

Steinmann, Sibylle

## **Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 366-379*



Quellenangabe/ Reference:

Steinmann, Sibylle: Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 366-379 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139092 - DOI: 10.25656/01:13909

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139092>

<https://doi.org/10.25656/01:13909>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Terms of use**

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

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

### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden**

Sibylle Steinmann

**Zusammenfassung** An der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind verschiedene Akteurinnen und Akteure beteiligt: die Praxislehrpersonen, die Dozierenden der Erziehungswissenschaften und jene der Fachwissenschaft/Fachdidaktik. Die berufsbezogenen Überzeugungen, als ein Aspekt für die Erreichung professioneller Handlungskompetenz, können dabei innerhalb, aber auch zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden variieren. Wie in zahlreichen Statements zu einer gelingenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert, sollten die Lehrpersonenausbildenden einen hoch ausgeprägten Common Sense, eine gemeinsame Ausrichtung und Zielorientierung aufweisen. Eine solche Übereinstimmung in den Überzeugungen kann als «Shared Beliefs» bezeichnet werden. In diesem Beitrag wird mit Fokus auf das Verhältnis von Theorie und Praxis die Sicht der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden aufgezeigt. Dabei wird diskutiert, was das Vorhandensein oder eben Fehlen eines gemeinsamen Verständnisses (d.h. Shared Beliefs) bedeutet.

**Schlagwörter** Lehrpersonenausbildende – Überzeugungen – Shared Beliefs – Theorie-Praxis-Verhältnis

### **Teacher Educators' Beliefs and Shared Beliefs Concerning the Relationship between Theory and Practice**

**Abstract** In teacher education different actors are involved: practical training teachers, lecturers in educational science, and those in specialized science/subject pedagogy like lecturers in mathematics and mathematics education. Profession-related beliefs, as one aspect of professional competences, may vary within, but also between the different groups of teacher educators. As called for in various statements pertaining to successful teacher education, teacher educators should have a well-developed common sense, a collective direction and goal orientation. Such a consistency in beliefs can be described by means of the concept of shared beliefs. This paper presents the view of the different groups of teacher educators concerning the relationship between theory and practice. Furthermore, the significance of shared beliefs or the lack of shared beliefs is discussed.

**Keywords** teacher educators – beliefs – shared beliefs – relationship between theory and practice

## 1 Einleitung

Während zur Bedeutung der Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern (Teachers' Beliefs) für die professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006; Frey, 2008) in den letzten Jahren eine grosse Vielfalt an Forschungsarbeiten entstanden ist, ist über die Beliefs der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner bisher erst wenig bekannt. Lehrpersonenausbildende haben, gleich wie Lehrpersonen, berufsbezogene Überzeugungen, also «Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten ..., welche für wahr oder wertvoll gehalten werden» (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478), «die aber nicht tatsächlich wahr sein müssen (es aber sein können)» (Trautmann, 2005, S. 40). Teachers' Beliefs wirken als Filter für pädagogisches Handeln, prägen dadurch die Wahrnehmung und Deutung von unterrichtlichen Situationen und können die Handlungsentscheidungen beeinflussen (Goldin, Rösken & Törner, 2009; Kunter & Pohlmann, 2009; Pajares, 1992).

Von besonderer Bedeutung sind für die Lehrpersonenausbildenden die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, werden sie doch von Studierenden gerade auf dieses «Problemfeld» (Reusser, 2015) häufig angesprochen. Derweil lassen sich zu den Begriffen «Theorie» und «Praxis» und zum Verhältnis der beiden Begriffe zahlreiche und durchaus unterschiedlichste Vorstellungen und Modelle beschreiben (vgl. u.a. Heid, 2015; Neuweg, 2004; Villiger, 2015). Uneinigkeit besteht beispielsweise darüber, wie Theorie und Praxis zueinander im Verhältnis stehen, ob überhaupt eine Kluft überwunden werden muss, oder auch, ob Theorie und Praxis voneinander abhängig sind oder überhaupt unabhängig voneinander existieren können. Auf institutioneller Ebene stehen in einer vereinfachten Betrachtung die Praxisschulen hauptsächlich für den Part der Praxis, während die Lehrpersonenausbildungsstätte als Ort der Theorie interpretiert werden kann. Inwiefern die Zugehörigkeit der Lehrpersonenausbildenden zu einer dieser beiden Institutionen deren Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis beeinflusst, ist ungeklärt. Bei den Praxislehrpersonen gibt es zwei Gruppen: solche, die eine Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkennen, und solche, die eine Theorie-Praxis-Differenz wahrnehmen (Stadelmann, 2006).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Beliefs und Shared Beliefs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Überzeugungen bilden zusammen mit dem berufsbezogenen Wissen, den motivationalen Orientierungen und den selbstregulativen Fähigkeiten die Basis für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006). Überzeugungen beinhalten nach der Bestimmung von Rokeach (1968) eine kognitive, eine affektive und eine handlungsbezogene Komponente, sie sind «selbst-normativ; man glaubt, dass dieses und jenes so ist oder so funktioniert» (Oser & Blömeke, 2012, S. 416). Unterrichtsliche Zielvorstellungen, Wahrnehmungen

und Deutungen unterrichtlicher Situationen, Erwartungen gegenüber Lernen sowie unterrichtliche Handlungsentwürfe und das allgemeine Unterrichtshandeln werden von Überzeugungen geprägt (u.a. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Staub & Stern, 2002).

Während die Beliefs der Lehrpersonen in den letzten Jahren stark in den Fokus der Forschung gerückt sind, ist über die Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden bislang erst wenig bekannt. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonenbildende, gleich wie Lehrpersonen, berufsbezogene Überzeugungen haben (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Es ist davon auszugehen, dass die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden die Auswahl und die Vermittlung der Fachinhalte, die Auseinandersetzungen über Fragen zum Lehren und Lernen und damit die angebotenen Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentlich prägen (Biedermann, Steinmann & Oser, 2015; Steinmann & Biedermann, 2015). Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Lehrpersonenbildenden und denjenigen ihrer Lehramtsstudierenden können in neueren Arbeiten nachgewiesen werden (Biedermann et al., 2015; Steinmann & Oser, 2012). Allerdings präsentiert sich die Forschungslage zur Veränderbarkeit der Überzeugungen der Studierenden während der Ausbildung zur Lehrperson noch widersprüchlich (Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2012; Richardson, 1996; Taibi, 2013).

Die Wirkung der Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden kann, so lassen erste empirische Hinweise vermuten, noch verstärkt werden, wenn sich die Lehrpersonenbildenden innerhalb einer Institution über die zentralen Beliefs einig sind, wenn sie also Shared Beliefs haben (Steinmann & Oser, 2012). Shared Beliefs zeichnen sich aus durch «a sense of similarity and confidence in beliefs» (Bar-Tal, 2000, S. 8) und gelten als (innerhalb der Institution) gemeinsam akzeptiert (Lee, 2001). Shared Beliefs werden – teilweise in Umschreibungen – im Zusammenhang mit einer wirkungsvollen Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder als zentral genannt (u.a. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Darling-Hammond, 2006). Jedoch unterscheiden sich die Überzeugungen der Lehrpersonenbildenden je nach fachlicher Spezialisierung und Tätigkeitsfeld voneinander (Baumert & Kunter, 2006; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008). Bei Betrachtung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen auf der Ebene der Lehrerbildungsinstitutionen können in der Deutschschweiz Institutionen mit Shared Beliefs zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden (Praxislehrpersonen, Dozierende der Erziehungswissenschaft und Dozierende der Fachdidaktik und Fachwissenschaft Mathematik) gefunden werden (Steinmann & Oser, 2012).

## 2.2 Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen nun die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Dieses «traditionsreiche» (Heid, 2015) Verhältnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der Literatur vielfältig und durchaus konträr beschrieben. Unter anderem wird dieses Verhältnis auch als «Theorie-Praxis-Problem» (Villiger, 2015)

benannt oder die häufig konstatierte Differenz sogar als die «eigentliche *Krise der Lehrerbildung*» (Stadelmann, 2006, S. 37) bezeichnet. Die Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis indes sind vielfältig, höchst unterschiedlich und ungeklärt. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben sich diesen Vorstellungen angenommen und sie zu beschreiben, zu gliedern und darzustellen versucht. Um einen Einblick in die Fülle zu gewähren, werden hier drei Möglichkeiten im Überblick dargestellt.

- (I) Neuweg (2004), der sich insbesondere der Relationierung des Wissens und Könnens von Lehrpersonen annimmt, kristallisiert im Integrationskonzept unter dem Aspekt der zeitlichen Abfolge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung drei Wege heraus: a) Die Theorie geht der Praxis voran, b) die Praxis geht der Theorie voran und c) eine Integration beider Aspekte erfolgt in einem Parallelisierungskonzept. Die Vorstellung der Differenz zwischen Theorie und Praxis, oder eben auch zwischen Wissen und Können, gliedert er in sechs unterschiedliche Denkweisen, wie beispielsweise das Persönlichkeitskonzept, das Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept oder das Anreicherungskonzept. Neuweg (2004) betont, dass alle Konzepte überzeugende Aspekte beinhalten würden und somit nicht ein einzelnes wahres erkoren werden könne.
- (II) Abs, Döbrich, Vögele und Klieme (2005) legen in ihrer Skalenkonstruktion zum Theorie-Praxis-Verhältnis den Fokus stark auf die erlebbare Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis: namentlich in der Veränderung der (Unterrichts-)Praxis, zur Vorbereitung des Unterrichts sowie zur Nutzbarkeit von empirischen Ergebnissen für Schule und Unterricht.
- (III) Stadelmann (2006) untersucht in seiner (qualitativen) Studie die Vorstellungen der Praxislehrpersonen zu diesem Verhältnis und kann zwei Gruppen bilden: Praxislehrpersonen mit der Überzeugung einer gelingenden «Theorie-Praxis-Verbindung» und diejenigen, welche an eine unüberwindbare «Theorie-Praxis-Differenz» glauben. Als Konklusion fordert Stadelmann (2006, S. 183) dann auch «Vermittlung trotz Differenz» und nennt Bedingungen für eine gelingende Umsetzung, wie beispielsweise die Schlüsselrolle der Praxislehrpersonen beim Herstellen von Verbindungen zwischen dem Ausbildungswissen der pädagogischen Hochschule und dem Handlungswissen in den Praktika.

Darüber, wie sich die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im unterrichtlichen Handeln zeigen, kann nur spekuliert werden. Hinweise könnten Aussagen von Praxislehrpersonen aus der Studie von Stadelmann (2006) geben. Je nachdem, ob «das erziehungswissenschaftliche Wissen ... als praxisfern, abgehoben und ... als unbrauchbar» (S. 175) bezeichnet oder aber das Aufzeigen von «Verbindungen zum wissenschaftlichen Wissen» (S. 174) als wichtig erachtet wird, wird der gestaltete Praxis-Theorie-Bezug unterschiedlich ausfallen. Dasselbe gilt für Dozierende an den pädagogischen Hochschulen. Ungeachtet der Vielzahl an Anstrengungen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Coaching und Mentoring, Praxisschulen als Partnerschaftsschulen, Reflexionskonzepte, Third Space) bestimmen schlussendlich die Beliefs der Individuen und die Shared Beliefs der Beteiligten die Ausgestaltung der Lerngelegenheiten für die Studierenden.

### 3 Fragestellungen

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten die Praxislehrpersonen gemeinhin als die Vertreterinnen und Vertreter der Praxis, während die Dozierenden der pädagogischen Hochschule als Vertreterinnen und Vertreter der Theorie wahrgenommen werden. In einer ersten Frage soll aufgrund des Backgrounds (akademischer Abschluss, Besitz von Lehrdiplomen, Anzahl Jahre Praxiserfahrung als Lehrperson) überprüft werden, ob eine derartige Zuschreibung der Lehrpersonenausbildenden zu Theorie und Praxis gerechtfertigt ist.

Als Zweites wird der Frage nachgegangen, wie sich die Ausprägung der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis (nach Abs et al., 2005) der Lehrpersonenausbildenden zeigt. Beachtet man, dass sich Überzeugungen je nach fachlicher Spezialisierung und Tätigkeitsfeld unterscheiden (Baumert & Kunter, 2006; Felbrich et al., 2008), so ist zu erwarten, dass der persönliche Background der Lehrpersonenausbildenden sowie ihr Tätigkeitsfeld (Hochschule und/oder Schulpraxis) auch ihre Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis beeinflussen.

In der dritten Frage wird überprüft, ob die Lehrpersonenausbildenden bezüglich dieser Überzeugung Shared Beliefs haben, also ob sich die Lehrpersonenausbildenden bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses einig sind (Shared Beliefs) oder ob sie sich unterscheiden. Zunächst werden die Shared Beliefs innerhalb der gesamten Stichprobe ermittelt. In einem zweiten Schritt wird ermittelt, wie ausgeprägt die Shared Beliefs innerhalb der einzelnen Institutionen sind.

Die drei Fragestellungen werden unter Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausbildenden analysiert. Lehrpersonenausbildende, die hauptsächlich an einer pädagogischen Hochschule tätig sind, werden dabei in die zwei Fachgruppen der Dozierenden der Erziehungswissenschaft und der Dozierenden der Fachdidaktik und Fachwissenschaft (hier beschränkt auf den Fachbereich der Mathematik und Mathematikdidaktik) unterteilt. Auf der Seite der Praxisausbildung werden die Praxislehrpersonen entsprechend den Stufen Primarschule und Sekundarstufe I in zwei Gruppen eingeteilt.

### 4 Methode

#### 4.1 Datengrundlage und Stichprobe

Die Fragestellungen werden anhand des deutschschweizerischen Datensatzes von TEDS-M (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) der Dozierenden und einer ebenfalls im Frühjahr 2008 durchgeführten nationalen Zusatzstudie bearbeitet. In der internationalen Studie TEDS-M wurden ausschliesslich Dozierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Dozierende der Mathematikwissen-

schaft/Mathematikdidaktik, auf nationaler Ebene zusätzlich die Praxislehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I befragt. Die Erhebung fand an allen Deutschschweizer Ausbildungsorten statt, welche Lehrpersonen für die Primar- oder die Sekundarstufe I ausbilden (Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015).

Die Stichprobe<sup>1</sup> der Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft umfasst 188 Personen (Rücklaufquote: 56%), diejenige der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik 54 Personen (Rücklaufquote: 70%). Die Gruppe der Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I wird gebildet von 466 Personen, diejenige der Primarstufe von 862 Personen (Rücklaufquote Praxislehrpersonen Primarstufe und Sekundarstufe I insgesamt: 30%). Für die Fragestellungen zwei und drei, die Analyse der Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis, fallen die Stichproben erhebungsbedingt kleiner aus (Praxislehrpersonen Sekundarstufe I  $n = 158$ , Praxislehrpersonen Primarstufe  $n = 297$ , Lehrpersonenausbildende der Mathematik/Mathematikdidaktik  $n = 51$ , Lehrpersonenausbildende der Erziehungswissenschaft  $n = 158$ ).<sup>2</sup>

Um die Shared Beliefs auf der Institutionsebene berechnen zu können, müssen pro Institution Lehrpersonenausbildende der Mathematik/Mathematikdidaktik, der Erziehungswissenschaft und mindestens eine Gruppe der Praxislehrpersonen vertreten sein. Diese Voraussetzung erfüllen 17 von insgesamt 31 Institutionen in der Deutschschweizer Stichprobe (Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015).

## 4.2 Erhebungsinstrument

Die Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen wurden mittels eines Paper-and-Pencil-Fragebogens, die Praxislehrpersonen mit einem Online-Fragebogen befragt. Zur Erfassung der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurde die Skala von Abs et al. (2005) eingesetzt, welche auf der wahrgenommenen Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis beruht (vgl. Abschnitt 2.2). Die Skala besteht aus vier Items (Beispielitem, negative Formulierung: «Empirische Untersuchungen über Unterricht und Schule sind für die Praxis in der Regel nicht zu gebrauchen»). Die Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala bewertet von 1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft zu». Hohe Werte bedeuten, dass die Theorie als bedeutsam für die Veränderung der (Unterrichts-)Praxis, als hilfreich zur Vorbereitung des Unterrichts und grundsätzlich als nutzbar für Schule und Unterricht erachtet wird, tiefe Werte entsprechend das Gegenteil. Die Reliabilitäten der Skala sind akzeptabel (Praxislehrpersonen Sekundarstufe I:

---

<sup>1</sup> Die hier verwendete Stichprobe weicht etwas von der international anerkannten Stichprobe ab (vgl. Steinmann, Brühwiler & Ramseier, 2015), da hier keine Dozierenden aufgrund von zu kleinen Rücklaufquoten in den Institutionen ausgeschlossen werden mussten, wie dies im Rahmen der Datenbereinigungen durch die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) vorgenommen wird.

<sup>2</sup> In der Studie TEDS-M der Deutschschweiz wurden mehrere Qualifikationsarbeiten verfasst. Um die befragten Personen nicht in einem Übermass zu strapazieren, wurden die Fragebögen in einem randomisierten Verfahren zugeordnet und teilweise als zusätzlicher Fragebogen angeboten.

Cronbachs  $\alpha = .68$ ; Praxislehrpersonen Primarschule: Cronbachs  $\alpha = .63$ ; Lehrpersonenausgebildende Mathematik/Mathematikdidaktik Cronbachs  $\alpha = .75$ ; Lehrpersonenausgebildende Erziehungswissenschaft Cronbachs  $\alpha = .66$ ).

### 4.3 Statistische Verfahren

Die Shared Beliefs werden hier mit der Effektstärke Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) gemessen (vgl. auch Steinmann & Oser, 2012). Mit dieser Grösse kann auf der Stichprobenebene der Anteil der erklärten Varianz eines Faktors (hier die Gruppen von Lehrpersonenausgebildenden) an der Gesamtvarianz der abhängigen Variabel (hier die Skala zur Überzeugung) dargestellt werden (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2010). Gemäss den Konventionen nach Cohen (1988) kann Eta-Quadrat demnach bezüglich der Shared Beliefs folgende Bedeutung zugeordnet werden:  $\eta^2 \leq .01$  verweist auf starke Shared Beliefs,  $.01 < \eta^2 < .06$  auf mittlere Shared Beliefs,  $.06 < \eta^2 < .14$  auf schwache Shared Beliefs und  $\eta^2 \geq .14$  bedeutet keine Shared Beliefs. Je kleiner Eta-Quadrat ausfällt, desto stärker sind die Shared Beliefs ausgeprägt (vgl. Steinmann & Oser, 2012).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Lehrpersonenausgebildende: Theorie- und Praxis-Background

Als ein Indikator für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Arbeiten und Denken – also das Sich-Befassen mit Theorien – kann der akademische Abschluss betrachtet werden. Wie Abbildung 1 zeigt, bestehen zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonenausgebildenden deutliche Unterschiede bezüglich der höchsten erworbenen (akademischen) Abschlüsse. Die Praxislehrpersonen der Primarstufe

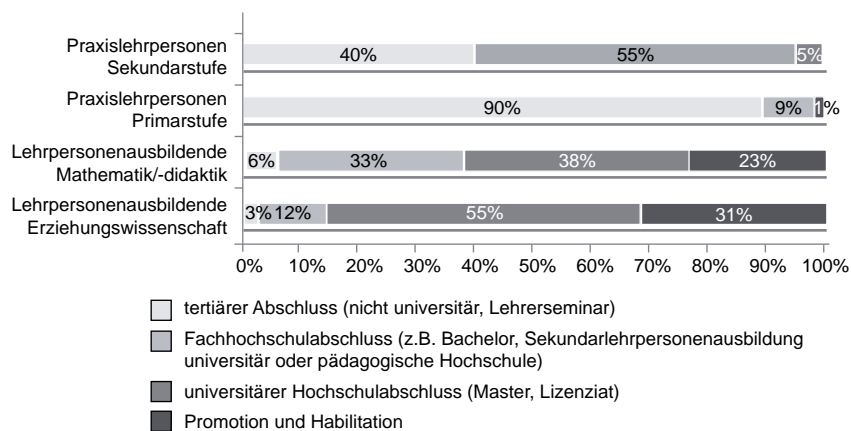


Abbildung 1: Höchste (akademische) Abschlüsse der Lehrpersonenausgebildenden, dargestellt nach Gruppen.



und der Sekundarstufe haben zu 95% bzw. 99% einen tertiären Abschluss oder einen Fachhochschulabschluss. Dies entspricht den von Lehrpersonen geforderten Qualifikationen. Von den Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik finden sich in diesem Segment 39%, obwohl gemäss den Anerkennungsreglementen der EDK (1999a, 1999b) mindestens ein Hochschulabschluss erforderlich wäre. Deutlich kleiner ist der Anteil der nicht universitären Qualifikationen bei den Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft mit 15%. 86% der Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft und 61% der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik verfügen über einen universitären Abschluss, was auf eine intensive Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Theorie schliessen lässt.

Ein Lehrdiplom verweist auf eine Ausbildung mit theoretischen und praktischen Anteilen und es bildet die formale Qualifikation für die Schulpraxis. In allen vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden sind Personen ohne Lehrdiplome tätig (vgl. Abbildung 2). Am geringsten ist dieser Anteil bei den Praxislehrpersonen der Primarstufe mit 4%. Bei den Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I und bei den Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik haben je 8% kein Lehrdiplom. Bei den Lehrpersonenausbildenden der Erziehungswissenschaft sind es 10%, wobei ein Teil davon wahrscheinlich im Besitz eines Kindergartenlehrdiploms ist. Diese Art des Lehrdiploms wurde in TEDS-M jedoch nicht erfasst. Insbesondere der Anteil von 4% bzw. 8% ohne Lehrdiplom bei den Praxislehrpersonen ist erstaunlich, da der Besitz eines Lehrdiploms nach EDK-Reglement (EDK, 1999a, 1999b) gefordert wird.

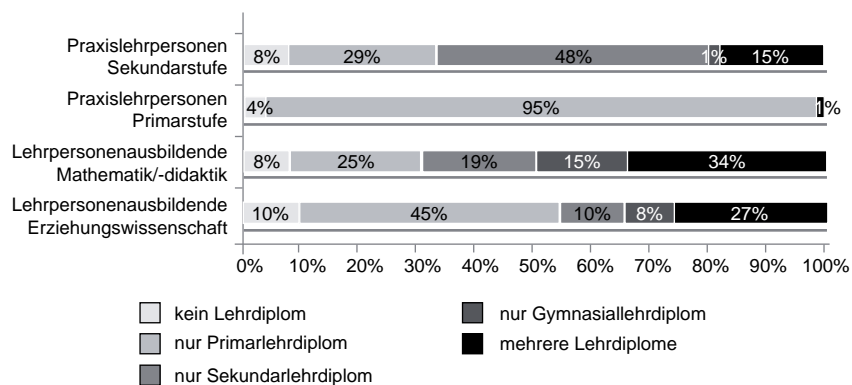


Abbildung 2: Art der Lehrdiplome der Lehrpersonenausbildenden, dargestellt nach Gruppen.

Die Erfahrung in der Schulpraxis wird hier über die Anzahl der Jahre in der Tätigkeit als Lehrperson auf der Primar- und/oder Sekundarstufe I quantifiziert (vgl. Abbildung 3). In drei Gruppen haben alle Lehrpersonenausbildenden mindestens ein Jahr Schulpraxiserfahrung gesammelt – einzig bei den Lehrpersonenausbildenden der Er-

ziehungswissenschaft gibt es Personen ohne Lehrerfahrung. Da jedoch bei TEDS-M nicht nach der Erfahrung auf der Kindergartenstufe gefragt wurde, dürfte dieser Anteil unter Einbezug der Kindergartenstufe deutlich kleiner sein. Ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen zeigt sich bei den langjährigen Lehrerfahrungen: Während ein erheblicher Anteil von Praxislehrpersonen (46% bzw. 39%) und Dozierenden der Mathematik/Mathematikdidaktik (41%) auf über 20 Jahre Lehrerfahrung bauen kann, sind es bei den Dozierenden der Erziehungswissenschaft mit 23% deutlich weniger.

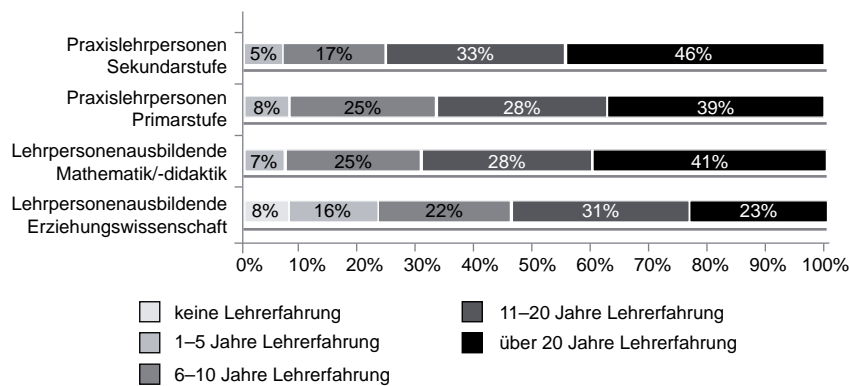


Abbildung 3: Lehrerfahrungen der Lehrpersonenausbildenden auf der Primar- und/oder Sekundarstufe I, dargestellt nach Gruppen.

## 5.2 Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Einschätzung der Nutzbarkeit der Theorie für die Praxis (Skala «Theorie-Praxis-Verhältnis» nach Abs et al., 2005) der vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden wird in Abbildung 4 dargestellt. Die beiden Gruppen der Praxislehrpersonen beurteilen diese Skala im Mittel knapp über dem neutralen Wert (2.5) mit  $M = 2.77$  ( $SD = 0.57$ ) und  $M = 2.84$  ( $SD = 0.51$ ). Dies bedeutet, dass sie sich aus empirischen Ergebnissen nur einen geringen Nutzen für die Praxis und für Veränderungen in der Praxis vorstellen können, und zeigt auch, dass sie zur Vorbereitung des Unterrichts kaum bewusst auf Theorien zurückgreifen. Die beiden Gruppen der Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen schätzen die Bedeutung der Theorie für die Praxis mit  $M = 3.38$  ( $SD = 0.51$ ) und  $M = 3.53$  ( $SD = 0.46$ ) grösser ein.

Die Werte in Tabelle 1 machen deutlich, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den Praxislehrpersonen und den Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen gross sind (Effektstärken zwischen  $d = 1.05$  und  $1.49$ ). Der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen der Praxislehrpersonen fällt mit  $d = 0.14$  klein aus, derjenige zwischen den beiden Gruppen der Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen mit  $d = 0.32$  mittel. Die Lehrpersonenausbildenden bilden

Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden

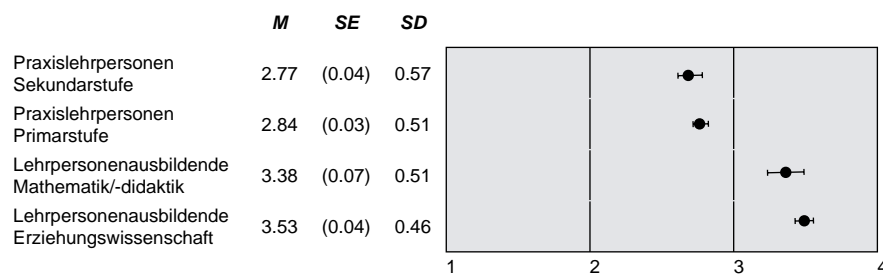


Abbildung 4: Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis (Bedeutung der Theorie für die Praxis), dargestellt nach Gruppen von Lehrpersonenausbildenden (*M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung; neutraler Wert = 2.5; Minimum = 1; Maximum = 4;  $\bullet$  Mittelwert +/- Konfidenzintervall).

also bei der Einschätzung der Nützlichkeit der Theorie für die Praxis zwei Gruppen: Die Praxislehrpersonen beider Stufen, welche die Skala nur knapp positiv beurteilen, und die Lehrpersonenausbildenden der pädagogischen Hochschulen, welche die Skala deutlich positiver einschätzen.

Tabelle 1: Effektstärken zwischen den Mittelwerten der Überzeugung zum Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden

	Lehrpersonenausbildende Erziehungswissenschaft	Praxislehrpersonen Primarstufe	Praxislehrpersonen Sekundarstufe
Lehrpersonenausbildende Mathematik/Mathematikdidaktik	$d = 0.32$	$d = 1.05^*$	$d = 1.14^*$
Lehrpersonenausbildende Erziehungswissenschaft		$d = 1.42^*$	$d = 1.49^*$
Praxislehrpersonen Primarstufe			$d = 0.14$

Anmerkungen:

\* = Die Mittelwerte unterscheiden sich mindestens auf dem 5%-Niveau voneinander (Dunnnett-T3-Test);

$d$  = Effektgrösse nach Cohen (1988).

Die dritte Fragestellung rückt die Shared Beliefs zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden ins Zentrum. Über alle Dozierenden über alle Institutionen hinweg fällt Eta-Quadrat zwischen den vier Gruppen mit  $\eta^2 = .279$  deutlich zu gross aus ( $F(3,660) = 85.10, p < .001$ ), sodass keine Shared Beliefs festgestellt werden können (zur Interpretation von Eta-Quadrat vgl. Abschnitt 4.3). Auch die Analyse auf der Ebene der Institutionen zeigt, dass es in keiner Deutschschweizer Institution bezüglich der Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen den beteiligten Gruppen von Lehrpersonenausbildenden Shared Beliefs gibt (Eta-Quadrat zwischen  $\eta^2 = .195$  und  $\eta^2 = .585$ ). Aus anderen Studien wissen wir, dass in denselben Institutionen bezüglich

anderer Beliefs (vor allem zu Lehren und Lernen) durchaus Shared Beliefs nachgewiesen werden können (Steinmann & Oser, 2012).

## 6 Diskussion

Die Analyse des Backgrounds (akademischer Abschluss, Lehrdiplom, Praxiserfahrung) der Lehrpersonenausbildenden zeigt, dass eine vereinfachte Zuschreibung von Praxis und Theorie nicht haltbar ist. Die vier Gruppen von Lehrpersonenausbildenden unterscheiden sich bezüglich der Lehrdiplome und der praktischen Lehrerfahrung kaum. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch bei den akademischen Abschlüssen: Wie erwartet verfügen die Praxislehrpersonen kaum über einen universitären Abschluss. Während die Dozierenden der Erziehungswissenschaft grösstenteils (86%) über die entsprechenden universitären Qualifikationen nach EDK-Reglementen verfügen, erfüllen diese Vorgaben nur 61% der Lehrpersonenausbildenden der Mathematik/Mathematikdidaktik.

Vorstellungen und Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind vielfältig und äusserst heterogen. In diesem Beitrag wird die empirische Darstellung dieser Überzeugungen auf die Einschätzung der Bedeutung der Theorie für die Praxis beschränkt. Im Bewusstsein dieser Einschränkung ist auch das Ergebnis zu deuten, dass sich deutliche Differenzen zwischen den Gruppen von Lehrpersonenausbildenden zeigen. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonenausbildenden, welche hauptsächlich in der Praxis agieren, den Wert der Theorie als wenig bedeutsam für die Praxis einschätzen. Die Lehrpersonenausbildenden, die hauptsächlich an der pädagogischen Hochschule lehren, schätzen die Theorie hingegen als wirksam für die Praxis ein. Noch eindeutiger zeigen sich die Ergebnisse zu den Shared Beliefs: In keiner einzigen Institution der Deutschschweiz können Shared Beliefs festgestellt werden. Im Hinblick auf die Ausbildung von Studierenden ist dieses Ergebnis problematisch, da es doch eine Theorie-Praxis-Differenz aufzeigt – einerseits zwischen den Lehrpersonenausbildenden im Praxisfeld und denjenigen an der Hochschule und auch bezüglich der Einschätzung der Bedeutung der Theorie für die Praxis.

Diverse Autorinnen und Autoren (u.a. Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cuenca, Schmeichel, Butler, Dinkelman & Nichols, 2011; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Williams, 2014) schlagen als Weiterentwicklung für einen gelingenden Austausch über die Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Bildung eines «Third Space» als hybriden Raum vor. Es geht dabei darum, die Aufspaltung in eine akademische und eine praktische Ausbildung aufzulösen, Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Lehrtätigkeit gemeinsam aufzunehmen und diese aus verschiedenen Positionen zu beleuchten und zu besprechen. Dabei sind Exponentinnen und Exponenten der Praxis wie auch der pädagogischen Hochschulen gleichermaßen gefordert, im Diskurs ihren Beitrag entsprechend ihrem Hintergrund,

ihren Beliefs, ihrem Wissen und ihrer Professionalität zu leisten – mit dem Ziel der bestmöglichen Lösung für die Sache.

Der vorliegende Beitrag geht von der Prämisse aus, dass Shared Beliefs wesentlich zu einer gelingenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung beitragen. Wenn hier auch nicht dargestellt werden kann, ob Shared Beliefs die erhoffte Wirkung haben, kann immerhin anhand einer Überzeugung (Theorie-Praxis-Verhältnis) die (fehlende) Sharedness bei den Lehrpersonenausbildenden dargestellt werden. Offen bleiben zentrale Fragen, welche weitere Forschung bedingen: Unklar ist, wie sich Shared Beliefs überhaupt in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen manifestieren. Unverzichtbar ist auch, dass weitere Beliefs bezüglich ihrer Sharedness überprüft und in einen Zusammenhang mit dem Lernen und den professionellen Handlungskompetenzen der angehenden Lehrpersonen gestellt werden.

## Literatur

- Abs, H.J., Döbrich, P., Vögele, E. & Klieme, E.** (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung. Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB-Sem)*. Frankfurt am Main: GPF.
- Bar-Tal, D.** (2000). *Shared Beliefs in a Society. Social Psychological Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S.** (2012). Making the Impossible Possible? Establishing Beliefs about Teaching and Learning during Teacher Training Courses. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change* (S. 37–52). Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F.** (2015). «Glaubensbestände und Glaubenswandel». Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 46–68.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.H.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J. & Blum, W.** (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassen und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.** (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Hrsg.), *Review of research in education, Volume 24* (S. 249–306). Washington: AERA.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Academic Press.
- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B.M., Dinkelman, T. & Nichols, J.** (2011). Creating a «third space» in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1068–1077.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J.** (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 193–206.
- EDK.** (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK.
- EDK.** (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S.** (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R.H. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 363–390). Münster: Waxmann.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Goldin, G., Rösken, B. & Törner, G.** (2009). Beliefs – no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. In J. Maaß & W. Schlöglmann (Hrsg.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education* (S. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Heid, H.** (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T.** (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020–1041.
- Kunter, M. & Pohlmann, B.** (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Lee, B.P.H.** (2001). Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. *Journal of Pragmatics*, 33 (1), 21–44.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A.** (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Neuweg, G.H.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Oser, F. & Blömeke, S.** (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.
- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W.J. & Naumann, E.** (2010). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Reusser, K.** (2015). *Die Berufspraktischen Studien neu denken – Tiefenstrukturen und Gestaltungsformen – Keynote zur Kongresseröffnung*. 1. Internationaler Kongress «Lernen in der Praxis», Brugg, 4. Mai 2015.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A.** (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Rokeach, M.** (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Staub, F.C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Steinmann, S. & Biedermann, H.** (2015). Überzeugungen und Bewertung der Qualität der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehrerausbildenden. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.),

## Beliefs und Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden

*Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 403–438). Opladen: Barbara Budrich.

**Steinmann, S., Brühwiler, C. & Ramseier, E.** (2015). Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 35–46). Opladen: Barbara Budrich.

**Steinmann, S. & Oser, F.** (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 441–459.

**Taibi, M.** (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung* (Dissertationsschrift). Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

**Trautmann, M.** (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 38–52.

**Villiger, C.** (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 9–18). Münster: Waxmann.

**Williams, J.** (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 315–326.

### Autorin

**Sibylle Steinmann**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, sibylle.steinmann@phlu.ch