



Lydia Brack

Professionalisierung im Gespräch

Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum
Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums

Brack

Professionalisierung im Gespräch

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Lydia Brack

Professionalisierung im Gespräch

Subjektivierungen in Nachbesprechungen
zum Grundschulunterricht im Rahmen
des Semesterpraktikums

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2018 von der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg als Dissertation angenommen.
Gutachter: Prof'in Dr. H. Deckert-Peaceman, Prof. Dr. G. Scholz.
Tag der Disputation: 12. Juni 2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Grafik Umschlagseite 1: © Markus Spiske/unsplash.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2325-8

Zusammenfassung

Schulpraktika haben im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung an Bedeutung gewonnen. Aktuell lässt sich u.a. eine Verlängerung von Praxisphasen erkennen. Nachbesprechungen von Unterricht sind ein wesentlicher Bestandteil schulpraktischer Professionalisierung angehender Lehrer*innen. Konzeptionell werden Unterrichtsnachbesprechungen als Beratungs- und Reflexionsgespräche bestimmt, die u.a. mit Annahmen zu Theorie-Praxis-Verknüpfungen und mit Erwartungen an eine zunehmende Reflexivität bei den Studierenden verbunden werden. Empirisch konnte hingegen u.a. aufgezeigt werden, dass kaum Theoriebezüge vorgenommen werden und Beurteilungen Beratungen verhindern. Historisch betrachtet entspringen Unterrichtsnachbesprechungen der Praxis der Schulvisitation, dem Beobachtet- und Beurteilt-Werden im Unterricht. Mit der Etablierung einer institutionalisierten Lehrerbildung wurde die panoptische Struktur in der Nachbesprechung dupliziert und bedingt seither auch dort die Selbstaufsicht der Unterrichtenden. Unter kulturtheoretischer Betrachtung interessiert, *wie und worin Studierende, die zuvor unterrichtet haben, in Unterrichtsnachbesprechungen professionalisiert werden resp. sich professionalisieren*. Theoretisch liegt damit ein normativ entlastetes Professionalisierungsverständnis zugrunde, das seine Beschreibung aus den diskursiven Praktiken der Lehrerbildung gewinnt.

Erstmalig wurden für die vorgelegte Studie in-situ-Daten von Nachbesprechungen zwischen Hochschuldozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden verwendet. Sie wurden in 8 Praktika-Gruppen in 2014/2015 aufgenommen und anschließend transkribiert. Der Datenkorpus umfasst 14 Nachbesprechungen über den Deutschunterricht in der Grundschule. Die Gespräche wurden hinsichtlich ihres Ablaufs thematisch inventarisiert. Der Vergleich der Verläufe machte eine Grundstruktur sichtbar, in der die jeweiligen Strukturmomente variieren können. Nach einer Anmoderation durch die Hochschullehrkraft erfolgt eine Erstpositionierung der unterrichtenden Studierenden. Dass die Erstpositionierung übereinstimmend vorangestellt wird, verweist auf die Relevanz der Selbstaufsicht vor den anderen Gesprächsteilnehmenden. Darauf folgen die Rückmeldungen der Kommiliton*innen und Lehrer*innen und zuletzt der Hochschullehrkraft. Je Strukturmoment wurden drei kontrastierende Fälle ausgewählt, die orientierend am Konzept der Adressierung hinsichtlich der hinterlegten Wissensordnungen, Adressierungen wie Positionierungen rekonstruiert wurden.

Der Vergleich der Rekonstruktionen macht Formen diskursiver Praktiken, Wissensordnungen und Subjektivierungen als Teile von Professionalisierungsprozessen in Unterrichtsnachbesprechungen sichtbar. Die diskursiven Praktiken zeigten paradoxe Formen zwischen Fremd- und Selbstwahl im Sprecherwechsel, zwischen Vorbehalt und Gültigkeit in den Beurteilungen, zwischen Antizipation von Kritiken und Kritik-Begrenzung. Dabei zeigt sich, dass Beratung mitunter durch Beurteilung bedingt wird. Die rekonstruierten Wissensordnungen rekurren v.a. auf Zeitmanagement, Kindorientierung, Sachorientierung, Disziplinierung/Auftreten der Lehrperson sowie Unterrichtsplanung und Realisation. Sie ließen sich mit einer Orientierung an handlungsleitenden Theorie-Praxis-Verhältnissen erklären. Der Vergleich der Subjektivierungen machte Sowohl-als-auch-Konstruktionen deutlich, die sich zwischen Anschluss und Bruch an vorangegangene Wissensordnungen, Fremd- und Selbstbestimmung sowie Ein- und Ausschluss von der sozialen Praxis der Professionalisierung bewegten. So verweisen die – methodologisch bedingt – un abgeschlossenen Befunde auf die Spezifik schulpraktischer Formate gegenüber einer universitären Lehrerbildung.

Abstract

Practice becomes more important in institutionalised teacher education. Currently that can be shown in the extension of practice phases. Post-lesson discussions are an essential component of the professionalisation in practice phases for student teachers. Conceptually lesson discussions are normatively framed as consultation and reflection sessions, connected with the assumption about relations between pedagogical theory and practice as well as with the expectation that student teachers become more reflective people. Empirically it could be demonstrated that there is nearly no relationship to pedagogical theory as well as assessments preventing consulting in post-lesson discussions. Post-lesson discussions derive from the practice of historical school visitations, the practice of observation and assessment in class. With the installation of institutionalised teacher education, the panoptical structure has been duplicated in post-lesson discussions and determines since then the self-surveillance of the student teachers. Following a theoretical cultural approach, the study is focusing on *how and in what students who have just given a lesson, are being professionalised, and are respectively professionalising themselves in post-lesson discussions*. The study is thereby based on a normatively relieving grasp of professionalisation which is deriving its descriptions from the discursive practices in teacher education.

This study with in situ data of post-lesson discussions in which university supervisors, mentors in practice and students interact were analysed for the first time. They were recorded in eight student internship groups in 2014/2015 and afterwards transcribed. The data contains fourteen post-lesson discussions referring to German lessons in primary school. The discussions were thematically inventoried with regard to their course. A comparison of the courses makes visible a general structure of the discussions, in which different structure elements vary: The introductory words of the university supervisor are followed by initial positioning statements of the student teacher. The first position of the initial positioning statements in all conferences shows the relevance of the self-surveillance of teaching students in front of the other participants. Responses given by fellow students and mentors in practice join the positioning statements. At last the university supervisor gives feedback. For each structural moment, three contrasting cases were selected, which were reconstructed according to the concept of addressing with regard to the knowledge systems, addressing and positioning.

The comparison of the reconstructions makes visible discursive practices, knowledge systems and forms of subjectivation as part of professionalisation processes in post-lesson discussions. The discursive practices showed paradoxical forms between foreign and self-election in turn taking, between reservation and validity in assessments, between anticipation of criticism and critique limitation. It shows that sometimes consulting is structured by assessment. The reconstructed knowledge systems refer to time management, child and factual orientation, disciplining/presence of the teacher as well as lesson planning and its implementation. They originate from a tacit knowledge about relations between theory and practice. The comparison of subjectivations revealed as-well-as constructions that moved between connection and break with previous knowledge systems, foreign and self-determination, and inclusion and exclusion from the social practice of professionalisation. Thus the - methodologically conditioned - uncompleted findings refer to the specific nature of practical school formats compared to university teacher education.

Danksagungen

Ohne die vielfältige Unterstützung zahlreicher Menschen wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen. An erster Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei ihnen bedanken.

Prof'in Dr. Heike Deckert-Peaceman danke ich für ihre langjährige, umfassende Förderung sowie die anregende Begleitung des Dissertationsprojekts. Auch Prof. Dr. Gerold Scholz bin ich für seine inhaltlichen Anmerkungen sehr dankbar.

Karl-Heinz Aschenbrenner unterstützte kollegial meine Teilnahme an den Nachbesprechungen über den Deutschunterricht in der Grundschule. Darüber hinaus danke ich ihm für alle Impulse und das umsichtige Korrekturlesen meiner Arbeit. Auch Daniela Kopp danke ich für ihre sorgsamem, mit wissenschaftlicher Umsicht vorgenommenen Korrekturen. Esther Maus und Martha Schlichenmaier danke ich für ihre umfassenden und präzisen Korrekturarbeiten.

Rahel von Wroblewsky danke ich für das gründliche und aufmerksame Lektorat.

Allen Dozierenden der Abteilung Deutsch des Instituts für Sprachen an der PH Ludwigsburg danke ich ebenso wie den Studierenden, Ausbildungsberater*innen und Lehrer*innen für die Möglichkeit, die Unterrichtsnachbesprechungen im ISP an der Grundschule aufnehmen zu können sowie diese für Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen.

Der Forschungsförderung der PH Ludwigsburg danke ich für die finanzielle Unterstützung zur Erstellung der Transkriptionen. Daneben danke ich allen (ehemaligen) Studierenden, die mit der Erstellung und Überarbeitung der Transkripte beschäftigt waren.

Meinem Mann danke ich für seine Unterstützung, alle zeitlichen Entbehrungen sowie seine hilfreichen, pragmatischen Hinweise. Unserem Sohn Immanuel danke ich für sein Verständnis für meine zahlreichen Arbeitsstunden. Insbesondere danke ich allen Menschen, die mit Immanuel Zeit verbracht und dadurch das Fortkommen der Arbeit wesentlich ermöglicht haben.

Überaus dankbar bin ich meinen Eltern und Großeltern für ihr Gebet, ihr Vertrauen in mich und meine Arbeit, ihr stetes Interesse und ihre Diskussionsfreude.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	13
Teil I: Theoretische Fokussierung von Unterrichtsnachbesprechungen	
1 Professionalisierung zwischen Akademisierung und Praxisorientierung	19
1.1 Zur Theorie-Praxis-Diskussion in der Lehrer*innenbildung	20
1.1.1 Feldbestimmungen zu den Theorie- und Praxisbegriffen	20
1.1.2 Verhältnisbestimmungen in der Theorie-Praxis-Diskussion	22
1.2 Geschichte der Volks- und Grundschullehrer*innenbildung in (Baden-) Württemberg	25
1.2.1 Nebentätigkeit, Schulmeisterlehre und „Schulmeisterschule“	26
1.2.2 Die seminaristische Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Württemberg ...	27
1.2.3 Lehrer*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen und im Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg	31
1.3 Schulpraktika im Spannungsfeld der Theorie-Praxis-Diskussion in der Lehrer*innenbildung	37
1.3.1 Der Schulpraxisbezug in der Geschichte der Lehrer*innenbildung: Formen, Inhalte und Funktionen	38
1.3.2 Studien zum Schulpraxisbezug in der Lehrer*innenbildung	40
1.3.3 Theorie-Praxis- und Professionalisierungsverständnisse im Schulpraxisbezug	44
1.4 Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Schulvisitation und Selbstaufsicht	45
1.4.1 Von der Schulvisitation und -aufsicht zur Schulinspektion	47
1.4.2 Unterrichtsnachbesprechungen als Einübung in die Selbstaufsicht	52
2 Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Konzepten und Befunden	56
2.1 Konzepte von Unterrichtsbesprechungen	58
2.1.1 Unterricht im Gespräch	58
2.1.2 Beratung im Gespräch	71
2.1.3 Reflexion im Gespräch	79
2.2 Forschungsstand zu Unterrichtsnachbesprechungen	88
2.2.1 Unterrichtsnachbesprechungen im Schulpraktikum	90
2.2.2 Unterrichtsnachbesprechungen in der 2. Phase der Lehrer*innenbildung	97
2.3 Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Unterricht, Beratung und Reflexion	102

3	Professionstheoretische Verortung:	
	Subjektivierung in Unterrichtsnachbesprechungen	106
3.1	Thematisierungs- und Theorielinien von Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf	106
3.2	Kulturtheoretische Betrachtungen zur Professionalisierung im Lehrberuf	108
	3.2.1 Praktiken, Diskurse und diskursive Praktiken:	
	Praxis-/Diskursformationen	110
	3.2.2 Subjekt – Subjektivierung – Adressierung – Positionierung	114
3.3	Professionalisierung – kulturtheoretisch gewendet	118

Teil II: Rekonstruktionen zu Subjektivierungen in Unterrichtsnachbesprechungen

4	Untersuchungsansatz und methodisches Vorgehen	123
4.1	Fragen zur Professionalisierung in Unterrichtsnachbesprechungen	123
4.2	Genese der Gesprächsdaten	125
	4.2.1 Zugang zum Feld – Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch	125
	4.2.2 Datenaufzeichnung	127
	4.2.3 Datensatz	127
	4.2.4 Inventarisierung der Gespräche und Fallauswahl	128
4.3	Methoden der Rekonstruktion diskursiver Praktiken	129
	4.3.1 Sequenzierung	130
	4.3.2 Rekonstruktion hinterlegter Wissensordnungen	130
	4.3.3 Adressierungen – Positionierungen – Subjektivierungen	131
4.4	Komparative Methoden	133
5	Rekonstruktionen von Unterrichtsnachbesprechungen	135
5.1	Verläufe von Unterrichtsnachbesprechungen	135
5.2	Ausgewählte Fälle zu den Strukturmomenten in Unterrichtsnachbesprechungen	141
	5.2.1 Gesprächseröffnungen (G)	141
	5.2.2 Erstpositionierungen (E)	146
	5.2.3 Rückmeldungen der Kommilitoninnen (RK)	161
	5.2.4 Rückmeldungen der Lehrerinnen (RL)	174
	5.2.5 Rückmeldungen der Dozierenden (RD)	186
	5.2.6 Konstitution von Themengesprächen (T)	198

6	Vergleich und Diskussion der Rekonstruktionen	213
6.1	Formen diskursiver Praktiken in Unterrichtsnachbesprechungen	213
6.1.1	Überblick zu den Formen diskursiver Praktiken in Unterrichtsnachbesprechungen	214
6.1.2	Diskussion: Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Unterricht, Beratung und Reflexion	216
6.2	Wissensordnungen in Nachbesprechungen über den Deutschunterricht in der Grundschule	218
6.2.1	Überblick zu den rekonstruierten Wissensordnungen in Unterrichtsnachbesprechungen	219
6.2.2	Diskussion: Theorie-Praxis-Verhältnisse in Unterrichtsnachbesprechungen	227
6.3	Subjektivierungen in Unterrichtsnachbesprechungen	230
6.3.1	Überblick zu den Subjektivierungen in Unterrichtsnachbesprechungen	230
6.3.2	Diskussion: Professionalisierung als Subjektivierung	236
7	Professionalisierung im Gespräch: Fazit und Ausblick	238
	Verzeichnisse	245
	Literaturverzeichnis	245
	Abbildungsverzeichnis	259
	Tabellenverzeichnis	259
	Abkürzungsverzeichnis	259
	Anhang	260
	Transkriptkonventionen	260
	Transkripte der aufgenommenen Unterrichtsnachbesprechungen	261
	Übersicht zu den ausgewählten Eckfällen	262

Einleitung

S3: ja ich glAUb einfach au (.) dass ma noch (--) ja hoffentlich jetzt seminare auswählen kann (.) an der PH¹ die (-) dann au eim Wirklich was bringen.

Die Passage [Gespräch 1, Z. 1552–1554] entstammt dem Ende einer letzten Unterrichtsnachbesprechung mit dem Dozenten der PH, der Ausbildungsberaterin und drei weiteren Kommilitoninnen im Rahmen des Integrierten Semesterpraktikums. Zwischen Gewissheit und Prekarität wird hier die Hoffnung formuliert, wissenschaftliches Wissen unter dem Anspruch der Brauchbarkeit für die pädagogische Handlungspraxis zu erwerben – so zeigt es auch der weitere Gesprächsverlauf. Dabei konstruiert sich die Sprecherin Studierende 3 als abhängig vom Lehrangebot der wissenschaftlichen Institution und delegiert gleichsam ihr Bildungsanliegen an dieselbe. Vergewärtigt man sich, dass der Ausspruch am Ende des Semesterpraktikums im vierten Studiensemester erfolgt, wird deutlich, dass der unterlegte Anspruch auch dann noch nicht als erfüllt angesehen wird.

Seit Bestehen einer staatlichen Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung, intensiviert seit ihrer Akademisierung und der damit einhergehenden Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft, wird versucht, den für die Handlungspraxis von Lehrer*innen relevanten theoretischen Betrachtungen einen Rahmen zu geben. Erziehungswissenschaftliche Theorie changiert(e) dabei stets zwischen dem Anspruch handlungs(an)leitendes Wissen zur Verfügung zu stellen und jenem, Handlungen retrospektiv zu rahmen und zu reflektieren. Neben oder gar mit den inhaltlichen Justierungen wurde die Statusaufwertung der Volksschullehrer*innen bzw. die Angleichung an das Lehramt resp. die Lehrer*innenbildung für höhere Schulen/Gymnasien angestrebt. Die in den 1920er Jahren in Preußen eingerichteten, von Eduard Spranger entworfenen *Pädagogischen Akademien* waren als erste semi-akademische Institutionen der Volksschullehrer*innenbildung konzipiert. Zwar hielt Spranger eine akademische Lehre für werdende Volksschullehrer*innen – im Sinne einer Informierung über Diskussion und Forschungswissen – für notwendig, Forschungstätigkeiten der Hochschullehrenden oder gar Studierenden und die damit einhergehende Teilnahme an der Diskussion um selbige hingegen nicht (vgl. Spranger 1920/1965). In der Bundesrepublik der 1950er Jahre wurden diese später so genannten *Pädagogischen Hochschulen* flächendeckend als Institutionen der Lehrer*innenbildung etabliert – zuletzt 1962 in Baden-Württemberg.

Pädagogische Hochschulen sind seit jeher – in Anlehnung an die vorhergehende seminaristische Lehrer*innenbildung – mit einem umfangreichen pädagogischen resp. erziehungswissenschaftlichen Studienanteil sowie einem ebenso umfangreichen, handlungsorientierten Praxisbezug (Einführungspraktikum, Tagespraktika, Blockpraktika) konzipiert (Meissner u.a. 2015) und anerkannt – insofern übernehmen sie die Anwaltschaft für die Schulpraxis im wissenschaftlichen System. In Bezug auf die studierten (Schul-)Fächer waren lehrer*innenbildende Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zur gymnasialen Lehrer*innenbildung stets durch eine reduziertere fachwissenschaftliche Ausrichtung sowie eine verkürzte Studiendauer² geprägt.

1 PH – Abkürzung für Pädagogische Hochschule

2 Seit 1967 bis zur Studienordnung von 1998 umfasste das Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg lediglich 6 Semester. Danach erfolgten Erweiterungen und Angleichungen an die anderen Lehramt-Studiengänge. Die Prüfungsordnung von 2015 für das Grundschullehramt sieht – in Verbindung mit der Einführung einer Bachelor-/Master-Struktur – allerdings einen verkürzten, zweisemestrigen Master vor. Gemeinhin gehen Einschränkungen der Studiendauer im Grundschullehramt mit der Eingruppierung in eine niedrigere Besoldungsgruppe im Vergleich mit anderen Lehrberufen durch die Schuladministration einher.

Beides bot stets Anlass für Kritik an den Pädagogischen Hochschulen und war verbunden mit ihrer mangelnden Anerkennung unter den wissenschaftlichen Institutionen. Die universitären Studiengänge des Gymnasiumlehramts hingegen wurden für ihre starke fachwissenschaftliche Ausrichtung gelobt, für die gering proportionierte pädagogische und im Wesentlichen praxisferne Ausrichtung jedoch kritisiert. Der Praxisbezug war hier seit jeher der 2. Phase, dem Referendariat vorbehalten. Die Volksschullehrer*innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurde trotz der praktischen Ausrichtung 1981 der gymnasialen Lehrer*innenbildung angeglichen: Die bisherige 2. Phase (Probezeit mit begleitenden Fortbildungen und abschließender Prüfung) wurde zu einem institutionalisierten Vorbereitungsdienst umstrukturiert (vgl. Meissner u.a. 2015, S. 45). Bis 2001 wurde in allen Bundesländern die vormalige Volksschullehrer*innenbildung von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten verlegt. Für Baden-Württemberg gilt seither die Aufrechterhaltung der Pädagogischen Hochschulen als „Sonderweg“ (Scheuble 2007, S. 955).

Ab 2000 wurde für die gymnasiale Lehrer*innenbildung in der Bundesrepublik das Praxissemester eingeführt. Die Kultusministerkonferenz legte mit dem *Quedlinburger Beschluss* eine schulpraktische Ausbildung im Rahmen des Bachelorstudiums sowie eine Verquickung der Zeiten schulpraktischer Ausbildung während des Studiums zusammen mit denen in der 2. Phase auf mindestens eineinhalb Jahre fest (vgl. Rischke u.a. 2013, S. 4). An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg begannen dann im Sommersemester 2005 die Vorbereitungen für ein *Semester mit Praxisschwerpunkt*, das eine Bündelung der bisherigen Tages- und Blockpraktika vorsah, ebenso wie die Zusammenarbeit der Institutionen aus erster und zweiter Phase und die Verzahnung von Theorie und Praxis der Grund-, Haupt- und Realschullehrer*innenbildung in beiden Phasen (vgl. Fix 2008). Intendiert war die Aufwertung des ohnehin stärkeren Praxisbezugs der Pädagogischen Hochschulen in Form einer Veralltäglichung von Praxis und gleichsam die theoretische Fundierung praktischen Handelns. Einerseits sollten Studierende über längere Zeit mit innovativer Praxis in Kontakt gebracht und ihr schulbiografisches Wissen dadurch aufgebrochen werden, andererseits sollte den werdenden Lehrer*innen eine breitere theoretische Ausbildungsgrundlage ermöglicht werden (vgl. ebd.). Mit den Studienordnungen von 2011 für Grund-, Haupt- und Realschullehramt in Baden-Württemberg wurde das evaluierte und erprobte *Semester mit Praxisschwerpunkt* als *Integriertes Semesterpraktikum* (ISP) etabliert. Auch in den Studienordnungen von 2015 unter der Einführung einer Bachelor-/Master-Struktur in den lehrer*innenbildenden Studiengängen in Baden-Württemberg wurde das Praxissemester beibehalten. An den Schulen wurde dazu die Funktion der *Ausbildungsberater*innen* geschaffen, über die einzelnen Lehrer*innen die Koordination und Betreuung der Studierenden im Semesterpraktikum wie die der Lehreranwärter*innen überantwortet wurde. Vor dem Hintergrund einer etablierten Praxis des Integrierten Semesterpraktikums lässt sich nun fragen, wie Theorie und Praxis in den diskursiven Praktiken im Rahmen des Integrierten Semesterpraktikums moduliert werden.

Unterrichtsnachbesprechungen sind der institutionell organisierte Rahmen, für den beansprucht wird, Praxis und Theorie ins Verhältnis zu setzen (Schüpbach 2007). Unmittelbar geht der Besprechung eine von einer Studierenden³ geplante, vorbereitete und durchgeführte Unterrichtsstunde voraus, die im Anschluss besprochen wird. Unterrichtsnachbesprechungen

3 Wenn der Begriff ‚Studierende‘ in Einzahl in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, dann deswegen in der weiblichen Form, da alle teilnehmenden Studierenden der im Datenkorpus aufgenommenen Unterrichtsnachbesprechungen weiblich waren. Gleichwohl bleibt dabei die Möglichkeit implizit, es könnte sich auch um anders-sexuelle Kommilitonen handeln.

werden als Beratungs- und Reflexionsgespräche konzipiert, in denen mündige Subjekte Praxis und Theorie aufeinander beziehen. Bisher allerdings konnten selbst unterschiedlich methodologisch organisierte Studien weder ausgeprägte Theorie-Praxis-Verknüpfungen noch Beratungsstrukturen in Unterrichtsnachbesprechungen nachweisen (Gölitzer 1999, Schüpbach 2007, Schnebel 2009).

Neben der dargestellten intentionalen Argumentation in Bezug auf Theorie und Praxis und der inhaltlichen und thematischen Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen werden die organisatorischen und institutionengeschichtlichen Rahmenbedingungen von Unterrichtsnachbesprechungen allerdings allzu leicht übersehen. Studierende wie Lehreranwärter*innen sind über ihren Unterricht als Probehandlung aufgefordert, sich als Person im Lehrberuf zu rechtfertigen und zu legitimieren. Institutionengeschichtlich muss hier auf die seit der Reformation nach und nach etablierte Schulvisitation verwiesen werden. Schulvisitationen gingen auf der Grundlage von Beobachtungen im Unterricht, von Überprüfungen der Schüler*innen-Leistungen sowie von Erhebungen über den Unterricht hinaus mit der Verfassung eines Berichts einher, der den Schulmeister in den Blick nahm (Burkhardt 1879/1981). Auch Unterrichtsnachbesprechungen geht die Erfahrung des Beobachtet-Werdens voraus. Vor dem Hintergrund der Ausbildungs- wie Bewährungssituation im Schulpraktikum scheint in Unterrichtsnachbesprechungen nicht nur Unterricht im Spannungsfeld von Theorie und Praxis Gegenstand des Gesprächs zu sein, sondern ebenso die (Selbst-)Evaluierung der Person. Ein weiterer Fluchtpunkt der Unterrichtsnachbesprechung liegt demnach in der Begutachtung und damit einhergehenden Prüfung der Praktikantin/des Praktikanten durch den/die Ausbildungsberater*in und den/die Dozent*in der Hochschule. Über das Urteil ‚bestanden/nicht bestanden‘ rückt die Eignungsfrage der/des Praktikanten in den Vordergrund. Dozierende und Ausbildungsberatende werden damit institutionenbezogen mit der Funktion der Selektion und Prüfung resp. Aufsicht betraut, wodurch die Reflexion der Praxis gerahmt oder gar überlagert wird und möglicherweise ins Ungleichgewicht gerät (vgl. Schüpbach 2007, Gölitzer 1999).

Daneben wird durch das Primat der Selbsteinschätzung (vgl. Kleinert u.a. 1952, S. 376) in Unterrichtsnachbesprechungen diese Aufsichtsfunktion den Studierenden als *Selbstaufsicht* überschrieben, die darüber hinaus aufgefordert sind, ihre unterrichtlichen Handlungen und Selbsteinschätzungen inhaltlich zu begründen. Auf diese Weise werden Positionierungen vor dem Hintergrund von Wissensbeständen eingefordert und selbst Gegenstand der Beurteilung von außen. Einerseits ist damit institutionell eine Struktur vorgegeben, die eher Assimilationsprozesse in die bestehenden Praktiken und an die zur Bewertung angelegten Konzepte im Praktikum nahelegt als das Treffen begründeter, autonomer Entscheidungen angehender Professioneller. Auf die Situation von Unterrichtsnachbesprechungen angewendet, stünde demnach eher die Beurteilung auf der Grundlage von den oben aufgeführten Kriterien in hierarchisch organisierten Beziehungen im Vordergrund, und weniger die Erörterung theoretischer Bezugsrahmen unter autonomen, mündigen Subjekten. Im Rahmen des Schulpraktikums ginge es demnach möglicherweise weniger um Praxis-Theorie-Bezüge und Reflexion vorangegangener Praxis als vielmehr um ein Bewährungsproblem (Gölitzer 1999). Andererseits werden die in Unterrichtsnachbesprechungen formulierten Bewertungen und inhaltlichen Normierungen interaktiv, d.h. auch von den Studierenden hervorgebracht. Insofern sind Nachbetrachtungen von Unterricht als soziale Situationen zu verstehen. Die Studierenden werden als professionalisierende Subjekte angerufen und bringen vor diesem Hintergrund Wissen und Wertungen über den durchgeführten Unterricht ein. Im Hinblick auf den Begriff ‚professionalisieren‘ wird somit nicht ausschließlich betrachtet, *worin* sich die beteiligten Akteure resp. *was* sie professionalisie-

ren, sondern auch die Frage, *wie* sich die unterrichtenden Studierenden dabei professionalisieren resp. wie sie professionalisiert werden. Letzteres lässt sich im Begriff der begleitenden Subjektivierungen unterrichtender Studierenden in den Unterrichtsnachbesprechungen bündeln. Die Struktur von Unterrichtsnachbesprechungen wird damit im Spannungsfeld von Autonomieanspruch und Heteronomie betrachtet, wie es in einer von drei Linien der Foucault-Rezeption in der Erziehungswissenschaft formuliert wird (vgl. Balzer 2004). Diese Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung, Autonomie und Heteronomie – bezogen auf die Professionalisierung von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen – stößt auf die Artikulationsordnungen und -grenzen unserer Sprache, die für Verben kategorial den Aktiv vom Passiv unterscheidet. Betrachtet man also die Professionalisierung von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen, die zuvor unterrichteten, als gemeinsame Herstellungsleistung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, muss die interessierende Frage ‚gedoppelt‘ werden: *Worin und wie professionalisieren sich Studierende in Unterrichtsnachbesprechungen? Worin und wie werden Studierende, die zuvor unterrichteten, in Unterrichtsnachbesprechungen professionalisiert?*

Auf der Grundlage einer kulturtheoretisch-praxeologischen Betrachtung des Lehrberufs und von Praktiken der Lehrer*innenbildung sind die Verständnisse von Profession und Professionalisierung insofern normativ befreit, als dass diese nicht begründet, sondern ob der historischen Genese des Lehrberufs und der Lehrer*innenbildung vorausgesetzt werden (Wrana 2012a, Bennewitz 2014). Davon ausgehend werden über rekonstruktive Analysen die kulturellen, diskursiven und sozialen Praktiken aus der konkreten Situation heraus zu bestimmen ersucht. Davon nimmt die vorliegende Arbeit die diskursiven Praktiken in Unterrichtsnachbesprechungen in den Blick, die als Schnittstellen zwischen Praxis-/Diskursformationen (vgl. Reckwitz 2016, S. 61) gelten können. Zum einen können darüber die Wissensordnungen rekonstruiert werden, die hinsichtlich der Art und Weise der intendierten Bezugnahme von Schulpraxis auf wissenschaftliche Theorie aufschlussreich sind. Zum anderen implizieren diskursive Praktiken stets Subjektivierungen: Sie bringen Subjekte hervor. Darüber lässt sich Professionalisierung als Subjektivierungsgeschehen von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen beschreiben.

Eine kulturtheoretische Beschreibung des Lehrberufs steht noch in den Anfängen. Pate stehen hier allenfalls entsprechende Arbeiten der rekonstruktiven Unterrichtsforschung (vgl. Bennewitz 2014). Neben dem Umstand, dass die Erforschung der Lehrer*innenbildung selbst ein „erstaunlich junger Tatbestand“ (Oelkers 2017, S. 3) ist, verwundert kaum, dass Rekonstruktionen zu den Praktiken der Lehrer*innenbildung bislang nur selten publiziert wurden (vgl. Bennewitz 2014, Wrana/Maier Reinhard 2012, Dzengel u.a. 2012, Dzengel 2016). Für Unterrichtsnachbesprechungen im Schulpraktikum liegt bislang keine Untersuchung zu den Subjektivierungen einschließlich der Rekonstruktion der begleitenden Wissensordnungen und Praktiken von in-situ-Daten im Rahmen der Schulpraxis vor. Daneben greift die vorliegende Arbeit ein weiteres Desiderat hinsichtlich der am Gespräch beteiligten Akteure auf: Der Datenkorpus umfasst 14 Gespräche, die zwischen der unterrichtenden Studierenden, einer/einem Dozierenden der Pädagogischen Hochschule, einer Lehrerin⁴ der Praktikumschule und bis zu drei weiteren Kommilitoninnen in situ geführt wurden. Bislang sind empirisch lediglich solche Untersuchungen publiziert, in denen Gespräche untersucht und mitunter verglichen wurden, die entweder zwischen Praktikant*in und Mentor*in oder Universitätsangehöriger/-angehörigem stattfanden. Auch, wenn die Theorie-Praxis-Diskussion über die personelle Syn-

4 Da im Datenkorpus ausschließlich Lehrerinnen an den Unterrichtsnachbesprechungen teilnahmen, wird in der vorliegenden Arbeit bezogen auf die vorgelegte Studie von Lehrerinnen gesprochen. Dass auch Lehrer an Unterrichtsnachbesprechungen teilnehmen können, wird damit nicht ausgeschlossen.

chronisation von Hochschulangehörigen einerseits und Lehrer*innen andererseits simplifiziert wäre (vgl. Messmer 2011, S. 14), ist in diesem Zusammenhang interessant, inwieweit sich diskursive Praktiken, hinterlegte Wissensordnungen und Subjektivierungen vor dem Hintergrund eines erweiterten Personenkreises interpretieren lassen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile:

Im ersten Kapitel wird zunächst auf die Theorie-Praxis-Diskussion sowie die damit verbundene institutionelle Gestaltung der Lehrer*innenbildung mit dem Schwerpunkt (Baden-)Württemberg geblickt. Näher wird dabei sowohl auf Schulpraktika, ihre Funktionen sowie Empirie als auch auf Unterrichtsnachbesprechungen als Orte der Schulpraxis eingegangen, deren Verankerung in der Kirchen- und Schulvisitation – und damit vor der Etablierung einer staatlichen Lehrer*innenbildung – begründet wird (1). Auf der Grundlage von – zum Teil empirisch erhobenen und diskursiv beanspruchten – Konzepten (Unterricht, Beratung und Reflexion) – erfolgt im zweiten Kapitel die Diskussion des Forschungsstandes (2). Vor dem Hintergrund differenter Profession(alisierung)s-Begriffe erfolgt eine kulturtheoretische und praxeologische Verortung desselben, das auf die interessierenden diskursiven Praktiken, Wissensordnungen und Subjektivierungen hinweist, die im Fokus der Untersuchung stehen (3).

Auf dieser Grundlage wird im zweiten Teil die Untersuchung vorgestellt, indem das Forschungsinteresse differenziert, die Datengense und die Forschungsmethoden aufgeschlüsselt werden (4). Die Rekonstruktion der Subjektivierungen nimmt ihren Anfang in den Verlaufsbeschreibungen der Gespräche im Datenkorpus, die eine Grundstruktur anhand der Phasen Gesprächseröffnung, Erstpositionierung, Rückmeldungen der Kommilitoninnen, Lehrerinnen und Dozierenden sowie Konstituierung von Themengesprächen erkennen lässt. Für die ausgemachten Phasen werden alsdann ausgewählte Eckfälle rekonstruiert (5). Die rekonstruierten diskursiven Praktiken, Wissensordnungen und Subjektivierungen werden zuletzt gebündelt und auf der Grundlage der theoretischen Betrachtungen diskutiert (6). Das Fazit der Studie wird mit der Diskussion ihrer Relevanz und empirischen wie konzeptionellen Ausblicken verbunden (7).

Teil I: Theoretische Fokussierung von Unterrichtsnachbesprechungen

1 Professionalisierung zwischen Akademisierung und Praxisorientierung

Die Diskussion, ob der Lehrberuf ein professioneller Beruf ist resp. sein kann, ist seit jeher mit der Frage der Gestaltung der Lehrer*innenbildung eng verbunden (und vice versa). Professionalisierung war in diesem Zusammenhang als Prozess des Lehrkollektivs konzipiert, die mit dessen Akademisierung gleichgesetzt werden konnte (vgl. Nittel 2004, S. 347). Die Etablierung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten ging mit einem Verständnis des Lehramts – im 18. und 19. Jahrhundert beschränkt auf das Lehramt für höhere Schulen – als professioneller Tätigkeit einher. Bis heute gilt seitdem die Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis als zentrales Thema der Erziehungswissenschaft zwischen Selbstlegitimierung und -vergewisserung (vgl. Müller 2010, S. 62). Der Frage nach der Brauchbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Praxis als Legitimation nach ‚außen‘ in Form von Expertise und Kritik steht hier die nach ‚innen‘ zu erbringende Reflexion in Form von Theoriearbeit gegenüber (vgl. Radtke 2011). Neben der Institutionalisierung und Akademisierung des Lehrberufs blieb die Frage nach dem Praxisbezug in der Lehrer*innenbildung stets evident, wobei dessen Bedeutungszuschreibungen zwischen „Herzstück“ (Hascher 2007, S. 161) und „Appendix“ (Weyland/Wittmann 2015, S. 9) der Lehrer*innenbildung changieren und über differente Argumentationslinien begründet werden. Unterrichtsnachbesprechungen als reflexive Formate erheben in dieser Konstellation konzeptionell den Anspruch, Orte des Theoriebezugs im Schulpraktikum zu sein (Schüpbach 2007). Dabei wird die Geschichte der Unterrichtsnachbesprechung, deren Beginn weit vor der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung in der Schulvisitation – im Beobachtet- und Beurteilt-Werden – ausgemacht wird, weitgehend ausgeblendet. Diese Vernachlässigung der Geschichte der Unterrichtsnachbesprechung ermöglichte aber die Etablierung einer Feedbackkultur, bei der die Frage nach der Professionalität des Lehrhandelns in die Subjekte verlagert wird, ebenso wie deren Selbstaufsicht und -kontrolle.

Im ersten Kapitel werden zunächst Verständnisse von Theorie und Praxis des Lehrberufs und der Erziehungswissenschaft sowie deren Verhältnisbestimmungen geklärt, wobei eine Bündelung in handlungsleitende und handlungsreflektierende Theorie-Praxis-Verhältnisse erfolgt (1.1). Vor diesem Hintergrund erfolgt am Beispiel Württembergs (später Baden-Württembergs), dem regionalen Kontext der vorliegenden Studie, eine Übersicht zur Geschichte der Lehrer*innenbildung im Spannungsfeld zwischen Akademisierung und Praxis-orientierung sowie zwischen Handlungsanleitung und Handlungsreflexion (1.2). Der Niederschlag der Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung wird daraufhin anhand der Geschichte und von Forschungsbefunden zum Schulpraxisbezug und ihrer Diskussion hinsichtlich einer anvisierten Professionalisierung aufgefächert (1.3). Unterrichtsnachbesprechungen als Teil schulpraktischer Studien werden

als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit auf ihre geschichtliche Herkunft sowie Bedeutungsverschiebungen zwischen Beurteilung und (Selbst-)Aufsicht hin betrachtet (1.4).

1.1 Zur Theorie-Praxis-Diskussion in der Lehrer*innenbildung

Historisch ist die Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis eng mit der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft verbunden⁵. Seitdem ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Lehrer*innenbildung im Besonderen eine immerwährende Fragestellung, die in ihrer Bedeutung unterschiedlich bewertet wird: Während Kümmel ihr eine „Schrittmacherfunktion“ (2011, S. 40) in den Sozialwissenschaften einräumt, bescheinigt Flitner der Pädagogik hinsichtlich ihrer Theorie-Praxis-Diskussion im Vergleich mit der Medizin Rückständigkeit (vgl. 1978, S. 183). Nach Hedtke zeigen sich in den Theorie-Praxis-Diskussionen in der Lehrer*innenbildung unterschiedliche Politiken zur Durchsetzung der unterschiedlichen Interessen von Bildungsadministration und Lehrer*innenbildungsinstitutionen (vgl. 2007, S. 3). Über welche Begriffsverständnisse und Verhältnisse von Theorie und Praxis werden die differenten Einschätzungen begründet?

1.1.1 Feldbestimmungen zu den Theorie- und Praxisbegriffen

Theorie meint gemeinhin ein Aussagesystem, wobei wissenschaftliche und subjektive Theorien unterschieden werden müssen. Wissenschaftliche Aussagesysteme haben dabei wissenschaftlichen Kriterien zu genügen und sind sowohl mit Verallgemeinerungen als auch mit Gültigkeitsbegrenzungen verbunden (Allgemeinheits-Konkretheitsantinomie; vgl. Patry 2014, S. 31). Unter ‚subjektiven Theorien‘ werden Vorstellungen der Praktiker gefasst. Im deutschsprachigen Raum haben zuerst Groeben u.a. (1988) diese als Kognitionen der Handelnden beschrieben, die sich sowohl in expliziter als auch impliziter Weise zu ihrer Selbst- und Weltansicht Argumentationsstrukturen aufbauen, welche Parallelen zu Funktionen wissenschaftlicher Theorien aufweisen. In gewisser Weise – so Patry (2014) – unterliegen auch subjektive Theorien der Verallgemeinerung, wenn auch in konkreterer Weise als wissenschaftliche Theorien.

Praxis beschreibt das Tun einer Person, das unter Zielvorstellungen (auch unterschiedlichen, die mitunter in Konflikt stehen können) und mit Einzelfall-Bezug geschieht (vgl. Patry 2014, S. 33). Merkmale der Praxis werden übereinstimmend mit Situativität und (Über-)Komplexität, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung bestimmt. Für Kümmel ist Praxis Kunst, da sie eine Leistung einer Person in einer überkomplexen Situation unmittelbar erfordert, die nicht beschrieben werden kann – insofern ist sie vorbegrifflich –, sondern auf Erfahrung und Wahrnehmung beruht, situativ und individuell ausgeführt wird – insofern ist sie stets an die ganze Person gebunden (vgl. Kümmel 2011, S. 185). Kümmel beruft sich bei dieser Auslegung auf den *techné*-Begriff im antiken Verständnis, der sich aus zwei einzelnen, notwendigen Aspekten zusammensetzt: zum einen dem *Können* als in einer Situation anzuwendende Einzelfertigkeiten und Handgriffe und zum anderen das *Prinzip*, das deren Anwendung im Einzelfall (was, wie, wann, mit wem, inwieweit) bestimmt (vgl. Kümmel 2011, S. 185). Dieses Können ist erlernbar, die Wahrnehmung und Deutung der Situation lässt sich schulen und üben. Der Handlungsbegriff ist für Kümmel hier nur ein schlechter Ersatz, weil er sich als anfällig gegenüber politisch-zweckrationalen, mechanisierten Technologien erwiesen hat und Bewusstseinsprozesse

⁵ Eine ausführliche Darstellung der Theorie-Praxis-Diskussion in der Pädagogik und ihrer namhaften Vertreter, zu der bereits Überblickswerke vorliegen (z.B. Schmied-Kowarzik 2008), kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

auszuklammern versucht. Wenn in der vorliegenden Arbeit dennoch der Handlungsbegriff verwendet wird, so ist dabei das Können in den praxisrelevanten Situationen und die dieses Können kontextualisierenden Prinzipien gemeint. Handlungen sind dann all jene Praktiken von Lehrer*innen, die im Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis relevant werden.

Wissenschaft oder *scientia* ist bei Kümmel das Pendant zur Kunst (vgl. 2011, S. 192). Sie setzt sich mit Abstraktionen, Verallgemeinerungen, Denkmodellen – bezogen auf Erziehungs- und Unterrichtspraktiken – jenseits der gelebten Situation auseinander; sie beschäftigt sich mit Bezugsrahmen von Handlungssituationen. Wenn sie sich der Gestaltung und Schemata von Handlungen in der Praxis widmet, dann im Interesse der Erkenntnisgewinnung und nicht der Gestaltungsintention (vgl. Terhart 1990, S. 129). Des Weiteren legt Kümmel vergleichend verschiedene Fragestellungen und Zugangsweisen dar, an denen Wissenschaft und Kunst, sowohl praktisch als auch theoretisch, arbeiten: Während Wissenschaft unter entschleunigten Bedingungen – im Vergleich zum Handlungsfortgang in pädagogischen Situationen – eine präzise Fragestellung ausgewählter Aspekte zu entwickeln und diese möglichst vollständig zu bearbeiten versucht, wird in der Praxis das für zukünftige Handlungen Relevante herausgegriffen, partiell bearbeitet und nach Handlungsansätzen und Strategien gesucht. Während Wissenschaft rekonstruktiv arbeitet und Zeitrelevanz eliminiert, denkt Praxis nach vorn und steht permanent unter Handlungsdruck (vgl. Kümmel 2011, S. 185). Die Unterscheidungen zeigen Abgrenzungen, aber auch Überschneidungen, insbesondere des Wissenschafts- und Theoriebegriffs. Nicht zuletzt wird die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis bei Kümmel und Patry diskursiv und organisatorisch mit den Orten von Schule (als Ort der Praxis) und Universität/Hochschule (als Ort der Theorie) assoziiert. Damit gehen in Bezug auf das Verständnis von Praxis Begriffsbindungen an die Person des Praktikers im Rahmen der Institution Schule einher (vgl. Kümmel 2011, S. 194). Der Wissenschaftsbegriff bei Kümmel erscheint hingegen als personalisierte Organisation (vgl. Hedtke 2007, S. 2).

Sowohl die Bindung des Theorie-Praxis-Verhältnisses an Orte der Lehrer*innenbildung als auch die Kategorisierung von Personen in Theoretiker oder Praktiker wird mit Messmer (2011) als Kategorienfehler betrachtet. Vielmehr sind hierfür Handlungsfelder zu unterscheiden (Messmer 2011, S. 14). Inzwischen ist unumstritten und von der Wissensverwendungsforschung aufgezeigt worden, dass die Frage von Theorie und Praxis personen- und ortsübergreifend und bezogen auf Handlungsfelder gedacht werden muss: Auch in etablierte Praktiken des Unterrichts sind (widerstreitende) Theorien eingeschrieben, die mitunter im Unbewussten verbleiben. Auch Praktiker verfügen über Wissen und (subjektive) Theorien (vgl. Radtke 2011). Und auch die Wissenschaft operiert mittels eigener, ebenso widerstreitender Praktiken in Forschung und Theoriebildung, aber auch in der Lehre. „Folglich muss das kritische Verhältnis zwischen Praxis und Theorie nicht nur als Dichotomie differenter Wissensformen verstanden werden, sondern auch als Dichotomie differenter Handlungspraxen oder -systeme“ (Messmer 2011, S. 16). Terhart fasst diese Differenzen über die Intentionen von Praxis und Theorie: Für die Wissenschaft steht Erkenntnis, für die pädagogische Handlungspraxis Gestaltung im Vordergrund (vgl. Terhart 1990, S. 129).

Radtke und Dewe unterscheiden wissenschaftliches Wissen von beruflichem Können. *Können* schließt im Handlungsfeld implizites Wissen ein. Wissenschaftliches *Wissen* unterscheidet sich davon durch Explikationen, die allenfalls im Nachgang, in der Reflexion möglich werden (vgl. 1991, S. 152f.). *Können* im pädagogischen Handlungsfeld steht für die Autoren nicht im engen Zusammenhang mit handlungsleitendem Wissen, sondern mit Konventionen, die durch die „strukturelle Unterdeterminiertheit pädagogischen Handelns“ (Dewe/Radtke 1991, S. 157) im

sozialen Prozess als bewährte Lösungen gebildet werden, sowohl als „eingelebte Praxis“ als auch als „geprüfte oder reflektierte Regeln, die wissenschaftlichen Maßgaben nicht widersprechen“ (ebd.). Wissen und Können (Dewe/Radtke 1991, Radtke 2011, Messmer 2011), Wissenschaft und Kunst (Kümmel 2011), Erkenntnis und Gestaltung (Terhart 1990, S. 129), Disziplin und Profession (Keuffer 2005, S. 83), Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug (Stadelmann 2004) – die zahlreichen Reformulierungen der Theorie-Praxis-Konstrukte sind durch die Offenheit und Mehrdeutigkeit derselben evoziert worden (vgl. Stadelmann 2004, S. 33). Dies zeigt m.E., dass die definitorische Klärung von Theorie und Praxis nicht durch Vereindeutigungen vormals unscharfer Begriffe erlangt werden kann: „Theorie und Praxis [gibt] es nur im Plural“ (Hedtke 2007, S. 3) – konkreter: Sowohl im Rahmen der sogenannten wissenschaftlichen Theorie als auch der berufsbezogenen Praxis lassen sich plurale Praxis- und Theorie-Konstrukte finden.

1.1.2 Verhältnisbestimmungen in der Theorie-Praxis-Diskussion

Ausgehend von den angeführten Verständnissen ergeben sich ähnliche wie unterschiedliche Modellierungen und Konzeptionierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrer*innenbildung. Dabei beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die im Rahmen der Erziehungswissenschaft verhandelten Positionen und Verhältnisbestimmungen, die zum Teil auch aus dem Austausch mit Praktikern resp. aus den Forschungsanstrengungen im Feld der Praxis erwachsen. Im Folgenden sollen diverse Standpunkte von Wissenschaftlern erziehungswissenschaftlicher Provenienz beschrieben und verglichen werden.

„Nahtstelle“ (Schüpbach 2007), „Vermittlung“ (Stadelmann 2004), „pädagogischer Takt“ (Herbart 1802/1979, S. 114), „Reflexion“ (Radtke 2011), „Bruch“ (Kümmel 2011) – allein die Bezeichnungen für die Verhältnisse von Theorie und Praxis zeigen teils ähnliche, teils widersprechende Konstruktionen und Beziehungen an. Systemtheoretisch werden auf der Grundlage der Differenz von Erziehungs-/Bildungs- und Wissenschaftssystem Konzeptionen loser Kopplung von solchen fester Kopplung unterschieden (Drieschner 2015, Vogel 2016). Müller (2010) bündelt verschiedene Ansätze im Wesentlichen in der Unterscheidung von Integrations- und Differenzthese. Diese Bündelung aufgreifend, werde ich im Folgenden handlungsleitende von handlungsreflektierenden Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis unterscheiden.

Die Vertreter der Integrations- und Vermittlungsthese (Müller 2010, S. 62) gehen davon aus, dass Theorie und Praxis in spezifischer Weise verbunden werden können, dass vornehmlich Bezüge von Theorie zu Praxis denn von Praxis zu Theorie herstellbar wären. Damit einher gehen Feststellungen einer Praxisferne der Theorie (vonseiten des Praxisfeldes) und der Theorieferne der Praxis vonseiten der Theoretiker (vgl. Hedtke 2007, Schüpbach 2007, Schrittmesser/Hofer 2012), die stets normativ als Status quo ante besprochen werden. Die Verhältnisbestimmung der Integration und Verbindung von Theorie und Praxis und die damit einhergehende Diskussion [ist] so alt [...], wie die Lehrer*innenbildung selbst“ (Müller 2010, S. 62). Ziel dieser iterativ hervorgebrachten Diskussion ist die zukünftige Überwindung der Hypothese, die die Verbindung von Theorie und Praxis als defizitär betrachtet. In dieser Hinsicht kann auch Kümmels Befund eingeordnet werden, der aufgezeigt hat, dass ein „Bruch“ zwischen Wissenschaft und Kunst, Theorie und Praxis in den (diskursiven) Praktiken der Studierenden „selbst aktiv mitvollzogen“ wird (Kümmel 2011, S. 208 u. 213). Wie aber diese Bruchstelle zu bearbeiten ist, darin unterscheiden sich die Theorie-Praxis-Konstruktionen: Esslinger-Hinz/Sliwka beispielsweise sprechen sich mit der Metapher der „Verzahnung“ für ein Modell des Ineinandergreifens von Theorie und Praxis aus, das mit optimaler Passung konnotiert ist und eine Relationierung des einen zugunsten des anderen Bereichs erforderlich macht (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011,

S. 32; Berkemeyer/Schneider 2004, S. 42; Grunder 2014). Kritisch betrachtet muss diese Forderung nach Relationierung und Integration auch als Begrenzung und Einschränkung des einen durch den anderen Bereich verstanden werden. Die Gefahr der Indienstnahme der Wissenschaft durch die Praxis, die in der Regel als Korrektiv für die vorgeschlagene Relationierung gehandelt wird (vgl. Terhart 2001, S. 70), kann an dieser Verhältnisbestimmung immer wieder beobachtet werden: Forschungsbemühungen und Theorie-Bestimmungen verfolgen hier das Interesse, Implikationen für die Praxis bereitzustellen, praktische Entscheidungen und Phänomene zu begleiten und zu optimieren – darin zeigen sich handlungsleitende Operationen. Diese Passung lässt sich v.a. im Rahmen der Expertiseforschung über Lehrkräfte nachweisen, bei denen Wissen und Handeln übereinstimmen: „Es wird nach der kompetenten Person gesucht, bei der Wissen und Fertigkeiten in einer Einheit aufgehen.“ (Müller 2010, S. 66) Dabei gilt das Vorhandensein von Expertentum als Messlatte für Novizen, die Expertise Einzelner als Beleg für die Herstellbarkeit einer Theorie-Praxis-Integration. Der Ort der Integration ist für die Theoretiker der Expertenforschung die Lehrperson, deren Expertenwissen als „individuelle Verschmelzung“ (Müller 2010, S. 67) des erworbenen Wissens durch disziplinäre Studien und eigene Praxiserfahrungen betrachtet wird. Letztlich sind also in dieser Verhältnisbestimmung die Autonomien von Theorie und Praxis sowie die Trennung derselben voneinander aufgehoben: Die Integrationsthese tappt zum einen in die Individualisierungsfalle. Schrittmesser und Hofer zeigen, dass mit der Erwartung, in beiden Praxisformen – der der unmittelbaren pädagogischen Situation und der ihrer distanzierten Rekonstruktion – gleichzeitig gegenwärtig zu sein, eine Rollendiffusion einhergeht (vgl. 2012, S. 142). Zum anderen entpuppt sich die Verschmelzungsvision von Theorie und Praxis als Wiederkehr des historischen Modells der Vereinheitlichung von Theorie und Praxis, die institutionengeschichtlich in den Lehrer*innenbildungsseminaren des 18. und 19. Jahrhundert verortet war (Hedtke 2007, S. 4) und der Theorie eine handlungsleitende Funktion in der Lehrer*innenbildung zusprach.

Auf der Grundlage der unter 1.1.1 vorgestellten Begriffsdefinitionen zu Praktiken und Theorien in Theorie und Praxis wie auch der Unterscheidung von Wissen und Können muss jedoch davon ausgegangen werden, dass in beiden Handlungsfeldern autonom agiert, je eigenen Praktiken und Routinen gefolgt wird und beide Handlungsfelder demnach different sind (Differenzthese). In dieser in der Tradition der Systemtheorie stehenden Betrachtung des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist Vermittlung ebenso bestimmend, jedoch unter Anerkennung der Eigenständigkeit der verschiedenen Handlungsfelder und daher nicht unter handlungsleitender Perspektive (lose gekoppelte Systeme bei Drieschner 2015). Vielmehr stellt die Wissenschaft die Reflexionsfolie für er- und durchlebte Praxis bereit, ermöglicht „ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle [sic!]“ (Dewe/Radtke 1991, S. 155) und Legitimation der Handlung: Wissenschaftliches Wissen taucht damit nicht am Punkt der Entscheidung zur Handlung, sondern nach ihr und zu ihrer Begründung auf (vgl. Radtke 2011, S. 141). Diese Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist die eines Reflexionsverhältnisses. Hier lässt sich auch Kümmels Plädoyer für ein positiv zu wendendes Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Kunst einordnen, das der Praxis in der Tradition Schleiermachers das Primat einräumt, sich in der Wissenschaft zu informieren, aber auch „[u]m der Theoriebildung eine Richtung anzuweisen“ (S. 183). Kümmel entwirft das Feld der Theorie aber nicht als deduktives, handlungsanleitendes, sondern als ein ausgehend von der Praxis auf Reflexion basierendes:

„Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird damit unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin, wobei eine nicht näher bestimmte Reflexion in Verbindung mit einem erweiterten Erfahrungsbegriff Vermittlungsdienste leisten“ (Kümmel 2011, S. 190).

Das Theorie-Praxis-Problem in seiner konventionellen Reihung der Nennung erfährt mit dem Reflexionsbezug zur Handlung eine grundständige Wandlung zum Praxis-Theorie-Verhältnis. Die gebündelten und polarisierenden Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Konstruktionen unterscheiden sich demnach vor allem in ihrem Umgang mit der pädagogischen Handlung in Situationen und davon ausgehend auch mit ihren theoretischen Setzungen sowie Forschungszugängen. Hiervon abgeleitet wurden auch die eingangs zum Unterkapitel 1.1 zitierten differierten Bedeutungseinschätzungen der Theorie-Praxis-Diskussion in der Pädagogik resp. Lehrer*innenbildung formuliert: Für Flitner ist die Erziehungswissenschaft – so bekundete er auf dem 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen – deswegen in der Theorie-Praxis-Diskussion im Vergleich zur Medizin etwa rückständig, weil es ihr bis dahin weder gelungen sei, eigene Gegenstände zu explizieren noch eine eigene Methodendiskussion in der Erforschung ihrer Handlungsfelder hervorzubringen (vgl. Flitner 1978, S. 184f.). Die Medizin wäre der Erziehungswissenschaft deswegen voraus, weil sie von ihrem Beginn als Wissenschaft zur Optimierung der Handlungspraxis durch Forschung und Theorie ausgerichtet gewesen sei. Dies aber sei unumgänglich, um dem eigenen Handlungsfeld Orientierung zu bieten und Empfehlungen aussprechen zu können. In diesem Zuge kritisierte Flitner die Entlehnungspraxis der Erziehungswissenschaft, die sich im Felde benachbarter Wissenschaften hinsichtlich der Begriffe wie Forschungszugänge informiere und inspirieren lasse. Die Handlungsorientierung wird hier zum Kriterium für eine der Erziehungswissenschaft angemessenen Wissenschaftlichkeit:

„Die Erziehungswissenschaft hat deshalb ihre Handlungsrelevanz immer wieder verfehlt, weil sie sich in der wissenschaftlichen Durcharbeitung ihrer Probleme zu leicht und zu schnell solchen Wissenschaften – und deren Begriffen und Konstrukten – ausgeliefert hat, die selber keine handlungsorientierten Wissenschaften sind und sein wollen oder die ein ganz anderes Verhältnis zum Handeln haben, indem sie sich etwa an dem Modell ‚Grundlagenforschung und Anwendung‘ oder an dem Modell ‚Diagnose und Therapie‘ orientieren“ (Flitner 1978, S. 187).

Radtke hingegen verneint die handlungsorientierende und -leitende Funktion von Theorie und Wissenschaft strikt: Allenfalls diene Theorie dazu, die stattgefundenen pädagogischen Handlungen sprachlich zu transportieren, zu rahmen, zu reflektieren und aufzuklären, aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und in dieser Weise zu erhellen (vgl. Radtke 2011). Damit wendet sich Radtke strikt gegen Wissenstransferleistungen von der Wissenschaft in die Praxis und begründet dies mit der „Autonomie des Empfängers von Wissensangeboten“ (Radtke 2011, S. 131) und Erkenntnissen der Wissensverwendungsforschung. Engelhardt (1982) konnte zeigen, dass Lehrer*innen auf Deutungsmuster rekurrieren, um Handlungsprobleme zu erklären. Die Deutungsmuster setzen sich aus „allgemeinen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft und allgemeine Vorstellungen der Berufsgruppe Lehrer“ (ebd., S. 222) zusammen. So rezipieren und reproduzieren Lehrende wissenschaftliches Wissen eklektizistisch, eigensinnig transformierend und in ihre Vorstellungen üblicher Praxis einpassend (Radtke 2011, S. 129f.; siehe auch Zierer 2009).

Im pädagogischen Handlungsfeld sind neben den konkreten operativen Praktiken – deren Entscheidungen eben gerade nicht durch wissenschaftliches Wissen unterstützt werden – auch deren Semantiken, deren Kommunikation und Darstellung relevant. Wissenschaftliches Wissen ist nach Radtke relevant, um Handlungen und Entscheidungen zu legitimieren und nicht, um Handlungsentscheidungen zu treffen (vgl. Radtke 2011, S. 139ff.). In diesem Zusammenhang drängt sich allerdings die Frage auf, inwieweit Reflexionen vergangener Handlungsentscheidungen orientierende Funktionen für zukünftige haben können. Diese einbezogene Möglich-

keit aber wird in einer lose gekoppelten Theorie-Praxis-Verbindung nicht als verbindlich gesetzt. Darüber hinaus geht es bei der Begründung vergangener Handlungsentscheidungen jeweils um spezifische Situationen und Konstellationen, von denen nur bedingt auf zukünftige geschlossen werden kann. Das ‚Technologiedefizit‘ (Luhmann/Schorr 1982) nicht nur zwischen Aktion, Intention und Reaktion, sondern auch zwischen Theorie und Praxis (Kümmel 2011) begründet, weshalb aus reflexiver Rahmung vergangener Situationen mittels theoretischen Wissens keine kurzschlüssigen Ableitungen für zukünftige Handlungsentscheidungen gezogen werden können. Vor diesem Hintergrund scheint die Theorie-Praxis-Diskussion der Lehrer*innenbildung für all jene Wissenschaften „Schrittmacherfunktion“ (Kümmel 2011, S. 40) zu haben, die sich an der Aufklärung sozialer, soziologischer und politischer Ereignisse beteiligen. Letztlich lässt sich im Widerstreit der Theorie-Praxis-Konstruktionen in der Erziehungswissenschaft zum einen selbst ein ‚Bruch‘ ausmachen, der immer wieder entlang der differenten Verständnisse artikuliert und wohl zu einer noch umfassenderen Veröffentlichungspraxis führen wird. Zum anderen können in diesen wiederholten Artikulationen Suchbewegungen zum „Wissenschaftscharakter“ (Kümmel 2011) der Erziehungswissenschaft erkannt werden, die ob der erzeugten Spannungen möglicherweise selbst produktiv für ihren Austausch gewendet und wesensbestimmend gedeutet werden können. Die Dialektik von Theorie und Praxis in der Pädagogik (vgl. Schmid-Kowarzik 2008) muss so in eine Dialektik der verschiedenen Theorie-Praxis-Konstruktionen umgedeutet werden. Insofern muss jeweils gefragt werden, welche Theorie-Praxis-Verhältnisse in Bezug auf die Konstituierung einer staatlich institutionalisierten Lehrer*innenbildung im Allgemeinen (1.2) sowie in Bezug auf die Erörterung der Relevanz des Schulpraktikums im Besonderen (1.3) unterlegt waren und sind. Auf dieser Grundlage wird alsdann die spezifische Funktion der Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in Unterrichtsnachbesprechungen anhand ihrer Geschichte und Vorläufer bestimmt (1.4).

1.2 Geschichte der Volks- und Grundschullehrer*innenbildung in (Baden-) Württemberg

Historisch wurde und wird diese spannungsreiche Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis entlang der Genese der staatlich institutionalisierten Lehrer*innenbildung hervorgebracht (vgl. Müller 2010, S. 62). Insbesondere die Geschichte der Lehrer*innenbildung für Preußen gilt als am weitesten exploriert (vgl. Kemnitz 2014, S. 53). Von da ausgehend lässt sich Lehrer*innenbildung für die Volksschullehrer*innen in drei Phasen gliedern: die Phase der seminaristischen Ausbildung zwischen 1750 und 1918, die Phase der Akademisierung und Re-Seminarisierung von 1918 bis 1945 – wobei hier Württemberg und Bayern ausgenommen werden müssen – und die Phase der zunehmenden Akademisierung und Angleichung der Volks-, Grund- und Hauptschul- an die universitäre Lehrer*innenbildung nach 1945 (Sandfuchs 2004). Die Grenzen der angeführten Phasen sind jedoch – schaut man über Preußen hinaus, v.a. auf den süddeutschen Raum und die deutschsprachigen Länder im Süden Deutschlands – kaum erkennbar. So kann letztlich in Baden-Württemberg erst für die jüngste Etappe der Lehrer*innenbildung nach 1962 der kollektive Professionalisierungsprozess des Grund- und Hauptschullehrer*innenberufs mit dessen Akademisierung gleichgesetzt werden (Lundgreen 2011, S. 9). In der Schweiz wurde die Akademisierung der Lehrer*innenbildung hingegen erst in den 1990er resp. 2000er Jahren erreicht, was darauf schließen lässt, dass dieser institutionelle Prozess im deutschsprachigen Raum gerade erst als abgeschlossen gelten kann. Bei genauerer Betrachtung des spezifischen Profils Pädagogischer Hochschulen (in der Schweiz) gegenüber Universitäten – auch hinsichtlich ihrer Forschungsanstrengungen – muss auch diese Einschät-

zung unter Umständen wieder eingeschränkt werden. Bis auf Baden-Württemberg sind die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegszeit in Deutschland in die bestehenden Universitäten eingegliedert worden, zuletzt 2001 in Erfurt.

Die Akademisierung der Grundschullehrer*innenbildung ging – durch den Ausbau der Erziehungswissenschaft in ihrer theoretischen wie empirischen Arbeit sowie ihrer Personalstellen deutlich potenziert – einher mit der wiederholten Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb der Lehrer*innenbildung, was auch in den einschlägigen Veröffentlichungen zum Thema erkennbar ist. Trotz regionalspezifischer Ausprägungen und Entwicklungen in der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung in Deutschland, der Schweiz und Österreich lassen sich Parallelen insbesondere zu den Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen erkennen, die mit den jeweiligen Institutionalisierungsformen verbunden waren (vgl. Hoffman-Ocon u.a. 2016, S. 102). Im Folgenden soll die Geschichte der Lehrer*innenbildung in Hinblick auf (Baden-) Württemberg als Bezugsregion für die vorliegende Untersuchung mit Verweisen auf die deutschlandweite und schweizerische Lehrer*innenbildung dargestellt werden. Dabei wird herausgearbeitet, welche regionalspezifischen Institutionalisierungsformen etabliert wurden und welche ortsgebundenen sowie -übergreifenden Theorie-Praxis-Begründungsfiguren mit der Etablierung der jeweiligen Institutionalisierungsform der Lehrer*innenbildung einhergingen. Da die Darstellung sich auf die Diskussionen um differente Theorie-Praxis-Verhältnisse beschränkt, werden exemplarisch die Etappen der Geschichte der Lehrer*innenbildung – Schulmeister- resp. Normalschule, seminaristische Lehrer*innenbildung und Pädagogische Hochschulen – in (Baden-)Württemberg herausgegriffen.

1.2.1 Nebentätigkeit, Schulmeisterlehre und „Schulmeisterschule“

Noch im 19. Jahrhundert waren „überwiegend Küster, sitzende Handwerker (Schneider, Schumacher u.a.) aber auch ehemalige Soldaten, Gastwirte oder verkrachte Studenten“ (Sandfuchs 2004, S. 20) mit dem Schulhalten als Nebentätigkeit beschäftigt. Die Ausbildung zum Schulmeister glied sich je nach Region bis ins 19. Jahrhundert einer Lehre. Durch Hospitation, Teilhabe an der Unterrichtspraxis eines Schulmeisters (der Begriff für die Lehrer in dieser Zeit) sowie der partiellen Übernahme derselben erwarben die Zöglinge die Fähigkeiten, Schule zu halten. Eine Phase seminaristischer Profilbildung, wie sie Sandfuchs für Mittel- und Ostdeutschland im 18. Jahrhundert beschreibt (vgl. ebd.), kann für die Aufarbeitung der württembergischen Lehrerbildung bislang nicht ausgemacht werden. In diese Phase muss aber die 1808 königlich initiierte Einrichtung der sogenannten „Schulmeisterschule“ – einer Schule für die Schulmeister – von Carl August Zeller (1774–1846) in Heilbronn eingeordnet werden (vgl. Tarassova 2014). Hier kann der Ausgangspunkt für die staatliche Lehrerbildung in vielerlei Hinsicht ausgemacht werden: zum einen, da der König selbst und das Ministerium diese forcierten und deren Inhalte festlegten, zum anderen weil hier erstmalig systematisch außerhalb von Schule über Unterricht gelehrt wurde – also zunächst abseits der Praxis – wenngleich das Gelehrte (v.a. Pestalozzis Elementarmethode) in Übungen angewandt werden sollte, und dieses wiederum schlussendlich geprüft wurde. Damit wird in Konzept und Durchführung offenbar, dass es Zeller vor allem darum ging, die theoretisch dargebotene Elementarmethode in die Praxis zu transferieren. Auch Spranger las das später etablierte Zeller'sche Normalinstitut in Preußen als praktische resp. „methodische Ausbildung im Sinne des Pestalozzischen Verfahrens“ (Spranger 1920/1965, S. 49) und lobt, dass in Preußen die seminaristische Lehrerbildung nach Natorp als Verbindung von Theorie und Praxis durchgesetzt werden konnte. Anders hingegen schreibt Beier in ihrer Dissertation über Zellers Theorie-Praxis-Verständnis, vor dem Hintergrund, dass