen als Lehrperson Erfahrung in einer Praxis mit beidseitig lernwirksamem Charakter erworben haben (Annahme 1); damit soll der Aufbau von Expertise verbunden sein (Annahme 2). Diese Expertise soll ihnen introspektiv zugänglich bzw. bewusst (Annahme 3), prinzipiell artikulier- oder gar transferierbar sein (Annahme 4) und dann auch in die Hochschullehre eingebracht werden (Annahme 5). Das durch Praxiserfahrung beeinflusste Lehr- und Lernangebot der Dozierenden soll von den Studierenden als Lerngelegenheit genutzt werden (Annahme 6). Dies soll sich förderlich auf den (wahrgenommenen) Praxisbezug des Studiums und die Professionalitätsentwicklung der angehenden Lehrpersonen auswirken (Annahme 7), z.B. den häufig problematisierten Praxisschock lindern (Ellinger & Koch, 2019; Zierer & Lamers, 2016). Diese Annahmen sind mit erheblicher Unsicherheit behaftet; die im

Subtext des Schulpraxiserfordernisses transportierte Erwartung eines Wirksamwerdens schulischer Unterrichtspraxis in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen ist keineswegs als linearer Automatismus zu fassen. Drei ausgewählte Aspekte sollen dies verdeutlichen:

- Verschiedene Studien zeigen, z.B. mittels Eye-Tracking (für eine Übersicht: Beach & McConnel, 2019), dass erfahrene Lehrpersonen Unterricht anders wahrnehmen als Novizinnen und Novizen («professional vision»). Es wird auch davon ausgegangen, dass Praktikerinnen und Praktiker einen spezifischen Denkmodus habitualisieren, bei dem Wahrnehmungen nicht wissenschaftlich-sachlogisch, sondern erfahrungsbasiert-narrativ eingeordnet werden (Bruner, 1985; Messmer, 2011). Ungeachtet der Frage, ob ein solcher Denkmodus für die hochschulische LLB wünschenswert ist: Die Expertiseforschung zeigt, dass erstens viele Jahre für den Aufbau von Expertise in der Praxis benötigt werden (Berliner 1988; Ericsson & Charness, 1994) und dass zweitens Praxiserfahrung nicht zwingend in Expertise mündet, sondern auch zu «blossen Rezepten» (Hascher, 2005, S. 45) führen kann. Entscheidend ist, aus Erfahrung zu lernen («deliberate practice»). Die dem beruflichen Handeln immanenten informellen Lerngelegenheiten werden nicht immer im Sinne reflexiver Selbstprofessionalisierung genutzt, was u.a. dem Mangel an klarem, handlungszentriertem Feedback im Lehrberuf zugeschrieben wird: «Es scheint, als würden manche in der Erfahrung nichts erfahren» (Neuweg, 2015b, S. 41). Ob also Dozierende mit Praxiserfahrung, vor allem wenn diese nur wenige Jahre umfasst, überhaupt Expertise im Unterrichtshandeln entwickeln, bleibt ungewiss.
- Praxis ist stets theoriebasiert (Scheidig, 2016, S. 114–119) und schulische Praxiserfahrung ist nie genuin praxeologisch, sondern mehrfach «theorieimprägniert» (Neuweg, 2002, S. 22): Das im Unterricht genutzte und dort wiederum angereicherte Professionswissen stellt ein Amalgam aus wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können dar. Das die Praxiserfahrung bestimmende Denken und Handeln wird in einem wissenschaftlichen Studium grundgelegt und später in der Praxis mit wissenschaftlichen Filtern reflexiv durchdrungen (Patry, 2014). Auch die Retrospektive auf Praxis in der Hochschullehre ist eine Form distanzierter Anschauung («theōria»), «das nachträgliche Angeben von handlungssteuerndem Wissen immer die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, der Versuch einer ex-post-Rationalisierung» (Neuweg, 2002, S. 14). Praxiserfahrung lässt sich folglich nur schwer vom wissenschaftlichen Kontext ihrer Fundierung und Erschließung lösen.
- Selbst wenn Dozierende Expertise in einer mehrjährigen Schulpraxis erwerben und den über wissenschaftliche Ressourcen hinausreichenden Anteil der Praxiserfahrung zu isolieren und für Studierende zugänglich zu machen versuchen, sind die Erträge dieses Vorhabens offen: Könnerschaft beruht auch auf implizitem Wissen, das die Trägerinnen und Träger dieses Wissens nicht hinreichend explizieren können (Neuweg, 2020): «Kaum jemand von uns kann verbalisieren, was genau er macht, wenn er am Rad das Gleichgewicht hält. Gleichwohl: Dieses Können ist formalisierbar: ... Jeder auftretende Neigungswinkel ist zu kompensieren durch eine Lenkbewegung in die Richtung des Ungleichgewichts, die eine die Wirkung der Schwerkraft auf-

hebende Zentrifugalkraft auslöst ... Obwohl die Regel beschreibt, wie es geht, kann man mit ihr nicht lernen, wie es geht» (Neuweg, 2015b, S. 30 f.). Der in der Praxis erworbene Anteil an beruflicher Könnerschaft entzieht sich einer stellvertretenden Aneignung und Weitergabe durch praxiserfahrene Dozierende, sondern ist von den Studierenden in eigener Praxis zu erwerben.

Praxiserfahrung kann demzufolge nicht per se mit Unterrichtsexpertise gleichgesetzt werden, ist theoretisch kontaminiert und der Anteil praxisgenerierten Handlungswissens nicht ohne Weiteres transferierbar – sofern dies überhaupt als Zielbild wissenschaftlicher LLB dienen kann. Ob die schulische Praxiserfahrung in einer Intensität wirksam werden *kann*, die es rechtfertigt, ihr Vorhandensein zum Obligatium zu erklären, erscheint damit zweifelhaft.

#### **4.2 Wie soll Praxiserfahrung wirksam werden? – Zur mikrodidaktischen Dimension von Praxiserfahrung**

Der hochschuldidaktische Ertrag von dozierendenseitiger Praxiserfahrung für die LLB müsste als zentrale Begründungsfigur des Schulpraxiserfordernisses fungieren: Praxiserfahrene Dozierende können Studierenden etwas mehr, besser, anders, anderes oder mit grösserer Wahrscheinlichkeit darbieten als Dozierende ohne Praxiserfahrung. Was konkret den mikrodidaktischen Mehrwert von schulischer Praxiserfahrung stiftet, wurde jedoch bislang überraschend selten expliziert. In den rudimentären hochschuldidaktischen Positionierungen (vgl. Abschnitt 3) wird eher nebulös darauf abgehoben, es gehe erstens um den Transfer erfahrungsbasierten Wissens, zweites um die Weitergabe beruflicher Fähigkeiten und drittens um das Gestalten eines praxisnahen Studienangebots (so z.B. Swennen & Snoek, 2012; Zierer & Lamers, 2016). Diese drei Begründungszusammenhänge vermögen näher besehen jeweils ein Schulpraxiserfordernis nicht überzeugend zu legitimieren:

- Hinsichtlich der Weitergabe von praxisgeneriertem Erfahrungswissen ist auf die Unterscheidung verschiedener Wissensquellen mit je eigenen Wahrheitsansprüchen zu verweisen. Wissenschaftliches Wissen, das methodisch gewonnen, publiziert und intersubjektiv geprüft wird, speist seine Relevanz für professionelles Handeln (vgl. hierzu Neuweg, 2013) aus einem Allgemeinheitsanspruch und unterliegt hierbei einer «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie ...: Je allgemeiner eine Aussage (Theorie) ist, desto weniger konkret kann sie sein» (Patry, 2014, S. 31). Konkretes erfahrungsbasiertes Wissen bemisst sich demgegenüber nicht an Gütekriterien wissenschaftlicher Wissensproduktion, sondern ist personengebunden und folgt Logiken individueller Bearbeitung pädagogischer Aufgaben (Scheidig, 2016, S. 114–119), besitzt jedoch aufgrund der Situationsspezifität pädagogischen Handelns – also der Singularität der Entstehungskontexte der subjektiven Erfahrungen – nur einen eng begrenzten Geltungsanspruch (Patry, 1991). «Die Annahme eines hierarchischen Verhältnisses im Sinne einer prinzipiellen Überlegenheit von subjektiven Erfahrungen gegenüber wissenschaftlich fundierten, überindividuellen Zugängen, Wissens- und Erkenntnisbeständen ist selbst unwissenschaftlich» (Rothland & Ben-



newitz, 2018b, S. 1059). Auch wenn kein Konkurrenz- oder Substitutionsverhältnis angenommen wird, sondern eine komplementäre Erweiterung einer wissenschaftlichen Wissensbasis von Hochschullehre durch Erfahrungswissen von Dozierenden mutet der mit der erwarteten Weitergabe dieses Erfahrungswissens verbundene Anspruch eines überindividuellen Aufklärungspotenzials problematisch an. Nicht intendierte Signale der Dozierenden als «role model» an die Adressierten sind ebenfalls zu bedenken: Wie kann angehenden Lehrpersonen glaubhaft die Relevanz wissenschaftlicher Wissensbestände für den Lehrberuf vermittelt werden, wenn sie in der hochschulischen LLB erfahren, dass persönliche Erfahrung gleichen Ranges ist, ja fallübergreifend generalisierbare Einsichten vermittelt?

- Auch die Weitergabe von Können, Fähigkeiten bzw. Routinen, die immer wieder in Plädoyers für das Schulpraxiserfordernis genannt wird, steht im Zweifel. Es wurde bereits zuvor (vgl. Abschnitt 4.1) darauf hingewiesen, dass sich das dem Unterrichten zugrunde liegende handlungsleitende Wissen einem direkten Zugriff entzieht und, selbst wenn es gelänge, es vollständig in eine akademische Lehrbarkeit zu überführen, die Kommunikation von prozeduralen Anweisungen nicht mit der lernenden Aneignung derselben gleichgesetzt werden könnte und ihnen der notwendige Situationsbezug in einer nicht technisierbaren Tätigkeit fehlte (Neuweg, 2015b, 2020). Für Neuweg sind Darlegungsversuche impliziten Wissens «poor rules», näherungsweise Abbildungen von Können auf Sprache, die hinter der Flexibilität und Situationsangepasstheit expertenhaften Tuns zurückbleiben und die der Lerner auf dem Weg zur Meisterschaft hinter sich lassen muss» (Neuweg, 2002, S. 18). Können umfasst mehr als das dem Handeln zugrunde liegende und in der Hochschullehre vermittelbare Wissen (Bromme, 1992; Neuweg, 2002). Der Schritt vom Wissen zum Können kann nur durch eigene Praxiserfahrung der Studierenden vollzogen werden, in der implizites Wissen selbst erworben wird (Neuweg, 2015a) – ganz im Sinne einer «doppelten Professionalisierung» (Helsper, 2001; Oevermann, 1996), einerseits in der wissenschaftlichen Erschließung des Lehrberufs, andererseits im praktischen Handeln. Eine wie auch immer gelagerte Weitergabe von Könnerschaft würde notabene nicht allein eine frühere Unterrichtstätigkeit von Dozierenden zur Voraussetzung erklären, sondern eine gewisse Qualität unterrichtlichen Handelns, die über bloße Erfahrung hinausgeht und deren Vorliegen als Dozierendenvoraussetzung nur schwer verbindlich zu regeln wäre.
- Eine dritte Begründungslinie stellt die Erwartung einer praxisnahen Hochschullehre dar, die jenseits eines Transfers von Erfahrungswissen und Können wohl darin gesehen werden dürfte, dass Dozierende mit Schulerfahrung eine praxisbezogene(re) Form der Inhaltsdarbietung und Illustration zu leisten imstande sind, z.B. konkrete Beispiele aus dem Schulalltag einbringen und an ihnen Themen entfalten oder veranschaulichen. Mögliche Einwände, dass Hochschullehre ins Anekdotische abzuweichen droht oder dass Unterrichtsvideos (Scheidig, 2020) höheres Illustrationspotenzial besitzen, sollen hier nicht vertieft werden; vielmehr steht der Anspruch selbst zur Disposition: Studierende kennen die Handlungsarena des Lehrberufs aus ihrer langjährigen Schulzeit aus eigener Anschauung und sammeln in studienintegrierten

Praktika eigene Unterrichtserfahrung: «Ihr Bild von Schule und Unterricht ist durch eine «Übervertrautheit» geprägt» (Trempe, 2015, S. 31). Hedtkes (2007) Interpretation des Lehramtsstudiums als Unterbruch einer in der Regel mehrere Jahrzehnte umfassenden Schulpraxis (zunächst in der Lernenden- und danach in der Lehrendenrolle) ist Substrat für die Forderung, in der vergleichsweise eher kurzen und bereits mit immer längeren Praxisphasen ausgestatteten Etappe des Studiums eher Lerngelegenheiten zu offerieren, die eine distanzierte Anschauung der Praxis profilieren. Neuweg (2013, S. 307) fordert etwa, die aus der Schulzeit stammenden Wahrnehmungsschemata der Studierenden «rational zu durchdringen, um Unterwie Übergeneralisierungen zu vermeiden, zu korrigieren, wo sie falsch sind, und zu ergänzen, wo sie unvollständig sind». Der Schulerfahrung der Studierenden die Schulerfahrung der Dozierenden gegenüberzustellen – im ungünstigsten Fall mit konträrer Erfahrungslage – erscheint weniger professionalisierungsförderlich als Studierende in Lehrveranstaltungen wissenschaftliche Deutungen und Grundlagen zum Lehrberuf mit eigenen Erfahrungen verknüpfen zu lassen.

## 5 Fazit

Die Forderung, dass Dozierende in der LLB selbst Unterrichtserfahrung in der Schule vorweisen können sollten, ist reich an Implikationen, die eine nähere Betrachtung verlangen. Auf der Basis der hier vorgenommenen Entfaltung einiger zentraler Fragestellungen zum Schulpraxiserfordernis wird deutlich, dass es erstens auf voraussetzungsvollen, zu hinterfragenden Annahmen zum Diffundieren von Praxiserfahrung in die Hochschullehre beruht und zweitens bislang kaum und nur wenig überzeugend hochschuldidaktisch begründet wurde. Als einflussreiche Norm für die hochschulische Personalpolitik scheint das Schulpraxiserfordernis erklärungs- und begründungspflichtig; es müsste überzeugend dargelegt oder empirisch nachgewiesen werden, dass und wie Praxiserfahrung von Dozierenden die Wirksamkeit der LLB positiv beeinflusst.

Wenn das Schulpraxiserfordernis primär den Praxisbezug der Lehramtsstudiengänge erhöhen oder sicherstellen soll, so muss dieser Erwartung mit Vorbehalten begegnet werden. Zudem ist mit dem Schulpraxiserfordernis die entscheidende und kontrovers diskutierte Frage nach der angemessenen Konfiguration von Praxisbezug in der LLB (Scheidig, 2017) keineswegs beantwortet und die vage Aussicht darauf, dass mit der Repräsentanz von «Praxis» in den Berufsbiografien der Dozierenden eine Repräsentanz von «Praxis» im Lehramtsstudium einhergeht, vermag dies nicht zu kompensieren. Praxisbezug im Wege der Personalpolitik arrangieren zu wollen, scheint zu kurz gegriffen; vielmehr ist er als professionalitätstheoretische und konzeptionelle Fragestellung einer Beantwortung zuzuführen. Dass hochschuldidaktische Konkretisierungen des erwarteten Praxisbezugs dann womöglich Praxiserfahrung von Dozierenden zur notwendigen Voraussetzung für das Realisieren der angestrebten Praxisbezugsform erklären, kann nicht ausgeschlossen werden – wenngleich die bisherige Diskussion

wenig Hinweise hierauf hervorbrachte. Bezogen auf das «doppelte Kompetenzprofil» von Dozierenden in der LLB wäre das Pendant zur Forderung wissenschaftlicher Kompetenz in Forschung und Theoriebildung nicht die Forderung von Praxiserfahrung, sondern die Forderung einer hochschulischen Lehrkompetenz, die dem Ansinnen einer akademischen Berufsvorbereitung im Theorie-Praxis-Konnex Rechnung trägt. Bedeutsam ist demgemäss nicht eine Vergangenheit im Schulfeld, sondern die begründete Erwartung einer Gestaltung lernwirksamer Hochschullehre.

## Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Beach, P. & McConnel, J.** (2019). Eye tracking methodology for studying teacher learning: A review of the research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (5), 485–501.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P.** (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D. C.** (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington: AACTE.
- BLLV.** (2017). *Das Flexible Lehrerbildungsmodell*. Verfügbar unter: [https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Themen/Lehrerbildung/17Flexible\\_Lehrerbildung\\_-\\_Ausfuhrliches\\_Konzept\\_.pdf](https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Themen/Lehrerbildung/17Flexible_Lehrerbildung_-_Ausfuhrliches_Konzept_.pdf) (07.01.2021).
- Böckelmann, C. & Baumann, S.** (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1–2), 14–21.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz*. Luzern: Hochschule Luzern & PH Luzern.
- Brodkorb, M., Koch, K. & Zierer, K.** (2019). Verbeamtung schon im Studium. *Die Zeit*, 74 (52), 12. Dezember. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademieunterricht> (06.12.2020).
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J. S.** (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Hrsg.), *Learning and teaching the ways of knowing* (S. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2015). Berufsbild «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner»: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- DGfE.** (2001). *Offener Brief an Bundesministerin Edelgard Bulmahn*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001.11\\_Praxis.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001.11_Praxis.pdf) (07.01.2021).
- EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Ellinger, S. & Koch, K.** (2019). Wider den «Praxisschock» – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? *Forschung & Lehre*, 26 (10), 918–919.
- Ericsson, K. A. & Charness, N.** (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725–747.
- Glumpler, E.** (1997). Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In E. Glumpler & H. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 11–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GPJE.** (2020). *Stellungnahme der GPJE zum Qualifikationsprofil für die Besetzung von Professuren für Didaktik der Politischen Bildung*. Verfügbar unter: [http://gpje.de/wp-content/uploads/2020/03/Stellungnahme\\_GPJE\\_Qualifikationsprofil\\_Professuren\\_aktualisierte-Fassung\\_200214\\_final.pdf](http://gpje.de/wp-content/uploads/2020/03/Stellungnahme_GPJE_Qualifikationsprofil_Professuren_aktualisierte-Fassung_200214_final.pdf) (07.01.2021).
- Hascher, T.** (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 40–46.

## Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis

- Hedtke, R.** (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: LIT.
- Heitzmann, A. & Pauli, C.** (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Holzweg, M.** (2013). Die Bedeutung eigener Schulpraxis bei künftigen Lehrstuhlbesetzungen. *Sportunterricht*, 62 (3), 65.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024*. Bern: swissuniversities.
- KVFF.** (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: IPN.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lin-Klitzing, S.** (2018a). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Pro. *Forschung & Lehre*, 25 (12), 1056–1057.
- Lin-Klitzing, S.** (2018b). Stärkung der Schulpraxis am richtigen Ort! *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 25 (12), 3.
- Messmer, R.** (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Neuweg, G. H.** (Hrsg.). (2015a). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2015b). Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 19–43). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. Auflage). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern: SKBF.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Patry, J.-L.** (1991). Der Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Aussagen: Das Problem der Situationspezifität. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 223–244.
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Plander, H.** (1998). *Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rothland, M.** (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 81–94.
- Rothland, M. & Bennewitz, H.** (2018a). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrerbildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–41). Münster: Waxmann.

- Rothland, M. & Bennewitz, H.** (2018b). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Contra. *Forschung & Lehre*, 25 (12), 1058–1059.
- Scheidig, F.** (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F.** (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F.** (2020). Unterrichtsvideos – neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (1), 28–41.
- Schweizerische Hochschulkonferenz.** (2016). *Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG. Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. 221A/15*. Bern: SHK.
- Stäubli, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Swennen, A. & Snoek, M.** (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (3), 20–30.
- Tettenborn, A. & Elderton, M.** (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 359–379.
- Tremp, P.** (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 19–34). Münster: Waxmann.
- Wahl, D.** (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A.** (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zierer, K. & Lamers, D.** (2016). Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70 (3), 313–324.

## Autor

**Falk Scheidig**, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung, falk.scheidig@fhnw.ch