

Kathrin Rheinländer
Daniel Scholl
(Hrsg.)

Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

**Konzeptionelle und empirische Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis**

Rheinländer / Scholl
**Verlängerte Praxisphasen in der
Lehrer*innenbildung**

Kathrin Rheinländer
Daniel Scholl
(Hrsg.)

Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

Konzeptionelle und empirische Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

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>.

2020.ig. © 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.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2364-7

Inhaltsverzeichnis

Kathrin Rheinländer und Daniel Scholl

Einführung in den Band11

Teil I Konzeptionelle und curriculare Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Jürgen Schneider und Colin Cramer

Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept
für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?23

Tobias Leonhard

Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ –
Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung39

Carina Caruso und Christian Harteis

Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-
Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle
Entwicklung angehender Lehrkräfte58

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische
Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus
professionstheoretischer und empirischer Perspektive.....74

Falk Scheidig

Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz
im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung89

Ruben Kulcsar

Elementen der Lehrerbildungspraxis auf der Spur.....106

**Teil II Einstellungs-, überzeugungs- und reflexionsbezogene Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis**

Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer und Andreas Bach
Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis..... 123

Marcus Syring, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel
Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität
durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium?..... 135

Daniel Scholl, Christoph Schüle, Marike Feierabend und Simon KÜth
Motivationsregulation im Praxissemester – Zur Bedeutung
assimilativer und akkommodativer Strategien für die intrinsische
Studien- und Berufswahlmotivation 151

Raphaela Porsch, Fabian Gräsel und Patrick Gollub
Unsicherheit der Berufswahl nach einem verlängerten
Praxisaufenthalt im Lehramtsstudium 166

Thomas Fischer
Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von
Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und
Persönlichkeitsentwicklung 183

Judith Schellenbach-Zell und Michael Rochnia
Die Rolle der epistemologischen Überzeugungen von
Studierenden im Praxissemester bei der Herstellung von
Theorie-Praxis-Bezügen 198

Gabriela Bitai
Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen
– Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen..... 213

Teil III Studienbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Christine Schulz und Friederike Heinzel

„zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen“ – Äußerungen von Studierenden im Praxissemester über universitäre Seminare.....233

Tabea Kauper und Andrea Bernholt

Praxisphasen im Vergleich: Unterscheiden sich verschiedene Praxismodelle im Masterstudium hinsichtlich ihrer Wirkung auf subjektive Lehrtheorien?.....248

Ralf Parade, Katharina Sirtl und Benjamin Krasemann

Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus.....266

Stephan Otto

Studienprojekte im Praxissemester als Instrument der Theorie-Praxis-Relationierung aus Sicht von Studierenden280

Teil IV Unterstützungsbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Sarah Katharina Zorn

Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester299

Timo Beckmann und Timo Ehmke

Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns316

Felician-Michael Führer und Colin Cramer

Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung331

Autor*innenhinweise351

Einführung

Einführung in den Band

Vor allem unter praktizierenden Lehrkräften ist die Annahme verbreitet, dass „they have learned from classroom experience most of what they know about teaching“ (Buchmann & Schwille, 1983, S. 31). Geschätzt wird diese Erfahrung insbesondere deshalb, weil sie „down to earth“, personal, sensory, and practical“ (Buchmann & Schwille, 1983, S. 31) sei. Die weite Verbreitung dieser Annahme scheint mit ein Grund dafür zu sein, dass auch angehende Lehrkräfte bereits ab dem Beginn ihres Studiums den Praxisphasen oberste Priorität für ihre Kompetenzentwicklung zusprechen (Bach, 2013; Hascher, 2012; Zeichner, 1980).

Entgegen dieser Annahme legen allerdings viele Studien nahe, dass Erfahrungen aus Praxisphasen allein kaum einen Mehrwert für die Professionalisierung angehender und praktizierender Lehrkräfte bieten und die Dauer der Praxiserfahrung nicht automatisch mit der Veränderung professioneller Kompetenzen zusammenhängt (Mertens & Gräsel, 2018; Ronfeldt & Reininger, 2012). Aus konzeptioneller Sicht wird deshalb an Praxisphasen weniger die Möglichkeit geschätzt, eine bestimmte Menge an Erfahrungen sammeln zu können (Hascher, 2012; König, 2012), als vielmehr die „sinnvolle Verschränkung der Aufgaben im Praktikum mit den Veranstaltungen der wissenschaftlichen Ausbildung [...] diskutiert, die einer einfachen quantitativen Ausweitung von Praxis überlegen“ (König, 2012, S. 157) ist. Unter Bezugnahme auf Konzepte wie reflective practice (Schön, 1983), reflective teaching (Zeichner & Liston, 1996) oder deliberate practice (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011) wird in den Diskussionen davon ausgegangen, dass diese Verschränkung die „Anbahnung berufsbezogener Kompetenzen in einem lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum“ (Gröschner, 2012, S. 207) ermöglicht. Dabei sollte ein solcher Erfahrungs- und Reflexionsraum qualitativ hochwertig (König, Tachtsoglou et al., 2014), universitär begleitet (Hobson, Ashby,

Malderez & Tomlinson, 2009; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; White & Forgasz, 2016) und kohärent in das intendierte Curriculum integriert (Brouwer & Korthagen, 2005; König et al., 2017; Strawhecker, 2005) sein. Erst unter diesen Bedingungen bieten Praxisphasen angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, theoriebasierte Handlungskompetenzen im permanenten Abgleich mit der Praxis aufzubauen und weiterzuentwickeln (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Vor dem Hintergrund solcher oder vergleichbarer Konzepte der reflektierten Praxis und der bisherigen empirischen Befunde erhält die Einbindung von Praxisphasen in die Lehrer*innenbildung in der entsprechenden Literatur besonderen Zuspruch. Dort werden Schulpraktika als Heiliger Gral der Lehrer*innenbildung (Darling-Hammond, 2014; Korthagen, 2016), als deren Achillesverse (Feiman-Nemser, 2001), als Kern- (Arnold et al., 2011) bzw. Herzstück (Hascher, 2006, 2011; Floß & Rotermund, 2010) oder als Königsweg neuer Lehrer*innenbildungsmodelle (Schubarth et al., 2014) gelobt. Allerdings rechtfertigt die Studienlage ein solches Lob nur bedingt. Obwohl die Evidenz zur Lernwirksamkeit von Praktika zunehmend wächst (Besa & Büdcher, 2014; Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Grossman, Ronfeld & Cohen, 2012; Hascher, 2012; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015; Rothland & Boecker, 2015; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001) und gerade gegenwärtig eine intensive Auseinandersetzung mit den Praxisphasen stattfindet (z.B. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; König, Rothland & Schaper, 2018; Rothland & Schaper, 2018; Pilypaitytė & Siller, 2018), lassen nicht nur die Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung von Praxisphasen (Gröschner et al., 2015), sondern sowohl offene konzeptionelle und empirische Fragen als auch nachgewiesene problematische Effekte Praktika immer noch als einen Mythos der Lehrer*innenbildung erscheinen (Bach, 2013; Hascher, 2012).

Solche offenen Fragen stellen sich unter anderem im Zusammenhang mit den Funktionen von Praktika: Während weitgehend Einigkeit darin besteht, dass Praktika der beruflichen Orientierung, der Kompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierung dienen (Bennack & Jürgens, 2002; Reinhoffer & Dörr, 2008; Topsch, 2004), gibt es nach wie vor einen Ergänzungsbedarf der vorhandenen Erklärungen und Befunde zur Erfüllung dieser Funktionen. Deshalb möchte das Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta mit dem vorliegenden Herausgeberband einen Beitrag zur Erweiterung der bisherigen Forschungslage insbesondere hinsichtlich der Relationierungsfunktion von Theorie und Praxis in verlängerten Praxisphasen leisten. In den vier Teilen dieses Herausgeberbandes, die nicht trennscharf voneinander gehalten sind,

sollen verschiedene Aspekte dieser Funktion aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven akzentuiert werden.

In *Teil I* wird die Auseinandersetzung mit *konzeptionellen und curricularen Aspekten der Relationierung* von Jürgen Schneider und Colin Cramer eingeleitet. Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz führen die Autoren in das Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis ein, stellen dessen Grundlagen und Implikationen dar und entwickeln einen Deutungsrahmen, der – weg von dem Gegensatz zwischen Theorie und Praxis – mit der wissenschaftlichen und der schulischen Praxis zwei distinkte Praxen unterscheidet. Aus diesem Deutungsrahmen heraus leiten Schneider und Cramer die besondere Bedeutung der universitären Begleitveranstaltungen von Praxisphasen für die Theorie-Praxis-Relationierung ab und beleuchten das Potenzial kasuistischer Fallarbeit und kollegialer Beratung zur Unterstützung von Studierenden.

Tobias Leonhard setzt in seinem Beitrag mit einer Kritik an der maßgeblich bildungspolitisch inspirierten, konzeptionellen Rahmung von Langzeitpraktika an, die er am Beispiel der weit verbreiteten, dichotomen Denkfigur von Theorie und Praxis sowie entsprechender Fragen ihrer Verknüpfung diskutiert. Aus praxistheoretischer Perspektive schlägt auch Leonhard die alternative Rahmung mehrerer Praxen vor und arbeitet heraus, wie sich Professionalisierung in der Figur zweier Praxen denken und umsetzen lässt.

Die Frage, inwiefern Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen können, wird ebenso von Carina Caruso und Christian Harteis aufgegriffen. Die Autor*innen stellen Hintergründe für die Ausweitung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung und deren Zielsetzungen dar. Dabei liegt der Fokus auf den theoretischen und programmatischen Anforderungen an die Ermöglichung von Reflexivität zur Relationierung von Theorie und Praxis. In der damit verbundenen, nicht-trivialen Aufforderung der Studierenden als Noviz*innen zur in Beziehung Setzung von Erkenntnissen aus Theorie und Praxis sehen Caruso und Harteis allerdings eine Überforderung, die es durch eine gründliche geplante Unterstützung aufzufangen gilt. Ausgehend von dem breit und mehrperspektivisch geführten Diskurs um die Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer*innenbildung analysieren Petra Herzmann und Anke B. Liegmann professionstheoretisch begründet das Professionalisierungsversprechen ‚Reflexivität‘. Hierzu zeichnen die Autorinnen die Programmatik universitärer Praxisphasen nach, begründen Erwartungen an die Entwicklung von Reflexivität in Praxisphasen aus struktur- und kompetenztheoretischer Perspektive, erörtern empirische Befunde zur Anbahnung von Reflexivität und diskutieren – veranlasst durch ihre pessimistische Bilanz zur Verwirklichung von Reflexivitätsansprüchen –, inwieweit die empirische

Aufklärung des Anspruchs einer reflexiven Lehrer*innenbildung in universitären Praxisphasen weiter vorangetrieben werden kann.

Falk Scheidig fragt in seinem Beitrag aus der Perspektive der strukturorientierten Studiengangsentwicklung nach Möglichkeiten einer kohärenten Integration von Praxisphasen in das Lehramtsstudium. Dabei erachtet er Kohärenzherstellung – die systematische und sinnhafte Verknüpfung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium – als interkollegiale Gestaltungsaufgabe, die zunächst einmal ausdrücklich als Anspruch für den gemeinsamen Austausch über die Entwicklung von Studiengängen zu formulieren ist. Mit der analysegestützten Curriculararbeit, modulübergreifenden didaktischen Ansätzen, synthetisierenden curricularen Elementen und mikrodidaktischen Kooperationen schlägt Scheidig vier Optionen vor, durch die eine solche Gestaltungsaufgabe produktiv bearbeitet werden könnte.

Ruben Kulcsar greift in seinem Beitrag die grundsätzliche Kritik von Studierenden auf, dass es in ihrer Ausbildung an Praxisbezügen fehle, und deutet diese Kritik als Ausdruck einer kognitiven Dissonanz und damit als das Ergebnis einer mangelnden Übereinstimmung von Erlebnissen im Studium mit den Erwartungen an das Studium. Um ein mögliches Risikopotenzial der Lehrer*innenbildungspraxis für eine solche Dissonanz erkunden zu können, beleuchtet *Kulcsar* Praxisphasen aus universitärer und studentischer Sicht und entwickelt einen Fragebogen, mit dem sich quantitativ erfassen lässt, inwiefern Unterschiede zwischen studentischen Erwartungen an ihr Studium und den dort gemachten Erlebnissen bestehen.

Teil II zu einstellungs-, überzeugungs- und reflexionsbezogenen Aspekten der Relationierung beginnt mit einem Beitrag von *Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer* und *Andreas Bach*. Im Zentrum des Interesses der Autor*innen steht die Frage, ob sich die Einstellungen von Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis dadurch erklären lassen, dass die eigenen Eltern oder ein Elternteil Lehrer*innen sind. Dabei deuten die Ergebnisse ihrer quantitativen Untersuchung der Unterschiede zwischen Lehrer*innenkindern und Nicht-Lehrer*innenkindern darauf hin, dass die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis kaum über die „Berufsvererbung“ erklärt werden können.

Marcus Syring, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und *Ewald Kiel* gehen in einer quantitativen Prä-Post-Studie den Fragen nach, inwiefern sich Einstellungen von Studierenden zum Umgang mit unterschiedlichen Formen von Heterogenität im Praktikum verändern und ob hierbei Unterschiede zwischen unterschiedlichen Praktikumsformen bestehen. Die Autor*innen können belegen, dass Studierende bereits zu Beginn der Praxiskontakte über positive Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität verfügen, dass sich einige der Einstel-

lungsdimensionen über das Praktikum hinweg verändern und dass sich dabei die Form bzw. Dauer des Praktikums als weniger bedeutsam erweist.

Die zwei folgenden Beiträge beziehen sich auf das Ziel verlängerter Praxisphasen, durch die Relationierung von Theorie und Praxis Chancen für die Stärkung intrinsischer Berufswahlmotive zu bieten. *Daniel Scholl*, *Christoph Schüle*, *Marike Feierabend* und *Simon Küth* werfen in ihrem Beitrag die Frage auf, inwiefern sich die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation in verlängerten Praxisphasen verändert und inwiefern diese Veränderung durch assimilative und akkommodative Regulationsprozesse vorhergesagt werden kann. Mithilfe einer Latent-Chance-Analyse finden die Autor*innen Belege für ihre Hypothese, dass sich eine erfolgreiche Motivationsregulation in den verlängerten Praxisphasen durch die Auflösung bzw. Verringerung der Diskrepanzen zwischen den eigenen Motiven, Zielen und Werten einerseits und der konkrete Schulpraxis andererseits anhand des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation erklären lässt.

Raphaela Porsch, *Fabian Gräsel* und *Patrick Gollub* stellen in ihrem Beitrag ein dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit) in den Mittelpunkt, wobei das Berufswahlverhalten von Lehrkräften als ein über den Studienbeginn hinausgehender, lebenslanger Prozess betrachtet wird. Anhand von Daten aus einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden, die sich vor einer verlängerten Praxisphase als relativ berufsunsicher einschätzten und nach dem Praktikum weiterhin eine (relativ starke) Berufswahlunsicherheit erleben, analysieren die Autor*innen praxisphasenabhängige und -unabhängige Beweggründe der Berufswahl und identifizieren vier Typen berufs-wahlunsicherer Lehramtsstudierender.

Die impliziten Orientierungsmuster zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden in der ersten Ausbildungsphase, die den Erfolg der Relationierung von Theorie und Praxis beeinflussen, werden im Beitrag von *Thomas Fischer* in den Mittelpunkt gerückt. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden im Masterstudium, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, rekonstruiert *Fischer* diese Orientierungen mit dem Ziel, eine mögliche Orientierungstypologie ausfindig zu machen. Im Ergebnis unterscheidet er drei Typen (Persönlichkeitsentwicklung, Sozialtechnologie und Meisterlehre), denen gemeinsam ist, dass sie Bedeutungseinschätzungen der bildungswissenschaftlichen Inhalte über die Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes vornehmen.

Die beiden abschließenden Beiträge dieses *Teils II* beziehen sich auf reflexionsbezogene Aspekte der Relationierung. *Judith Schellenbach-Zell* und *Michael Rochnia* nehmen in ihrem Beitrag die epistemologischen Überzeugungen von Studierenden in den Blick und fragen zum einen nach deren Ver-

änderung im Laufe des Praxissemesters und zum anderen, inwieweit es Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen und der kohärenten Abstimmung von Theorie und Praxis gibt. Die deskriptiven Ergebnisse einer ersten quantitativen Teilstudie weisen in Richtung einer Veränderung dieser Überzeugungen während des Praxissemesters. Darüber hinaus erhärten die Ergebnisse einer zweiten quantitativen Teilstudie zu den Zusammenhängen zwischen den Formen der epistemologischen Überzeugungen und den Ebenen der Theorie-Praxis-Verknüpfung den provozierenden Befund, dass praktischen Erfahrungen bei der Situationsinterpretation eine höhere Bedeutung zukommt als dem bildungswissenschaftlichen Wissen.

Schließlich fragt *Gabriela Bitai* in ihrem Beitrag, inwieweit Portfolioarbeit zu einer verstärkten Reflexivität angehender Lehrpersonen führt. Die Ausgangspunkte ihrer Studie sind die national und international angenommenen Innovationspotenziale, die der Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung, insbesondere auch in den Praxisphasen, zugeschrieben werden. Um Effekte des Einsatzes von Portfolios in der Studieneingangsphase zu untersuchen, rekonstruiert die Autorin mittels der Dokumentarischen Methode individuelle professionsbezogene Orientierungen und thematisiert, welchen Beitrag die Portfolioarbeit zur Theorie-Praxis-Relationierung leistet.

Teil III zu studienbezogenen Aspekten der Relationierung von Theorie und Praxis wird von *Christine Schulz* und *Friederike Heinzl* eröffnet. Die Autorinnen diskutieren die Einstellungen von Studierenden im Praxissemester und unterscheiden die schulbezogenen Einschätzungen und die Bedeutsamkeitseinschätzungen von Lerngelegenheiten an der Universität. Als Grundlage dienen über 4000 Aussagen von Studierenden, die im Rahmen des Modellversuchs zum Praxissemester an der Universität Kassel erhoben wurden und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Befunde zeigen, dass Studierende die universitären Seminare als weniger bedeutsam einschätzen als die Erfahrungen im konkurrierenden Bezugssystem Schule.

Tabea Kauper und *Andrea Bernholt* untersuchen in ihrem Beitrag anhand eines Teildatensatzes der PaLea-Studie die Veränderung der lehrtheoretischen Überzeugungen im Rahmen verlängerter Praxisphasen. Anhand von Strukturgleichungsmodellen können die Autorinnen im Vergleich der Praktikumsmodelle „Langzeit-“ und „Blockpraktikum“ unter anderem den Befund vorliegender Studien bestätigen, dass transmissive Überzeugungen im Masterstudium insgesamt geringer als konstruktive Überzeugungen ausgeprägt sind. Anfänglich bestehende Unterschiede in den Überzeugungen zwischen den Praktikumsmodellen egalisieren sich während des Masterstudiums. Die Praktikumsfacetten „Betreuung“, „Tätigkeiten“, „Ziele“ und „Wissensanwendung“ können allerdings kaum zur Aufklärung der Veränderungen der Überzeugungen beitragen.

Außerdem verweisen die Ergebnisse auf eine erhebliche Varianz innerhalb der Praktikumsmodelle an den jeweiligen Standorten, die durch den Begriff „Praxissemester“ verdeckt würden.

Ralf Parade, Katharina Sirtl und Benjamin Krasemann schließen in ihrem Beitrag zur rekonstruktiven Fallarbeit an Vorüberlegungen zum Studierendenhabitus an. Die Autor*innen rekonstruieren mittels der Dokumentarischen Methode exemplarisch Gruppeninteraktionen studentischer Fallarbeit und damit korrespondierende Orientierungsmuster. Die Befunde verweisen darauf, dass die Interaktionsmodi der Studierenden zwischen Vermeidung, Pragmatik und (regelkonformer) Bewältigung rangieren, wobei die Habitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz sowie der Notwendigkeit weite Teile des Samples durchziehen.

In Nordrhein-Westfalen stellt das Studienprojekt im Praxissemester das zentrale Lernprodukt dar. *Stephan Otto* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Fragen, wie die Studierenden den gestellten Anforderungen dieses Projekts entsprechen, wie sie beim Planen des methodischen Rahmens vorgehen, wie sie den Nutzen des Studienprojekts bewerten und wie sie die Möglichkeiten zur Relationierung von Wissen und Können beurteilen. Mit Blick auf den Nutzen der Studienprojekte deckt die Auswertung von fokussierten Interviews mittels Qualitativer Datenanalyse eher kritische Sichtweisen der Studierenden auf, wenngleich einzelne Studierende gerade am Ende der Praxisphase höhere selbstbezogene Kompetenzen im Bereich des forschungsmethodischen Wissens nennen.

Die Beträge im abschließenden *Teil IV* beziehen sich auf *unterstützungsbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Ausgehend von dem heuristischen Bezugsrahmen Theorie, Praxis und Person untersucht *Sarah Katharina Zorn* in ihrem Beitrag am Beispiel des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen das Spannungsfeld der mentoriellen Begleitung der Studierenden durch Ausbilder*innen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Lehrpersonen an den Ausbildungsschulen. Mittels der Dokumentarischen Methode werden vier handlungsleitende Orientierungsrahmen für die Begleitung rekonstruiert und entlang ihres Professionalisierungsverständnisses differenziert. Die rekonstruierten Typen eröffnen Einblicke in die Relationierung von Theorie, Praxis und Person seitens Studierender und ihrer Ausbilder*innen in der Begleitung.

In den Niedersächsischen Praxisphasen arbeiten Dozierende der Universität, Fachlehrkräfte in Praxisphasen und Mentor*innen an den Schulen bei der Vorbereitung, Durchführung, Nachbesprechung und Begleitung der Studierenden zusammen. *Timo Beckmann* und *Timo Ehmke* werten mit Blick auf die jeweils unterschiedlichen Rollen und institutionellen Kontexte anhand authentischer

Unterrichtsnachbesprechungen mit Studierenden im Langzeitpraktikum die Redeanteile dieser jeweiligen Personengruppen statistisch aus und rekonstruieren die Begründungen, auf die in diesen Tandem- oder Tridemgesprächen jeweils zurückgegriffen wird, mittels strukturierender Inhaltsanalyse. Es zeigen sich sowohl Unterschiede in den Anteilen der Redebeiträge als auch in den teilweise diametral entgegengesetzten Begründungen der Lehrkräftebilder*innen je nach institutionellem Kontext für ihre Hinweise an Studierende. *Felician-Michael Führer* und *Colin Cramer* widmen sich in ihrem Beitrag schließlich der Frage, wie sich die Beziehungsgestaltung und -qualität im schulpraktischen Mentoring operationalisieren lassen. Die Autoren rekonstruieren hierzu mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse aus schriftlichen Begründungen von Mentorierenden, wie Mentorierenden-Mentee-Beziehungen ausgestaltet werden. Dabei können die Autoren Merkmale qualitativvoller Beziehungen im Mentoring, die bereits in einer Vorgängerstudie identifiziert wurden, aus der Perspektive von Mentorierenden validieren und ausdifferenzieren. Im Ergebnis erweist sich insbesondere die Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung als ein zentrales Merkmal qualitativvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen, die das Potenzial zur Anregung von Professionalisierungsprozessen im Schulpraktikum besitzen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120–1130.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.

- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Floß, P. & Rotermund, M. (2010). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In A. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 263–278). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Gröschner & Alexander. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Grossman, P., Ronfeldt, M. & Cohen, J. J. (2012). The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In K. R. Harris, S. Graham, T. C. Urdan, G. M. Sinatra & J. Sweller (Hrsg.), *APA educational psychology handbook* (S. 311–334). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51* (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 143–159). Wien: LIT-Verlag.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I. et al. (2017). Modelling and validating the learning opportunities of preservice language teachers: on the key components of the curriculum for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 394–412.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 3–22.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 19, 1–19.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.

- Margret Buchmann & John Schwille. (1983). Education: The Overcoming of Experience. *American Journal of Education*, 92(1), 30–51.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133.
- Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (Hrsg.). (2018). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11(1), Themenheft). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse aus der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Strawhecker, J. E. (2005). Preparing elementary teachers to teach mathematics: How field experiences impact pedagogical content knowledge. *IUMPST*, 4, 1–12.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 231–266). Singapore: Springer Singapore.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations*. A research report prepared for the US Department of Education by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University. <http://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Teacher-Prep-WFFM-02-2001.pdf>. [Zugriff am 12.12.2019].
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction* (Reflective teaching and the social conditions of schooling). Mahwah, NJ: Erlbaum. Verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0745/96018074-d.html> [Zugriff am 19.12.2019]
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and Realities. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45–55.

Teil I:
**Konzeptionelle und curriculare Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis**

Jürgen Schneider und Colin Cramer

Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Im Beitrag wird das Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis ausgehend vom strukturtheoretischen Professionsansatz diskutiert. Dabei wird das Konzept mit der Hybridität zweier Praxen verbunden und dessen Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung werden nachgezeichnet. Im Sinne der Einlassung und Distanz auf beide Praxen eröffnet das Konzept eine konstruktive Perspektive auf den Umgang mit Wissenschaftspraxis und Schulpraxis im Rahmen der Qualifikation von Lehrpersonen – besonders in schulpraktischen Phasen.

1 Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis stellt die Professionsforschung und die Lehrer*innenbildung seit ihrer Existenz vor scheinbar unauflösbare Herausforderungen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Angesichts der weitreichenden Konsequenzen und Implikationen der Modellierung des Verhältnisses liegt die international ungebrochene Aufmerksamkeit für diesen Diskurs nahe. Auf der institutionellen Mesoebene können über Annahmen zum Theorie-Praxis-Verhältnis z.B. der Umfang und die Gestaltung von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung begründet werden (Radtke, 1996). Auf der Mikroebene hat das Verhältnis Konsequenzen für die didaktische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen. Es konstituiert sich in Abhän-

gigkeit von spezifischen Professionstheorien und hat Implikationen für die Entwicklung von Professionalität (Neuweg, 2010). Die Verhältnisbestimmung ist folglich von Relevanz für die Ausgestaltung und Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung (Oser, 2001).

Zur Systematisierung des kaum überschaubaren Diskurses schlägt Neuweg (2018) zwölf „Figuren der Relationierung“ (S. 71) von Theorie und Praxis vor. Ebenfalls anhand einer Analyse der Forschungsliteratur beschreiben Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) sieben abstraktere *Transfer-, Transformations- oder Relationierungskonzepte*, die basale Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis darstellen und die letztlich den Neuweg'schen Figuren zugrunde liegen. Die Konzepte des Transfers von Theorie in Praxis (z.B. Dreer, Dietrich & Kracke, 2017) und der Transformation von Theorie in Praxis (z.B. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) haben seither vielfältige Ausgestaltungen in der Praxis der Lehrer*innenbildung erfahren. Mit dem Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis beschäftigten sich Beiträge im Diskurs zwar eingehend (Radtke, 2004), auch diese blieben aber meist auf einer abstrakt-konzeptionellen Ebene stehen (Cramer, 2014). Dieser Beitrag soll einen möglichen Bezug des Konzepts der Relationierung zur Lehrer*innenbildung herstellen und es so für Dozierende anschlussfähig machen.

Während in *Transferkonzepten* die Unterschiedlichkeit von wissenschaftlich generiertem Wissen und praktischem Handeln unbeachtet bleibt (Schön, 1983) und somit eine direkte Anwendung von Theorie in der Praxis prinzipiell möglich erscheint, akzeptieren *Transformationskonzepte* eine kategoriale Differenz von Theorie und Praxis. Zumeist wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Wissen oder praktisches Handlungswissen durch Transformation, beispielsweise durch Prozeduralisierung (Bromme, 1992) oder Anreicherung (Groeben et al., 1988) ineinander überführt oder integriert werden können. Während Konzepte des Transfers letztlich das Theorie-Praxis-Problem aufzuheben versuchen, wird in Konzepten der Transformation ein Theorie-Theorie-Problem (Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen) deklariert. Dem Handlungswissen wird dabei unterstellt, die praktischen Handlungen zu beeinflussen (z.B. Dann, 1989).

Relationierungskonzepte brechen fundamental mit einer wie auch immer gearbeteten Verbindung (im Sinne von Verknüpfung) von Theorie und Praxis (Dewe et al., 1992). Sie gehen von einer Differenzthese aus, die besagt, dass Theorie und Praxis zwei unterschiedlichen Kategorien angehören, die nicht unmittelbar (z.B. im Sinne von Verknüpfung) aufeinander bezogen, wohl aber in ihrer Relation zueinander beschrieben werden können. Unterschiedliche Wissensformen weisen dann je spezifische Daseinsberechtigungen auf und bleiben bei der Relationierung zunächst nebeneinander bestehen (Neuweg, 2007). Die Wis-

sensformen werden also nicht ‚aufgeweicht‘ oder partialisiert. Sie bleiben in ihrer spezifischen Rationalität erhalten und konstituieren zwei Blickwinkel auf denselben Gegenstand. Theorie und Praxis (z.B. durch Lehramtsstudierende) in Austausch zu bringen, wird so zu einem eigenständigen Ereignis, in dem sich die jeweiligen Rekonstruktionen des Gegenstands paritätisch austauschen. Auf dieser dritten Ebene können Relationen durch Kontrastierung und gegenseitige Auszeichnung (z.B. Beschreibung des Gegenstands aus der jeweiligen Perspektive) zwischen den beiden Wissensformen hergestellt werden, ohne dabei die Rationalitäten (z.B. Begrifflichkeiten, Geltungsansprüche) der jeweiligen Wissensformen zu brechen. So verstanden verbinden sich mit den theoretisch zu unterscheidenden Wissensformen zugleich auch zwei unterscheidbare Praxen im Sinne von beobachtbaren, sich situativ konfigurierenden Handlungsformen. Diese Praxen werden nachfolgend näher in den Blick genommen.

2 Relationierung von Praxen durch Einlassung und Distanz

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist eine strukturtheoretische Perspektive auf Professionalität (Oevermann, 1996) bzw. deren Adaption für den Lehrer*innenberuf (Helsper, 2011). Professionelle fungieren im Sinne dieser Perspektive als stellvertretende Krisenlösende im Arbeitsbündnis mit ihren Klient*innen (Oevermann, 2002). Professionen finden dort ihre besondere Legitimation, wo alltagspraktische Krisenbewältigung scheitert. Professionelle bemühen sich um die Vermeidung des Scheiterns pädagogischer Prozesse, wobei das Scheitern jenseits professioneller Arbeitsbündnisse theorieimmanent als Normalfall angesehen und auch von Professionellen nicht ausgeschlossen werden kann. Für Lehrpersonen ist die Beziehung zu den Schüler*innen eine therapeutisch-prophylaktische: Der therapeutische Bedarf ergibt sich aus der noch nicht vollständig herausgebildeten Autonomie der Schüler*innen, mit der sie in die Schule eintreten. Dabei ermöglicht die Lehrperson anhand pädagogischer Prozesse stellvertretende Krisenbewältigung durch die Generierung des Neuen in den Schüler*innen.

Professionalität bedarf der Rekonstruktion des Scheiterns (und Gelingens). Grundlegender Fokus der stellvertretenden Krisenbewältigung ist somit die methodisch angelegte Überprüfung und Bearbeitung von Geltungsansprüchen. Dies erfordert die Ausbildung methodischer Prinzipien und einen wissen-

schaftlich-erkenntniskritischen Habitus, eine forschende Haltung bei Lehrpersonen. Dieser Habitus begründet sich ursprünglich in der Aufklärung und Auflösung des Scheiterns, widmet sich aber genauso dem Infrage-Stellen eingeschliffener Routinen und Gewohnheiten des schulpraktischen Handelns. Eine methodische Rekonstruktion der Struktur von Schulpraxis besitzt dabei keinen unmittelbaren Wert für die Qualität des pädagogischen Handelns selbst, sondern fungiert mittelbar und instrumentell als Zugang zum Verstehen der Eigenlogik pädagogischen Handelns (Gruschka, 2011).

Die eigentliche stellvertretende Krisenlösung (pädagogische Handlung) konkretisiert sich durch interaktive Beziehungen mit den Schüler*innen. Dem Relationierungskonzept folgend, ist der Handlungsvollzug dieser Krisenlösung durch einen forschenden Blick *auf* pädagogische Handlungen nicht erlernbar, sondern erfordert eine Einführung *in* die pädagogische Handlungspraxis selbst. Folglich bedarf es einer „doppelten“ Professionalisierung (Helsper, 2011) des Erwerbs wissenschaftlicher Erkenntnis, verbunden mit der Entwicklung eines forschenden Habitus und der Einübung von Routinen und Entscheidungsmechanismen unter Unsicherheiten des pädagogischen Handelns selbst. Den *einen* Weg der Professionalisierung anstelle oder auf Kosten des anderen als „alleinig wahr“ zu kennzeichnen, wird dann problematisiert oder gar als ursächlich für das Theorie-Praxis-Problem angesehen (Hummrich, 2019). Schulpraktika in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stehen somit in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Forschung einerseits (Hochschule) und praktischem Handlungsvollzug andererseits (Schule).

2.1 Unterscheidung zweier Praxen anstelle von Theorie und Praxis

Regelmäßig stehen im Diskurs die (universitäre) erste Phase der Lehrer*innenbildung stellvertretend für „die Theorie“ und die zweite (und dritte) Phase sowie Praktika für „die Praxis“ (Petrik, 2009). Ein damit einhergehendes dichotomisches Verständnis von Theorie und Praxis knüpft die Begriffe an die jeweiligen Orte der Lehrer*innenbildung und verkürzt die Realitäten der Qualifikationsphasen um die jeweils andere Seite: Dieses Verständnis skizziert die Theorie als unpraktisch und die Praxis als theorieelos (Leonhard, 2018a). Die Figur der Theorie und Praxis transportiert eine solche doppelte Amputation, innerhalb deren Rahmung eine konstruktive Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems nur schwer leistbar zu sein scheint. In Anlehnung an Neuweg (2011) schlagen Leonhard et al. (2016) deshalb vor, die mit den Lehrer*innenbildungsphasen verbundene Rahmung von Theorie und Praxis zu verlassen und in die Betrachtung zweier Praxen einzutreten: Die an der Hochschule verortete

Wissenschaftspraxis (die natürlich auf Theorie rekurriert) und die in der Schule verortete Berufspraxis (im Sinne von Schulpraxis). Das Konzept der Relationierung erlaubt nun die unverminderte Realisierung beider Praxen und eröffnet so eine spezifische, bislang wenig diskutierte Rahmung des Theorie-Praxis-Problems: Neben die Konzepte des Transfers (Theorie-Praxis) und der Transformation (Theorie-Theorie) tritt nun das Verhältnis zweier Praxen (Praxis-Praxis), nämlich jenes zwischen der Wissenschafts- und der Schulpraxis.

Diese Praxen folgen eigenen Logiken innerhalb distinkter Referenzsysteme mit unterschiedlichen Funktionen. Die Wissenschaftspraxis zielt auf die Gewinnung von Aussagesystemen, also von Wissen über den untersuchten Gegenstand (Patry, 2014) und betreibt so Theoriebildung. Die so gewonnenen Theorien sollen Erkenntnisse über den Einzelfall hinaus erlauben und weisen deshalb ein Mindestmaß an Abstraktion auf (Herrmann, 1979). Die methodengeleitet generierten Aussagen werden durch Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand ohne Handlungsdruck generiert und messen sich am Kriterium der Wahrheit (Dewe et al., 1992). Aussagesysteme (im Sinne wissenschaftlicher Theorien) dienen der Beschreibung, Erklärung und Antizipation möglicher pädagogischer Phänomene. Aus einer distanzierten Perspektive kann durch sie z.B. der Erfolg oder das Scheitern pädagogischer Praxis gedeutet und deren Routinen in Frage gestellt werden. Das pädagogische Handeln in der Schulpraxis hingegen ist stetem Handlungsdruck unterworfen, unter dem sich Lehrpersonen intuitiv-improvisierend (Combe & Helsper, 1996) und „herrlich unreflektiert“ (Neuweg, 2017, S. 89) verhalten. Gelingende Schulpraxis bemisst sich am Kriterium der Angemessenheit (Dewe et al., 1992) stellvertretender Krisenbewältigung, die unter Ungewissheit erfolgt.

2.2 Einlassung auf und Distanz zu beiden Praxen

Nachfolgend wird die Modellierung aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf die Praxen der Wissenschaft und Schule durch Überlegungen zu Einlassung auf und Distanz zu diesen Praxen ausdifferenziert und angereichert.

2.2.1 Einlassung auf Schulpraxis

Bereits aus dem strukturtheoretischen Ansatz leitet sich der Bedarf an Formen der Einlassung, der Einsozialisierung in routinisierte Handlungsvollzüge, ab (Oevermann, 1996). Schulisches Handeln manifestiert sich nicht in stetig rational reflektierenden Handlungsentscheidungen, sondern im intuitiven Verhalten, dem das „tacit knowing“ (Können) innewohnt (Neuweg, 2006; Schön, 1983). Knowing ist damit immer auch im Handlungsvollzug konstruiertes und

dynamisches Wissen. Somit entzieht es sich zunächst bewusster Beschreibung. Aus dem dialogischen Charakter schulpraktischen Handelns wird auch dessen Unvereinbarkeit mit einer gleichzeitigen Distanzeinnahme deutlich (Helsper, 2011): Aufgrund des Kriteriums der Angemessenheit können Handlungen nicht rational-planend vorweggenommen werden, sondern sind situativ am Einzelfall auszurichten. Pädagogisches Handeln bewirkt eine Transformation der Umwelt (z.B. unterschiedliche Erwartungen der Schüler*innen), woraus sich immer neue situationale Voraussetzungen für angemessenes Handeln erschließen. Wo schließlich Entscheidungen mit Handlungen verschmelzen, findet Einlassung statt. Dabei sind die Umstände der Umwelt häufig nicht explizit oder bekannt. Pädagogisch Handelnde müssen zwangsläufig (auch intuitiv) mit Ungewissheit umgehen, worin die Möglichkeit des Scheiterns virulent ist (Helsper & Tippelt, 2011). Umso mehr sind Lehrpersonen gefordert, sich auf die spezifische Situation einzulassen.

2.2.2 Einlassung auf Wissenschaftspraxis

Aus dem strukturtheoretischen Ansatz leitet sich ebenfalls eine methodisch angelegte Rekonstruktion des Scheiterns und der Routinen pädagogischer Handlung ab (Oevermann, 1996). Die so generierte Erkenntnis misst sich am Kriterium der Wahrheit (Dewe et al., 1992). Wissenschaftspraxis beabsichtigt die Durchdringung und das Verstehen des Gegenstands. Sich auf Wissenschaftspraxis einzulassen, bedeutet, sich dem Kriterium der Wahrheit zu verpflichten, ohne die Erkenntnis zwingend einem Test der Praxisrelevanz auszusetzen, sich also von einem „Verwendungsdruck“ (Leonhard, 2018b) zu befreien. Über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnis kann dem Anspruch einer situational angemessenen Verwendbarkeit nicht gerecht werden (Patry, 2014). Studierende sollen sich Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisgenese aneignen, die sich kategorial vom Schlussfolgern im Alltag unterscheiden (Helsper, 2011). Entsprechend besitzt wissenschaftlich generierte Theorie einen allgemeineren Geltungsanspruch als durch unsystematische Alltagserfahrung erlangtes Wissen (Schön, 1983). Einlassung auf Wissenschaftspraxis erfordert dann, wissenschaftlich generierte Aussagen auch entgegen eigener, erfahrungsbasiert gewonnener Erkenntnisse als „wahr“ gelten zu lassen bzw. ihnen eine eigene (andere) Rationalität zuzuschreiben. In der wissenschaftlichen Erkenntnisgenese wird der Forschungsprozess durch Forschende durchgehend bewusst reflektiert, wobei die Aufmerksamkeit auf die rationale Betrachtung des Gegenstands, auf Erkenntnisgewinnung unter Einhaltung wissenschaftlicher Standards gerichtet wird (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Dies erscheint in der Schulpraxis unmöglich: Entweder die Lehrperson handelt unter Zeitdruck oder sie tritt zurück und kann retrospektiv die Handlungssituationen aus der Distanz

im Sinne einer Einlassung auf eine „unpraktisch[e] Praxis“ (Helsper, 2011, S. 150) reflektieren. Strukturtheoretisch erfolgen distanzierte Betrachtungen, die zu verstehenden Aussagesystemen verdichtet werden (Combe & Helsper, 1996). Dabei gelte es auch, Haltungen der Neugierde oder des grundständigen Infragestellens zu entwickeln.

2.2.3 Distanz zu Schulpraxis

Der strukturtheoretisch angestrebte, wissenschaftlich-erkenntniskritische Habitus soll zur Rekonstruktion und Auflösung des Scheiterns beitragen und kann nur in Distanz zur Schulpraxis entwickelt werden: Einlassung auf Wissenschaftspraxis ermögliche überhaupt erst die systematische Bearbeitung von Geltungsfragen (Leonhard, 2018b). Die Rekonstruktion des Scheiterns aus der Distanz verpflichtet sich, wie die Wissenschaftspraxis, dem Kriterium der Wahrheit (Helsper & Tippelt, 2011). Einlassung auf Wissenschaftspraxis und Distanz zur Schulpraxis fallen im Vollzug daher zusammen. So werden bei der rekonstruktiven Sinnkonstruktion sowohl eine Perspektive der praktischen Erfahrung (Einlassung auf Schulpraxis) als auch eine Perspektive des theoretischen Wissens (Einlassung auf Wissenschaftspraxis) eingenommen. Die erkenntniskritische Rekonstruktion pädagogischen Handelns vermag es, dynamisches „tacit knowing“ in statisches, fallbezogenes „knowledge“ (Neuweg, 2006, S. 67) zu überführen und so einer kommunikativen Verständigung zugänglich zu machen.

2.2.4 Distanz zu Wissenschaftspraxis

Die Forderung nach Einlassung auf Wissenschaftspraxis bedingt zugleich den Bedarf nach Distanz zu selbiger. Denn wissenschaftliche Erkenntnisgenese ist mit einer bestimmten Wissenschaftstheorie verbunden, mit epistemischen und ontologischen Annahmen (Chalmers, 2001). Hier stellt sich etwa die Frage, wie Geltungsansprüche vorgebracht werden. Aus einer Entwicklungsperspektive auf epistemische Überzeugungen (Krettenauer, 2005) bedeutet die Einlassung auf Wissenschaftspraxis, sich von absolutistisch/dualistischen Überzeugungen (Autoritäten vermögen Wissen als wahr oder falsch zu beurteilen) abzugrenzen. Demgegenüber kann in Betracht gezogen werden, dass die Geltung von Wissen evaluiert werden kann (postrelativistische/evaluative Überzeugungen). Die Überprüfung von Geltungsansprüchen erfolgt dabei durch das Heranziehen und Abwägen wissenschaftlicher Erkenntnisse, z.B. entlang Kriterien wissenschaftlicher Standards, die in der Forschung mehr oder weniger streng erfüllt werden. Ein blinder Wissenschaftsglaube ohne Prüfung der Geltungsansprüche würde der Einlassung auf die Wissenschaftspraxis nicht gerecht. Auch eine mehrperspektivische Betrachtung ein und desselben pädagogischen

Phänomens aus unterschiedlichen Zugängen heraus impliziert, dass es unterschiedliche und dennoch gültige wissenschaftliche Aussagen geben kann (z.B. zur Frage, was Professionalität im Lehrer*innenberuf ausmacht). Eine mehrperspektivische wissenschaftliche Einlassung bedeutet, sich zu potenziell divergierenden Aussagen jeweils in Distanz begeben zu können, diese Perspektiven also jeweils als eine „Brille“ (Neuweg, 2018, S. 75) der spezifischen Betrachtung eines Gegenstandes zu akzeptieren. Sich zwischen den Perspektiven zu bewegen und sich wechselseitig auf sie einzulassen, erfordert neben der jeweiligen Einlassung auch eine temporäre Distanz zu allen Perspektiven: Dieses Heraustreten aus einer eindimensionalen Betrachtung und das Evaluieren der spezifischen Leistungen von Betrachtungsweisen kann mit dem professionellen Anspruch nach Meta-Reflexivität gefasst werden (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019).

2.3 Relationierung: Hybridität und der „dritte Raum“

Der aus der Strukturtheorie abgeleitete (Helsper, 2011) und insbesondere durch Neuweg (2011) sowie Leonhard et al. (2016) ausdifferenzierte Entwurf der Einlassung und Distanz auf zwei Praxen führt zu einem Verständnis von Professionalität, das durch die Einlassung auf Wissenschafts- und Schulpraxis korrespondierend auf die Kriterien der Wahrheit (Wissenschaft) und der Angemessenheit (Schule) verpflichtet. Im Sinne der Relationierung ist Professionalität geprägt von einer Hybridität (Bhabha, 1994), die innerhalb eines dritten Raumes, also jenseits der Einlassung auf die beiden Praxen, als etwas Eigenes entsteht. Diese Idee der Hybridität wurde bereits von Radtke (1988) implizit eingebracht und später in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis als Relationierungskonzept ausgearbeitet (Dewe et al., 1992; Radtke, 2004).

Hybridität fällt konzeptuell mit Relationierung zusammen, ist aber hinsichtlich der Idee einer Einlassung und Distanz auf zwei Praxen ausformuliert. Dabei ist Hybridität ein aus der Kulturwissenschaft entlehntes Konzept (Bhabha, 1994). Es beschreibt das Phänomen der Gleichzeitigkeit zweier Kulturen oder Praxen (z.B. durch Kolonialisierung), deren unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand jeweils eigene Konstruktionen und Wahrheiten produzieren („erster“ und „zweiter“ Raum) und somit identitätsstiftend sind. In einem „dritten Raum“, der zunächst imaginären Charakter besitzt und weniger als geografischer Ort zu verstehen ist, begegnen sich beide Perspektiven (Moje et al., 2004). Dabei werden einseitige Geltungsansprüche zurückgewiesen, gegenseitige Anfragen gestellt und das Unbekannte des Gegenstands beforscht (Kozleski, 2011). So entstehen neue Konstruktionen der Wirklichkeit im

dritten Raum, die sich u.a. in Artefakten oder Praktiken manifestieren können. Bezüglich der Professionalität im Lehrer*innenberuf zeigt sich Hybridität zwischen (der Einlassung auf) Wissenschaftspraxis und (der Einlassung auf) Schulpraxis in einem dritten Raum, der Distanz zur Schulpraxis (Dewe et al., 1992). Auch auf die Lehrer*innenbildung wurde das Konzept der Hybridität zunächst im englischsprachigen Raum (z.B. Zeichner, 2010; Skerrett, 2010), bald auch im deutschsprachigen Raum übertragen (Christoforatu, 2011; Leonhard et al., 2016). Durch Feldexperimente (Hartmann, Braae, Pedersen & Khalid, 2017) oder gemeinsame Projekte von Forschenden und Lehrpersonen in universitären Partnerschulen (Martin, Snow & Franklin Torrez, 2011) wurde das Konzept umgesetzt. Doch nicht in jedem als „third space“ bezeichneten Ansatz wird die Idee der Hybridität vollumfänglich umgesetzt (z.B. ein Projekt mit Aktionsforschung unterminiert die Gleichzeitigkeit von Wahrheit und Angemessenheit: Arhar et al., 2013). Wann Hybridität verunmöglicht wird und wie sie potenziell gelingen kann, wird nun am Beispiel schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium konkretisiert.

3 Relationierung in der Lehrer*innenbildung

Um pädagogisches Handeln rekonstruieren zu können, benötigen Lehramtsstudierende forschungsmethodische Kompetenz. Am hier gewählten Beispiel betrifft dies besonders Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung im interpretativen Paradigma, die zur Analyse von Fällen aus der Schulpraxis herangezogen werden. Dabei kann beispielsweise auf Fallarchive mit Text- oder Videofällen oder auf die Erfahrungen der Studierenden selbst zurückgegriffen werden. Einlassung auf Wissenschaftspraxis und die Ausbildung eines erkenntniskritischen Habitus gelingt hier nur dann, wenn Studierende nicht nur Forschung rezipieren, sondern auch an Forschung teilhaben, sich also auf sie einlassen und einen forschenden Habitus entwickeln. So erforschen Studierende etwa in kleinen Projekten (z.B. Wallbaum, 2019) Schulpraxis und handeln Geltungsfragen ihrer Erkenntnisse diskursiv aus. Damit relativiert sich die wiederkehrende Forderung Studierender nach direktem Praxisbezug (Knight, 2015). Bleibt die Forderung nach einfach transferierbaren Handlungstheorien hingegen fortwährend bestehen, so dürften die mehrperspektivische Betrachtung schulischer Praxis und insbesondere deren meta-reflexive Geltungsprüfung (Cramer et al., 2019) erschwert oder verunmöglicht werden. Hilfreich zur Schaffung von Hybridität erscheint es daher, Lehramtsstudierende dazu anzu-

regen, ihre persönlichen und kontextspezifischen epistemischen Überzeugungen zu reflektieren, die einen mehrperspektivischen Zugang ermöglichen oder verhindern können. Zudem wird universitäre Lehrer*innenbildung durch Versuche, Lehrveranstaltungen als explizit „praxisrelevant“ auszurichten, unter das Kriterium der Angemessenheit anstelle von Wahrheit gestellt. Der Praxisanspruch kann sich dann als reine „Imagerie“ (Wernet, 2016, S. 293) entpuppen und er kann dann sein Versprechen nur scheinbar einlösen und vom Ziel der Einlassung auf und Distanz zu zwei Praxen entfernen, also ein Moment der Deprofessionalisierung darstellen.

In Praxisphasen des Studiums dürfte die Einlassung auf Schulpraxis erschwert sein, wenn Studierende angehalten werden, ihr Handeln gleichsam „in actu“ zu reflektieren oder dieses gar fortwährend und absolut („theoretisch“) zu begründen. Damit wird das produktive Moment des dialektischen Charakters beider Praxen aufgehoben (Cramer, 2014) und dies verunmöglicht eine gleichzeitige Immersion in den rhythmisierten Ablauf des praktischen Handlungsvollzugs (Schön, 1983). Arbeitsaufträge, die Distanz zu Schulpraxis ermöglichen, sollten daher als „minimal invasiv“ (Leonhard, 2018a, S. 216) und von den Studierenden nicht als Erwartung an allgegenwärtige Reflexion wahrgenommen werden. Lernarrangements, die sich an Fällen orientieren (zur deutschen Tradition: Beck, 2000; für den englischsprachigen Raum: Shulman, 1992), können zur Aufrechterhaltung der Hybridität und so zu Relationierungen im dritten Raum beitragen. Hochschuldidaktisch werden dann beispielsweise (1) Aufträge zur Erstellung von Fällen durch Lehramtsstudierende erteilt, die ihr Scheitern und Gelingen dokumentieren (siehe 3.1) und (2) die Besprechung dieser Fälle didaktisch eingebettet, damit deren relationierende Bearbeitung ermöglicht und nicht verstellt wird (siehe 3.2).

3.1 Die Generierung von Fällen

Die hochschulische Verantwortung für schulische Praxisphasen beschränkt sich in Deutschland je nach Bundesland und Studiengang auf die Vor- und/oder Nachbereitung. Die alltägliche Begleitung während des Praktikums wird dann von den Studienseminaren der zweiten Phase verantwortet. Entsprechend sind vor dem Praktikum gegebene Arbeitsaufträge, die während des Praktikums bearbeitet werden sollen, ggf. nicht möglich oder erwünscht. Somit wird beispielsweise die Videographie von Unterricht, die in den letzten Jahren sowohl in der Forschung als auch in der Lehrer*innenbildung verstärkt Beachtung fand (Baercher et al., 2018), hinterfragt. Es stellt sich die Frage, ob die Präsenz einer Kamera nicht ohnehin die Einlassung auf Schulpraxis erschwert

oder gar vereitelt. Dennoch bergen authentische Unterrichtsvideos das Potenzial, die Distanz zur Schulpraxis durch Wahrung der Hybridität zu ermöglichen.

Sollen Lehramtsstudierende Fälle aus eigener Schulpraxis heraus erstellen, so kann dies etwa im formalen Rahmen von Portfolioarbeit erfolgen. Portfolios in der Lehrer*innenbildung verbinden sich mit dem Anspruch, Lernprozesse an eigenen Erfahrungen auszurichten und diese multiperspektivisch zu reflektieren (Feder & Cramer, 2019). So lässt sich sowohl das Identische pädagogische Phänomen querschnittlich aus mehreren Perspektiven als auch längsschnittlich über die Studienzeit hinweg betrachten. Ziel und Aufbau der Portfolios können folglich je nach Schwerpunktsetzung stark variieren. Beinhaltet das Portfolio Aufgaben zum nachträglichen Dokumentieren von Fällen aus der schulischen Praxisphase, so sind diese Portfolioeinträge anschließend in nachbereitenden hochschulischen Veranstaltungen für eine Relationierung verfügbar.

3.2 Didaktische Einbettung

Zur Relationierung der in Fällen dokumentierten Erfahrungen eignen sich im vorliegenden Beispiel die ganze Breite rekonstruktiver Methoden, die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung erfüllen (Lamnek, 2010), etwa die pädagogische Hermeneutik (Wernet, 2006) oder das „Mainzer Modell“ (Heuer, 2000). Solche Methoden sind in Lehrveranstaltungen zur Nachbereitung schulischer Praxisphasen in größere didaktische Settings eingebettet. Zwei Rahmungen hierfür werden nun exemplarisch dargestellt.

Als eine mögliche Rahmung bietet sich die Adaption der Fallstudie nach Kaiser (1983) an. Diese beinhaltet sechs Phasen, die nicht streng nacheinander abzuhandeln sind: Typischerweise ist die Fallstudie als ein diskursiver Problemlösungsprozess charakterisiert, in den Kleingruppen von Studierenden eintreten können. Die Fallstudie löst die Forderung der Relationierung nach Hybridität ein, indem sie die Erkundung des Falles (Phasen der Konfrontation und Information) und dessen Erforschung und Begründung (Phasen der Exploration, Resolution) vorsieht. Studierende können somit jenseits von Handlungsdruck die Angemessenheit ihrer Lösungsvorschläge und die Wahrheit mit Blick auf deren retrospektive Bewertung prüfen sowie sich in einer Disputationsphase gegenseitig und selbstkritisch hinterfragen. Das forschend-distanzierende Moment ist in der Methode selbst angelegt.

Eine zweite exemplarische Rahmung stellt die kollegiale Fallbearbeitung dar (Tietze, 2018). Dabei handelt es sich um strukturierte Beratungsgespräche in

Kleingruppen von etwa sechs Personen. Abwechselnd bringen diese ihre Praxisfälle ein, die unter einer zu wählenden Fragestellung besprochen werden. Die Teilnehmenden nehmen bestimmte Rollen ein mit dem Ziel, den Fall auf die Fallfrage hin zu untersuchen. Die kollegiale Fallberatung ist in ihrer Ausrichtung eher in der Berufspraxis verortet. Zur Aufrechterhaltung der Hybridität ist daher besonderes Augenmerk auf die Verpflichtung des Kriteriums der Wahrheit zu legen.

4 Fazit

Der Beitrag diskutiert das Konzept der Relationierung von Wissenschafts- und Schulpraxis ausgehend vom sogenannten Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung und vom strukturtheoretischen Ansatz der Professionalität, der mit dem Konzept der Hybridität in Verbindung gebracht wird. Der Ansatz der Einlassung und Distanz auf zwei Praxen passt sich in etablierte professionstheoretische Grundüberlegungen ein und eröffnet *eine* denkbare Möglichkeit, mit der in der Forschungsliteratur fortwährend bearbeiteten Anfrage an das Verhältnis von Theorie und Praxis *im Modus der Relationierung* konstruktiv umzugehen. Die wohl zentrale Herausforderung der Umsetzung des Relationierungskonzepts in der alltäglichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der hochschulischen Lehrer*innenbildung dürfte in der Aufrechterhaltung von Hybridität liegen: Es besteht das Risiko, dass sich Studierende (und Dozierende) vorschnell alleine den Geltungsansprüchen der Wissenschaftspraxis *oder* der Schulpraxis hingeben und dass damit das dialektische Professionalisierungsmoment entfällt.

Die Ausführungen samt der Fokussierung auf strukturtheoretische Bezüge und auf ein Relationierungskonzept sind exemplarisch für einen konstruktiven Umgang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis zu sehen. Dabei ist weder ausgeschlossen, dass es in der Lehrer*innenbildung auch Ansprüche des Transfers von Theorie in Praxis gibt (z.B. wenn in der Folge empirischer Forschung gewonnene Erkenntnisse zum Vokabellernen kontextspezifisch als Grundlage für Vokabelunterricht Anwendung finden sollen) oder sich Transformation von Theorie in Praxis vollzieht (z.B. wenn fachdidaktisch der abstrakt-universale Gegenstand der Französischen Revolution auf die lebensweltlich für Schüler*innen relevanten Aspekte dieses historischen Phänomens reduziert werden). Wird nun aber der professionelle Kern des Berufs berührt, das erfolgreiche Handeln unter Ungewissheit, gerät die Relationierung besonders in den

Blick, weil dieses Konzept der Eigenlogik und Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis – und damit deren jeweiligen Dignität – im pädagogischen Handlungsfeld in besonderer Weise gerecht wird (Cramer, 2014).

Wird Professionalität im Lehrer*innenberuf als Meta-Reflexivität modelliert, ist zudem kein Anspruch auf alleinige Gültigkeit eines bestimmten Konzepts des Verhältnisses von Theorie und Praxis zu erheben (Cramer & Drahmman, 2019): Die Diskussion um Theorie und Praxis muss von Professionellen vielmehr fortwährend geführt werden und die explizite, metakommunikative Thematisierung des Verhältnisses selbst ist – in Kontrast zu einer wissentlich oder unwissentlich in Kauf genommenen, eindimensionalen Deutung des Verhältnisses – selbst Merkmal von Professionalität. Damit wird auch deutlich, dass eine Relationierung zweier Praxen den Theoriebegriff weder aufhebt noch für die Lehrer*innenbildung überflüssig macht: Die zurückliegenden wissenschaftspraktischen Einlassungen auf Theorie-Praxis-Verhältnisse münden selbst in theoretische Erwägungen. Theorie ist insofern für Lehrer*innenbildung unerlässlich, weil sie Referenzpunkt für Wissenschaftspraxis und zugleich deren Ergebnis ist.

Literatur

- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. et al. (2013). Creating a third space* in the context of a university–school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218–236.
- Baecher, L., Kung, S.-C., Ward, S. L. & Kern, K. (2018). Facilitating Video Analysis for Teacher Development: A Systematic Review of the Research. *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(2), 185–216.
- Beck, C. (Hrsg.). (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Chalmers, A. F. (2001). *Wege der Wissenschaft*. Berlin: Springer.
- Christoforatu, E. (2011). Third Space. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 51–54.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.

- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske+Budrich.
- Dreer, B., Dietrich, J. & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: Factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208–224.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruschka, A. (2011). *Erkenntnis in und durch Unterricht: empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hartmann, S. B., Braae, L. Q. N., Pedersen, S. & Khalid, M. S. (2017). The Potentials of Using Cloud Computing in Schools: A Systematic Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 190–202.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuer, B. (2000). Entwicklungskontext und Intentionen des „Mainzer Modells“. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & U. Heiner (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung* (S. 23–28). Wiesbaden: Springer.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 65–71.
- Kaiser, F.-J. (1983). Grundlagen der Fallstudien Didaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis (Forschen und Lernen). In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudien Didaktik* (S. 9–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knight, R. (2015). Postgraduate student teachers’ developing conceptions of the place of theory in learning to teach: ‘more important to me now than when I started’. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 145–160.
- Kozleski, E. B. (2011). Dialectical Practices in Education: Creating Third Spaces in the Education of Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(3), 250–259.
- Krettenauer, T. (2005). Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Frage-