

Rheinländer, Kathrin [Hrsg.]; Scholl, Daniel [Hrsg.]
Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 358 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Rheinländer, Kathrin [Hrsg.]; Scholl, Daniel [Hrsg.]: Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 358 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190323
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190323>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

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 Berufswahlmotivation151

Raphaela Porsch, Fabian Gräsel und Patrick Gollub
Unsicherheit der Berufswahl nach einem verlängerten
Praxisaufenthalt im Lehramtsstudium166

Thomas Fischer
Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von
Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und
Persönlichkeitsentwicklung183

Judith Schellenbach-Zell und Michael Rochnia
Die Rolle der epistemologischen Überzeugungen von
Studierenden im Praxissemester bei der Herstellung von
Theorie-Praxis-Bezügen198

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 Heinzl

„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 Mesebene 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-

- bogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(2), 69–79.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T. (2018a). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018b). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven*, 10, (S. 11–26). Wien: Lit.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98.
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Neuweg, G. H. (2006). The Concept of Tacit Knowing. *Educational Sciences*, 11(1), 64–76.
- Neuweg, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (12), 1–14.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67–96). Chur: Rüegger.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Petrik, A. (2009). „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrausbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 57–80.

- Radtke, F.-O. (1988). *Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bielefeld: Habilitationsschrift.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationsoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, J. H. (Hrsg.) (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Skerrett, A. (2010). Lolita, Facebook, and the Third Space of Literacy Teacher Education. *Educational Studies*, 46(1), 67–84.
- Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Wallbaum, C. (2019). The analytical short film form -Functions -Excursus -Criteria. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 97–119). Hildesheim: Georg Olms.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Tobias Leonhard

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

1 Einleitung

Verlängerte Praxisphasen entsprechen dem Zeitgeist, der sich auf traditionelle wissenschaftsskeptische Figuren wie *Praxisferne* ebenso bezieht wie auf die mit der Bologna-Reform thematisch gewordenen Employability-Ansprüche. Auch wenn man der Lehrer*innenbildung eine *Wissenschaftsorientierung*¹ (Oser, 1996) zugesteht, scheint sich deren Qualität aber primär am *Praxisbezug* zu bemessen (z.B. BMBF, 2019). Die Koalition derer, für die verlängerte Praxisphasen eine quasi natürliche Antwort auf die als problematisch gerahmte Praxisferne akademischer Studiengänge zum Lehrberuf sind, scheint übermächtig. Die Skepsis besteht nicht nur bei Studierenden, die angesichts ausstehender Bewährungssituationen im späteren Berufsfeld (nachvollziehbar) an möglichst konkreten Hinweisen zum Gelingen interessiert sind, sondern auch bei nicht wenigen aktiven Lehrpersonen, für die die erfolgreiche Bewältigung unterrichtlicher Situationen Vorrang vor Ansprüchen akademischen Distanzierung hat.

Die diskursive Übermacht von Befunden zu Qualitätsmerkmalen von und Einflussfaktoren auf Unterricht (Brophy, 2000; Hattie, 2008; Hattie & Zierer, 2018; Meyer, 2003) suggeriert, dass hinreichend klar wäre, was Lehrpersonen

1 Was z.B. im Gegensatz zum „academic rigor“ eine semantisch außerordentlich schwache Figur ist.

für guten Unterricht tun müssten. Aus dieser Perspektive hat es auch für die Bildungspolitik eine hohe Plausibilität, dass Lehrerbildung maßgebliche Anteile darauf verwenden möge, das als hinreichend betrachtete Wissen bezüglich „effective teaching“ in der Praxis zu üben. Verlängerte Praxisphasen stellen in dieser Perspektive ein probates Mittel dar, um als große Herausforderung der Professionalisierung von Lehrpersonen ‚Theorie und Praxis zu verknüpfen‘.² Die Figur, Lehrer*innenbildung zwischen Theorie und Praxis zu denken, scheint der Lehrer*innenbildung – nicht selten auch als ‚Theorie-Praxis-Problem‘ zugespitzt – ins Stammbuch geschrieben.³ Sie bildet damit eine immer wieder aktualisierte diskursive Rahmung.

Im vorliegenden Beitrag wird diese Rahmung im nachfolgenden zweiten Teil aber grundsätzlich in Frage gestellt, indem sie als untauglich argumentiert wird, die Verhältnisse und Herausforderungen wissenschaftlicher Lehrer*innenbildung adäquat zu beschreiben und konzeptionell zu begründen. Der dritte Abschnitt elaboriert eine alternative Rahmung, die nach Ansicht des Autors deutlich besser geeignet ist, die Herausforderungen der Professionalisierung von Lehrer*innen zu beschreiben.

Die Folgerungen, die dieser alternativen Rahmung für die Lehrer*innenbildung generell wie für die faktisch gesetzten verlängerten Praxisphasen innerhalb derselben zu ziehen wären, werden im vierten Abschnitt beschrieben. Der Beitrag endet mit einer gemischten Bilanz bezüglich der Realisierungschancen und -grenzen des vorgeschlagenen Rahmenwechsels.

2 Die Untauglichkeit der Rahmenfigur von ‚Theorie und Praxis‘

„Dass das Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Praxis in der pädagogischen Diskussion als Theorie-Praxis-Problem kodifiziert wurde, ist seinerseits ein diskussionsbedürftiges Problem“, stellen Dewe, Ferchhoff und Radtke fest (1992, S. 74). Auch bei Schrittmesser und Hofer wird bereits 2012 „versucht, gegen die in der Lehrerbildung gängige Polarisierung von Theorie und Praxis“ zu argumentieren (S. 141). Bislang scheinen derartige

2 Ob man die handwerkliche Semantik der Verknüpfung, die technische der Verzahnung (z.B. BMBF, 2019) oder die akademischere Formulierung der ‚Relationierung‘ (siehe Schneider & Cramer in diesem Band) verwendet, ist bezüglich der Rahmung unerheblich.

3 Böhm (1995) kennzeichnet die Figur gar als „pädagogisches Grundproblem“. Dieser Position wird hier widersprochen und das vermeintliche Problem als Rahmungsproblem diskutiert.

Versuche der Kritik der gängigen Rahmung jedoch weitgehend erfolglos. Im Folgenden soll das Problem als *Untauglichkeit* beschrieben werden, die Verhältnisse der Lehrer*innenbildung zwischen den Institutionen Hochschule und dem jeweiligen Berufsfeld adäquat zu konzeptualisieren. Ich kennzeichne es auch als *Hemmschuh* der Entwicklung eines produktiven Verhältnisses zwischen den Institutionen, wie es für den Anspruch der ‚Professionalisierung‘ von Lehrpersonen zwingend erforderlich wäre, insbesondere dann, wenn Studierende in verlängerten Praxisphasen faktisch doch wesentliche Zeiträume des Studiums im Berufsfeld verbringen.

Fünf Gründe werden im Folgenden für die Untauglichkeit der ‚Theorie-Praxis-Figur‘ ins Feld geführt:

a. ‚Theorie und Praxis‘ als Identifizierungsproblem

Betrachtet man die Begriffe ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ für sich genommen,⁴ stellt ‚die Theorie‘ zunächst den Inbegriff der Vielzahl theoretischer Überlegungen dar, die sich aufgrund unterschiedlicher (wissenschafts-)theoretischer Provenienzen und methodologischer Paradigmata der Idee von Kohärenz (siehe Canrinus, Klette & Hammerness, 2019) als aktuell hoch gehandelte Leitidee der Lehrer*innenbildung entziehen, zumindest dann, wenn man den Preis dogmatischer Verengung auf ein ‚kohärentes‘ Set theoretischer Fundierungen nicht zahlen möchte. ‚Die Praxis‘ hingegen wird meines Erachtens nicht als Inbegriff gesellschaftlicher Teilpraxen gedacht. Sie firmiert vielmehr primär als (attraktive) Gegenfigur zu ‚der Theorie‘ im mephistophelischen Sinne: „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum“ (Goethe, 1808, S. 124). Jenseits der damit vorgenommenen Priorisierung (siehe 2 c.) ist im Diskurs um Fragen der Lehrer*innenbildung vor allem die *Identifizierung* der beteiligten Institutionen mit den Begriffen problematisch: Die akademischen werden mit ‚der Theorie‘ identifiziert, das Berufsfeld hingegen pauschal mit ‚der Praxis‘. Auch wenn diese Zuschreibungen offensichtlich unterkomplex und damit untauglich sind, sind sie als Erwartungshorizonte von z.B. Studierenden an die jeweiligen Institutionen wirksam.

b. ‚Theorie und Praxis‘ als Dichotomie

Die Dichotomie der Figur teilt die Lehrer*innenbildung in zwei Hälften. In cartesianischer Tradition ist die Unversöhnlichkeit das Wesen einer Dichotomie, auch gibt es in derartigen Formulierungen weder ein Drittes noch ein akzeptables Dazwischen. Die Figur von ‚Theorie und Praxis‘ suggeriert, man müsse sich entscheiden. Versuche der Verbindung,

4 Zur Begriffsgeschichte und insbesondere der Umdeutung durch Francis Bacon siehe Böhm, 1995, S. 40.

Verknüpfung oder Verzahnung sind damit (systematisch) als schwierig einzustufen. Dass diese Schwierigkeit dazu führt – und vermutlich auch diskursiv dafür instrumentalisiert wird –, multiple lehrer*innenbildnerische Unterfangen (aktuell BMBF, 2019) mit Bedeutung aufzuladen,⁵ erklärt vermutlich einen Teil der Persistenz der Figur, macht sie aber mitnichten tauglicher.

- c. ‚Theorie und Praxis‘ und deren Priorisierung
Die Problematik einer dichotomischen Rahmung wird noch durch die eindeutige Priorisierung ‚der Praxis‘ vor ‚der Theorie‘ gesteigert. Sogar Studierende zitieren dafür Deweys Diktum, nach dem ein Gramm Erfahrung – die selbstredend nur in ‚der Praxis‘ zu haben ist – besser sei als eine Tonne Theorie (Dewey, 1916/2000, S. 193). Die Theorie ist geduldet, in Formulierungen wie der der Wissenschaftsorientierung (siehe Fußnote 1) weichgespült und im Urteil von Studierenden allenfalls noch „schön und gut“. Der Goldstandard ist jedoch ‚die Praxis‘ als Sehnsuchtsort und Fluchtpunkt jedweder Bemühungen der Lehrer*innenbildung (Schrittesser & Hofer, 2012, S. 141).⁶ Dass ‚Praxisrelevanz‘ und ‚Praxisbezug‘ ungeachtet ihrer Dekonstruktion (Hedtke, 2003; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) legitime Forderungen einer breiten Allianz aus Bildungspolitik, Berufsfeld und Studierenden darstellen, markiert empirisch die zugeschriebene Nachrangigkeit ‚der Theorie‘ und durch das Identifizierungsproblem (siehe 2.a) auch der lehrer*innenbildenden Hochschule. Dieser Befund ist nun nicht im Sinne gekränkter Eitelkeit problematisch, das Phänomen verdeckt aber die möglichen spezifischen Leistungen, die (nur) das Wissenschaftssystem für das Berufsfeld von Lehrpersonen erbringen könnte.
- d. ‚Theorie und Praxis‘ als ‚doppelte Amputation‘
Zugespitzt ergibt sich aus den oben dargestellten Gründen für die Untauglichkeit der Rahmung eine ‚doppelte Amputation‘. Der mit ‚der Theorie‘ identifizierten Hochschule wird eine (eigene) Praxis amputiert, dem mit ‚der Praxis‘ identifizierten Berufsfeld jegliche Theorie. Dass beides kontrafaktisch und damit zur Beschreibung der Verhältnisse und als Grundlage konzeptioneller Überlegungen ungeeignet ist, scheint evident, umso

5 Die Aufladung der ‚Theorie-Praxis-Figur‘ mit Bedeutung lässt sich trefflich an diversen Initiativen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung rekonstruieren – und als Argument drittmittelträchtig instrumentell einsetzen.

6 Seinen institutionellen Ausdruck findet diese Priorisierung auch in Voraussetzungen für Stellenbesetzungen für die Lehrer*innenbildung, in denen sich ein fehlendes Lehrdiplom und/oder fehlende einschlägige Berufserfahrung als Ausschlusskriterium erweisen können.

frappierender ist der quasi ubiquitäre Rekurs auf diese Figur auch in der Lehrer*innenbildung.

- e. ‚Theorie und Praxis‘ als Ursache einer Defensivposition für Hochschulen
 Bilanzierend konstituiert die kritisierte Figur eine ungünstige Ausgangslage für die akademischen Institutionen. Eingebettet in ein wirkmächtiges gesellschaftliches Narrativ, das ihnen qua Identifizierung, Dichotomie und Priorisierung eine nachrangige Bedeutung zuweist, konstituiert sich mit ‚Theorie und Praxis‘ eine Defensivposition gegenüber der breiten Allianz, die in erster Linie Praxis-Ansprüche an lehrer*innenbildende Studiengänge stellt. Von der Bildungspolitik vor dem Hintergrund von Eignungsüberlegungen eingeführte frühe Praxisphasen verstärken die Legitimationsbedürftigkeit der Hochschulen zusätzlich, wenn die erste Bewährung in der (geschützten) unterrichtlichen Praxis z.B. durch Rückmeldungen von Lehrer*innen und Schüler*innen positiv verläuft (Reintjes & Bellenberg, 2012). Ein solcher Erfolg lässt eine weitere vertiefte Auseinandersetzung mit ‚der Theorie‘ dann nachrangig bis obsolet erscheinen.

Für die bisher für die Lehrer*innenbildung generell entwickelte Argumentation entsteht bezogen auf verlängerte Praxisphasen eine nochmals gesteigerte Prägnanz. Die zentrale Diskussionslinie zur Bedeutung von Praxisphasen als Element der Lehrer*innenbildung verläuft ja zwischen dem Anspruch studiumsadäquater akademischer Distanzierung gegenüber der Berufspraxis mit dem Ziel der Erkenntnis z.B. bezüglich Strukturproblemen oder Antinomien des Lehrberufs (Helsper, 2004, 2014) einerseits und dem Bedürfnis, die Berufseignung zu prüfen und in der Folge pädagogisch-praktische Berufsfähigkeit zu erwerben (Weyland, 2010). Da im ersten Fall bereits kurze Zeiten der Anwesenheit im Berufsfeld hinreichend sind,⁷ um erhebliche Datenmengen für die distanzierte Betrachtung und Analyse zu gewinnen, kommt den bildungspolitischen Entscheidungen zur Einrichtung verlängerter Praxisphasen im Sinne der normativen Kraft des Faktischen der Status einer Richtungsentscheidung zu. Die aktive Einbindung und Beteiligung Studierender in den Unterricht ist das politische Ziel, dem damit eingeräumten Primat ‚der Praxis‘ lässt sich auch mittels akademischer Begleitformate nicht (substanzuell) bekommen. Es zeigt sich sogar, dass die Doppelung der Ansprüche an Studierende in verlängerten Praxisphasen die in der ‚Theorie-Praxis-Rahmung‘ bereits präfigurierte Abwertung der ‚Theorie‘ transintentional noch verschärft

7 Angesichts inzwischen verfügbarer umfangreicher Datensätze schulischer und unterrichtlicher Interaktionen kann sogar argumentiert werden, dass eine persönliche Anwesenheit von Studierenden im Berufsfeld mit dem Ziel der Distanzierung unnötig ist.

(z.B. König & Rothland, 2018, S. 44ff.). Auch wenn die Befunde von Idel und Kahlau (2018) bezüglich der Wirkungen verlängerter Praxisphasen weniger skeptisch ausfallen, scheint es zumindest noch in Frage zu stehen, ob Praxissemester zum Erwerb eines „doppelten Habitus“ (Helsper, 2001, S. 10) beitragen.

3 Die Alternative: Zwei Praxen

Die entscheidenden Impulse, um die folgende alternative Rahmung zu entwickeln, stammen von Hackl (2014) bzw. Schrittmesser und Hofer (2012). Sie ist insofern nur als Elaboration und Weiterführung der Gedanken der Kolleg*innen zu verstehen. Letztere stellen die These auf, „dass es sich nicht um Theorie hier und um Praxis dort handelt, sondern um zwei verschiedene und einander fremde Praxen, die ihrerseits differente Kulturen erzeugen“ (Schrittmesser & Hofer, 2012, S. 141). Und Hackl formuliert: „Um das leidige Theorie-Praxis-Problem sinnvoll angehen zu können, schlage ich vor, den *Umgang mit Theorie* selbst als eine *spezifische Praxis* zu betrachten“ (2014, S. 52, Hervorhebung v. Verf.). Der Vorschlag wird als treffend erachtet, die in Abschnitt 2 ausgeführten Probleme der begrifflichen Rahmung der Lehrer*innenbildung zu vermeiden und eine konzeptionell und heuristisch produktivere Rahmung zu entwickeln. Die Tragfähigkeit der zunächst nur begrifflichen Verschiebung lässt sich durch den Rekurs auf soziologische Praxistheorien (Hillebrandt, 2014, 2016; Reckwitz, 2003; Schäfer, 2016) argumentieren. Diese bieten ein begriffliches Inventar, um Lehrer*innenbildung an der Hochschule und im Berufsfeld *dichotomie-, priorisierungs- und amputationsfrei* konzeptualisieren zu können (Leonhard, 2018a; Leonhard, 2018b) und stützen die Überlegung verschiedener gesellschaftlicher Teilpraxen, die auch die Inanspruchnahme einer eigenen Praxis für die akademischen Studienanteile des Studiums zum Lehrberuf ermöglicht.

Das *dichotomische* Moment von ‚Theorie und Praxis‘ löst sich in der Figur zweier (für die Lehrer*innenbildung zentraler) Praxen in doppelter Weise auf. Zum einen ist festzustellen, dass die beiden noch genauer zu spezifizierenden Praxen nur gesellschaftliche Teilpraxen *neben anderen* sind. Studierende sind in ihrer Lebenspraxis Teilnehmende einer familialen Praxis, einer politischen Praxis oder der Praxis eines Vereinswesens, studien- und berufsbezogen aber Teilnehmende einer *Hochschulpraxis* und im Rahmen verlängerter Praxisphasen auch Teilnehmende der *beruflichen Praxis* von Lehrpersonen. Auch wenn

z.B. die (vorgängige) familiäre Praxis für das Studium sicher biographisch bedeutsam ist (Helsper, 2018a, 2018b), wird in der folgenden Argumentation auf die beiden Teilpraxen der Hochschule bzw. des Berufsfeldes fokussiert, dies jedoch schon ohne dichotomischen Bias. In einer solchen praxistheoretischen Fassung von ‚Praxis‘ bzw. ‚Praxen‘ ist zum anderen im Zentralbegriff der *Praktiken* als „kleinste[r] Einheit des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290) die missliche Trennung von Theorie und Praxis konzeptionell aufgehoben. Praktiken beinhalten als „skillful performance“ die „körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen, die häufig gar nicht mit einer Explizierungsfähigkeit oder Explizierungsbedürftigkeit einhergeht“ (Reckwitz, 2003, S. 290).

Priorisierungs- und amputationsfrei wird die Alternative dadurch, dass die Praxis der Hochschule und die berufliche Praxis zunächst schlicht empirisch nebeneinander existieren. Jede der beiden Praxen kann ihre eigenen Formen von Wissen oder ‚Theorien‘ beanspruchen, jede kann die Studierenden als Teilnehmende an den jeweils spezifischen Praktiken adressieren und deutlich machen, was Könnerschaft oder eine „wisdom of practice“ (Shulman, 2002) in der jeweiligen Praxis bedeutet. Die Figur der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001) wird deskriptiv als Erwerb doppelter „Mitspielfähigkeiten“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 130) beschreibbar.⁸ Damit wird auch benennbar, wer wofür systematisch zuständig sein kann.

In einer praxistheoretischen Beschreibung der Lehrer*innenbildung verschiebt sich die Aufmerksamkeit auch vom mit der Theorie-Praxis-Figur verbundenen Zentralproblem der Verknüpfung oder Relationierung zur primären Frage, was Studierende in den beiden Praxen lernen können, und wie dies dort geschieht. Praxistheoretische Überlegungen lenken den Blick darauf, dass Studierende durch Teilnahme an einer bestimmten Praxis keineswegs ausschließlich, aber doch unvermeidbar auch in einem sozialisatorischen Modus „stummer Weitergabe“ (Schmidt, 2012, S. 204) lernen.⁹

Die vorgängige Skizze einer alternativen Rahmung lässt bisher drei zentrale Aspekte offen: Es gilt zunächst, beide Praxen näher zu spezifizieren, zweitens

8 Es sei angemerkt, dass eine solche Fassung von ‚Praxis‘ der Normativität eines aristotelischen Verständnisses von ‚Praxis‘ als der Tat in guter Absicht entbehrt. Auf die ebendiese Frage der Normativität bearbeitende Unterscheidung von „Lehrerhabitus“ und „professionellem Habitus“ (Kramer & Pallesen, 2018, S. 50) sei – mit Dank an Corrie Thiel für den Hinweis auf die differentiellen Konzeptionen von ‚Praxis‘ – an dieser Stelle jedoch nur verwiesen.

9 Kennzeichnungen der Wirkungen beruflicher Praxis auf die Studierenden als „blinde Einsozialisation“ (Neuweg, 2007a, S. 240), „Imitationslernen“ (Rothland & Boecker, 2014) oder, „dass die zugunsten wissenschaftlicher Lehrerbildung überwunden geglaubte Meisterlehre ihre Wiederauferstehung feiert“ (König, Rothland & Schaper, 2018, S. 45) wären aus praxistheoretischer Sicht bezüglich ihres skeptischen Gestus gegenüber den Wirkungen beruflicher Praxis zu befragen.

die Neuwegsche Figur von Distanz und Einlassung in beiden Praxen als hilfreiche heuristische Unterscheidung einzuführen und im dritten Schritt die Beziehung zwischen den beiden Praxen vertieft zu beschreiben.

3.1 Spezifizierung der beiden Praxen

Bezüglich der *beruflichen Praxis* fasse ich mich mit drei Bestimmungsmomenten kurz. Die berufliche Praxis von Lehrpersonen arbeitet – wie Ricken (2015) überzeugend dargelegt hat – am gesellschaftlichen Zentralproblem der *Generationalität*. Lehrpersonen bearbeiten stellvertretend die gesellschaftliche Strukturkrise generationaler Reproduktion als

widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft, die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss, weil auch noch die bloße affirmative Reproduktion des Gewohnten auf die (dann immer kritische) Selbsttätigkeit der Nachkommen angewiesen ist und insofern nicht einfach linear sich durch- bzw. fortzusetzen vermag (Ricken, 2015, S. 147).

Diese Reproduktionsarbeit lässt sich in ihrer Grundform des Unterrichtens als „*doktrinale Praxis*“¹⁰ (Kunze & Wernet, 2014, S. 161, Hervorhebung v. Verf.) kennzeichnen, die in erster Linie „der Vermittlung kulturell kodifizierter, geschlossener Wissensbestände“ (Kunze & Wernet, 2014, S. 177) dient. Dass diese Hauptaufgabe unter dem Vorzeichen von *Kontingenz* als konstitutiver Ungewissheit zu bewältigen ist, Schule aber sowohl organisatorisch als auch interaktionspragmatisch Strategien der Verminderung von Kontingenz besitzt, die Studierende erwerben müssen, ist hinreichend beschrieben (Neuweg, 2007b; Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018; Rosenberger, 2018).

Wie ist die Praxis lehrer*innenbildender Hochschulen aber näher zu spezifizieren? Sieht man von zunehmender Verwaltungspraxis ab, ist die Hochschulpraxis zunächst eine *fachliche Praxis* vertiefter Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums. Wer Mathematik studiert, lernt mathematische Probleme zu denken, zu lösen und Beweise zu führen, indem er all dies unter schwindender Anleitung *tut*. Insofern ist Hochschulpraxis als angeleitete *Unterrichtspraxis* auch eine *doktrinale Praxis* (s.o.). Inwiefern sie damit auch eine *didaktische Praxis* sein muss, schon gar eine vorbildliche, wie es im prominent gewordenen hochschuldidaktischen Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (ursprünglich Geißler, 1985; Wahl, 2013) suggeriert wird, sei an dieser

10 Das Konzept ist nicht mit „Indoktrination“ zu verwechseln, sondern bildet den Gegenpol einer „diskursiven Praxis“ (Kunze & Wernet, 2014, S. 177).

Stelle offen gelassen und wird im Kontext der Hochschuldidaktik seit Jahrzehnten diskutiert (Schaller, 1970; Schmohl, 2019). Als konstitutiver Kern ist Hochschulpraxis aber als „*Wissenschaftspraxis*“ (Gruschka, 2009; Neuweg, 2005, S. 220) zu kennzeichnen. Das ergibt sich deskriptiv nicht nur aus der formalen institutionellen Verortung der Lehrer*innenbildung an *akademischen Institutionen*, sondern zentral aus den Leistungen des Wissenschaftssystems für die Gesellschaft. *Wissenschaftspraxis* jedoch nicht nur deskriptiv, sondern durchaus auch programmatisch als Kern von Hochschulpraxis zu setzen, erweist sich in mehrfacher Hinsicht als folgenreich. Wissenschaftspraxis wird zum *Prüfstein* für alles, was mit ‚wissenschaftlich‘ etikettiert ist: Wieviel und welche Wissenschaftspraxis steckt in der ‚wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung‘? Was an den multiplen ‚Reflexionen‘, die im Kontext der Lehrer*innenbildung z.B. mit Portfolios beauftragt werden, ist ernsthaft als Wissenschaftspraxis zu kennzeichnen? Wieviel und welche Wissenschaftspraxis pflegt die ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘? Der Begriff richtet den Blick auf das *konkrete Tun* an der Hochschule/Universität: Findet dort in erster Linie in situ und in actu Unterricht als „eine an der Weitergabe definierter Lernziele orientierte, dominant erkenntnisaffirmativ strukturierte Praxis“ statt oder finden sich substanzielle Anteile „diskursiver Praxis“ als „einen Referenzmodus, der den Gegenstand als etwas Zu-Erschließendes anvisiert“ (Kunze & Wernet, 2014, S. 166)? Nimmt man die praxistheoretische Fundierung ernst, so ist die Entstehung zumindest elementarer Könnerschaft in der Wissenschaftspraxis an die kontinuierliche Teilnahme an einer solchen und zumindest *auch* als „stumme Weitergabe“ (Schmidt, 2012, S. 204) seitens der Wissenschaftler*innen als Köenner*innen dieser Praxis zu denken und konzeptionell zu gestalten.¹¹ Damit ist ausdrücklich nicht gemeint, Studierende in der Gestalt ‚forschenden Lernens‘ wenigstens einmal einen vollständigen Forschungsprozess durchlaufen bzw. durchexerzieren zu lassen, sondern vielmehr Studierenden im gemeinsamen Tun sichtbar zu machen, *welcher Gewinn durch die Teilnahme an Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis entstehen kann* (s.u.).¹² Die Differenz der Logiken bzw. Rationalitäten (Schedler, 2012) sowie der beobachtbaren Praktiken und Formen von Könnerschaft (Dewe, Ferchhoff &

11 Die sozialisatorische Wirkung einer empirisch vorfindlichen Hochschulpraxis ist aus praxistheoretischer Perspektive nicht zu unterschätzen. Mit ihr neben den expliziten inhaltlichen Auseinandersetzungen zu rechnen, hieße, Studierende in diese Wissenschaftspraxis als eigenständiger Praxis der lehrer*innenbildenden Institution zu verwickeln, statt „Lehrberufspraxis“ zu simulieren.

12 Nimmt man auch die professionstheoretische Figur eines „doppelten Habitus“ (Helsper, 2001) ernst, ergibt sich allein durch den Begriff des Habitus (aktuell Kramer & Pallesen, 2019) eine Koinzidenz zu den praxistheoretischen Überlegungen.

Radtke, 1992; Leonhard, 2018a) in den jeweiligen Praxen ist unübersehbar, anders als bei der ‚Theorie-Praxis-Figur‘ aber ohne ‚Verknüpfungs-Impetus‘ als jeweils spezifische und gleichrangige Potenziale zweier Sozialsysteme nebeneinander zu denken, ohne dabei dichotomisch zu figurieren.

3.2 Distanz und Einlassung in zwei Praxen

Führt man die Neuwegsche Unterscheidung von Einlassung und Distanz (Neuweg, 2011) als weiteres heuristisches Konzept und als Modi der Bezugnahme auf die beiden Praxen ein, werden zunächst in *jeder* Praxis Aktivitäten der Einlassung und Aktivitäten der Distanzierung beschreibbar. Unter Rückgriff auf Erfahrungen an unserer Hochschule wird mit dem Konzept auch beschreibbar, dass nicht alle studienbezogenen Erwartungen an Studierende für diese in gleicher Weise einsichtig sind. Während die Einlassung auf die berufliche Praxis mit dem Berufswunsch unmittelbar verknüpft ist und damit nicht in Frage gestellt wird, ist die Einlassung auf die Wissenschaftspraxis eine Aktivität, die an Hochschulen bewusst zu initiieren, wofür zu werben und was an eindrücklichen Beispielen zu plausibilisieren ist. Aktivitäten der Distanzierung von der beruflichen Praxis z.B. als Reflexionen im Anschluss an den eigenen Unterricht sind eher unbeliebt (Wyss, 2013), Aktivitäten der Distanzierung von der Wissenschaftspraxis im Sinne der kritischen Prüfung der Deutungsangebote der Hochschule eher selten.

3.3 Beziehungen zwischen den beiden Praxen

Unter Rückgriff auf die Unterscheidung von Distanz und Einlassung lässt sich konzeptionell eine erste Beziehung zwischen den bisher getrennten Praxen argumentieren. Sie entsteht durch die Überlegung, dass eine substanzielle *Einlassung auf die Wissenschaftspraxis* im Rahmen des Studiums *Möglichkeiten zur Distanzierung von der beruflichen Praxis* nicht nur sicht- und erfahrbar macht, sondern als kontinuierliche Teilnahme zur Entwicklung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper, 2001, S. 13) beiträgt. Auch wenn diese Überlegung in wesentlichen Teilen den Status einer Wirkungshoffnung hat, lässt sich das Studium in seiner Bedeutung für den Lehrberuf genau damit begründen. Wie, wenn nicht durch kontinuierliche Beteiligung an der Wissenschaftspraxis sollen Studierende jenseits des ‚impression managements‘ im Angesicht von Prüfungen Erfahrungen mit den Potenzialen und Grenzen der

Wissenschaftspraxis machen können? Wo, wenn nicht an der Hochschule, ist die Erfahrung einer „Praxis, die die Universität nicht simulieren muss“ (Neuweg, 2005, S. 220) und die damit möglich werdende Handlungsentlastung für Studierende zu haben?

Eine weitere konzeptionelle Beziehung zwischen den beiden Praxen basiert auf der Überlegung, dass die berufliche Praxis von Lehrpersonen schon lange existierte, bevor sich eine *sekundäre* Praxis¹³ wissenschaftlich mit ihr befasste,¹⁴ lässt sich die Frage nach der Beziehung der beiden Praxen darauf zu spitzen, *was die Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis tun kann*. Diese Frage irritiert auf den ersten Blick, weil sie nur unidirektional gestellt ist und ein dienendes Verhältnis suggeriert. Es dürfte aber weder für eine Hochschule noch für eine Universität, die programmatisch einen Beitrag zur ‚Professionalisierung‘ leisten will, eine Kränkung darstellen, anzuerkennen, dass die berufliche Praxis von Lehrpersonen zunächst auch ohne die auf sie bezogene Wissenschaftspraxis zumindest überlebensfähig wäre. Die multiplen Brechungen, die wissenschaftliches Wissen auf seinem Weg in die beruflichen Praktiken erfährt, sind in der Wissensverwendungsforschung eindrücklich belegt worden (Radtke, 1996), insofern ist Skepsis gegenüber der Bedürftigkeit einerseits und den Einflussmöglichkeiten andererseits durchaus angezeigt. Vielleicht liegt in der Anerkennung der in spezifischem – und unten ausgeführtem – Sinne dienenden Funktion die zentrale Herausforderung für das Selbstverständnis der akademischen Lehrer*innenbildung (siehe Böhme, Cramer & Bressler, 2018). Die Anerkennung der *Berufsbezogenheit* lehrer*innenbildender Studiengänge, in denen die Frage nach einem (adäquaten) Praxisbezug keine Zumutung, sondern legitim ist und sich darin systematisch von einem Studium der Erziehungswissenschaft oder Soziologie unterscheidet, könnte den Blick auf die Leistungen der Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis fokussieren helfen.

13 Für diese Differenzierung danke ich Bernd Hackl.

14 Insofern ist die Annahme, Berufspraxis sei notwendig auf Wissenschaft verwiesen, gar von ihr abhängig (siehe Hascher & de Zordo, 2020, S. 136) höchstens unter der normativen Prämisse einer ‚Verbesserung‘ haltbar.

Der Gewinn der Wissenschaftspraxis für Lehrer*innenbildung und verlängerte Praxisphasen lässt sich in erster Näherung in drei Zeitgestalten denken.

- a. *Zukunftsbezogen* mehr sehen und verstehen durch Theorien/theoretische Konzepte¹⁵

Kennzeichnet man Theorien bzw. theoretische Konzepte als ‚geronnene‘ oder materialisierte Wissenschaftspraxis, bietet das Nach-Denken (sic!) der darin getroffenen Unterscheidungen die Chance, die Komplexität des gesellschaftlichen Teilsystems Schule aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, dabei mehr zu sehen und vertieft zu verstehen. Nachvollzug und Erkenntnis werden, sofern es gelingt, die Bedeutsamkeit der Konzepte für die berufliche Praxis metaphorisch als Brillen bzw. Augen zu plausibilisieren, bei den Studierenden Spuren hinterlassen. Dieser Modus von Wissenschaftspraxis, der ‚Umgang mit Theorie‘ (Hackl, 2014, S. 52) kann dabei einen spezifischen ‚Praxisbezug‘ sichtbar machen und etablieren, der im Kern in einer *Deutungsmächtigkeit*¹⁶ für Phänomene der beruflichen Praxis besteht. Theoretische Konzepte können auch für die Herausforderung, in verlängerten Praxisphasen Unterricht planen zu müssen, hilfreich sein, weil z.B. die Kenntnis fachdidaktischer Konzepte hilft, die Lernprozesse der Schüler*innen zu einem bestimmten Thema differenziert antizipieren und als Unterrichtsgang strukturieren zu können.

- b. *Gegenwartsbezogene* Wirkmächtigkeit durch Inkorporierung von Unterscheidungen

Wenn mit dem Konzept der Inkorporierung die ‚körperlich-leibliche Mobilisierbarkeit von Wissen‘ (Reckwitz, 2003, S. 290) in Praktiken verbunden ist, zeigt vorgängige Wissenschaftspraxis im oben skizzierten Sinn ihre Wirkmächtigkeit im praktischen Tun unter Rückgriff auf subjektiv bedeutsam gewordene Unterscheidungen, selbst wenn dies weder bewusst erfolgt, noch die Unterscheidungen als solche zu verbalisieren sind. Vorgängige Wissenschaftspraxis erweist sich als einflussreich, wenn zunächst äußerliche Fremdwörter mit ihren kategorialen Unterscheidungen als Sichtweisen und Differenzierungsmöglichkeiten einverleibt und damit z.B. in der Vollzugswirklichkeit des Unterrichts im Sinne ‚impliziten Wissens‘ (Neuweg, 2015) und im nachträglichen Sprechen darüber ggf. auch als Fachsprache wirksam werden. Dass dies eine andere Qualität

15 Die Differenz bezieht sich auf den unterschiedlichen Umfang der Bezüge. Ein theoretisches Konzept wie ‚phonologische Bewusstheit‘ kann als Beschreibungskategorie gewinnbringend eingesetzt werden, wenn klar ist, was damit bezeichnet wird. Eine Theorie umfasst hingegen ein vollständiges und widerspruchsfreies Aussagensystem.

16 Deutungsmächtigkeit ist hier nur als erkenntnisförderndes Potenzial zur Deskription zu verstehen, nicht als Inanspruchnahme einer normativen Deutungsmacht.

studentischer Auseinandersetzung impliziert als Studieninhalte als Prüfungswissen abrufen zu können, ist evident.

- c. *Vergangenheitsbezogene Aussagen mit Geltungsansprüchen durch daten- und methodengestützte Analysen*

Eine zentrale Stärke der Wissenschaftspraxis besteht darin, methodisch kontrolliert zu Aussagen gelangen zu können, die Geltung beanspruchen können. Dem von Studierenden gekonnten Umgang mit Daten und sozialwissenschaftlichen Methoden kommt damit ein hohes Potenzial für die Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus sowie für ein berufliches Selbstbewusstsein zu, anders als alltäglich über (auch eigene) berufliche Praxis nachdenken zu können. Die methodologische und methodische Vielfalt der Wissenschaftspraxis ruft jedoch angesichts begrenzter Zeiträume für Wissenschaftspraxis im Studium zum Lehrberuf nach Auswahlkriterien.

Hier wird die – vermutlich streitbare – Position eingeführt, dass sich die Auswahl des methodischen Sets an der Frage bemessen muss, welche Methoden systematisch und besonders gut dazu beitragen können, die *alltägliche empirische Realität von Lehrpersonen erschließen zu können*.¹⁷ Bezieht man sich dabei auf den Kern und Hauptanteil der Arbeit von Lehrpersonen, so gilt es, Methoden zu identifizieren, die in der Lage sind, *jeweils situativ spezifisch konstellierte Ereignisse* im Unterricht als Interaktion unter Anwesenden zu erschließen. Folgt man dieser Konzeptualisierung, ergibt sich die Konsequenz, bei der Auswahl von Methoden, die in den Veranstaltungen der Hochschule mit Studierenden praktiziert werden, qualitativen bzw. qualitativ-rekonstruktiven Methoden den Vorrang einzuräumen. Arbeiten zur Kasuistik in der Lehrer*innenbildung haben dafür in den vergangenen Jahren sowohl die Argumente geschärft, als auch eine methodische Vielfalt entwickelt (dazu Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Meseth, 2014; Ohlhaber & Wernet, 1999; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014).¹⁸ Als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen mit der dafür erforderlichen Einlassung (s.o.) betrieben, entsteht ein gewaltiges Potenzial von „Wissenschaft als Kraft der Emanzipation“ (Habermas, 1963, S. 256).

17 An dieser Stelle von ‚Analyse‘ und nicht von ‚Forschung‘ zu sprechen, erleichtert die Einsicht in den potenziellen Gewinn auch für die Studierenden, die im Angesicht der Auseinandersetzungen mit Forschungsmethoden artikulieren, sie wollten doch Lehrer*in und nicht Forscher*in werden.

18 Das beschränkt die Forschung zur Lehrer*innenbildung keineswegs auf den genannten Methodenkomplex. Die damit zu gewinnenden habituellen Orientierungen bei den Studierenden legitimiert jedoch das Primat einer solchen Wissenschaftspraxis für Studierende.

4 Konsequenzen für verlängerte Praxisphasen

Folgt man der Idee zweier gleichrangiger Praxen als Referenzsysteme der Lehrer*innenbildung, lassen sich gerade für verlängerte Praxisphasen auf mehreren Ebenen Konsequenzen ziehen.

Die fundamentalen Differenzen der beiden Praxen (Dewe et al., 1992; Leonhard 2018a), ihrer Logiken, beobachtbaren Praktiken und Formen von Könnerschaft lassen zusammen mit der von Neuweg getroffenen Unterscheidung von „Distanz und Einlassung“ (2011) den Schluss zu, dass die Einlassung auf eine der beiden Praxen die gleichzeitige Einlassung auf die andere Praxis systematisch verunmöglicht. Die Einlassung auf die lernbezogene Interaktion mit Schüler*innen ist in situ nicht vereinbar mit der Einlassung auf eine Beobachtungshaltung kritischer Distanz. Planungsaufträge mit dem Anspruch, Unterricht (mit) zu gestalten, sind in kurzen Zeitspannen nicht vereinbar mit analytischen Perspektiven zu den Bedingungen und Verläufen schulischer Prozesse. Diese Feststellung ist insbesondere für verlängerte Praxisphasen bedeutsam, denn entsprechende Konzeptionen versuchen, z.B. im Praxissemester NRW „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (NRW, 2010, S. 4). Wenn dazu Vorgaben zur Anzahl zu unterrichtender Unterrichtsstunden und begleitender (einzig prüfungsrelevanter) Studienprojekte gemacht werden, ist zu fragen, wie beides miteinander zu vereinbaren ist. Aus der oben entwickelten Rahmung heraus wäre möglichst auf eine *Trennung* der Ansprüche an die Studierenden hinzuwirken, um *beiden* regulativen Ideen gerecht werden zu können. Minimal invasiv, und zugleich Voraussetzung für eine nachträgliche methodengestützte Distanzierung ist die Dokumentation gezielt (und damit vorgängig theoretisch fundiert) ausgewählter Daten (im kleinen Umfang), die im Gegensatz zu supervisorischen Verfahren der Bezugnahme auf berufliche Praxis (wie z.B. „kollegialer Fallberatung“ (Tietze, 2003) und in Opposition zu te Poel und Heinrich (2018)) als Grundlage und hochschuladäquater Modus von Wissenschaftspraxis die nachträgliche Distanzierung, Problematisierung und „Aufklärung“ über die berufliche Praxis ermöglicht. Eine zentrale Folgerung der Figur zweier Praxen ist auch die Akzeptanz, dass Studierende in der beruflichen Praxis die dortige „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 121) erwerben, was sich insbesondere in verlängerten Praxisphasen nicht verhindern lässt. Unter der Prämisse einer intensiven Einbindung Studierender in vorgängige Hochschulpraxis kann verlängerten Praxisphasen also gelassen entgegengesehen werden, auch weil eine

‚Immunsierung‘ gegenüber den Adressierungen der beruflichen Praxis aussichtslos scheint. Differenzwahrnehmungen Studierender zwischen zuvor entwickelten Ansprüchen und den Eindrücken ihrer Realisierungsmöglichkeit sind aber gute Zeichen und perfekter Anlass, diese im Anschluss an die verlängerte Praxisphase im Modus der Hochschulpraxis zu verarbeiten. Institutionell resultieren zwei Anfragen aus den Überlegungen: Kann sich *erstens* auch die Hochschule damit abfinden, dass berufsbezogene Studiengänge nicht nur formal zu ihrem ‚Portfolio‘ gehören und ‚Masse bringen‘, sondern dass sie dort das Potenziale ihrer Wissenschaftspraxis in besonders elaborierter Weise sichtbar und erlebbar machen müssen, oder braucht es (wieder) eigenständige Institutionen, in denen die Frage nach dem Praxisbezug keine Allergien auslöst? Wie ist *zweitens* in der zweiphasigen Lehrer*innenbildung die sogenannte Zweite Phase systematisch zu verorten? Ist sie der Ort, an dem Wissenschaftspraxis und Berufspraxis und die damit verbundenen Rationalitäten berufsnah und daher absehbar spannungsreich aufeinander bezogen werden, oder ist sie Bewältigungsinstanz für die Friktionen, die im Prozess der Initiation in verantwortliche Berufstätigkeit unvermeidlich auftreten?

5 Eine gemischte Bilanz

Ziel des Beitrags war, mit der Elaborierung einer nicht ganz neuen Rahmung zu zeigen, wie verlängerte Praxisphasen konzeptionell in das Studium zum Lehrberuf integriert werden können, ohne die untaugliche Figur von ‚Theorie, Praxis und deren Verknüpfung‘ und die damit verbundenen Probleme wechselseitiger Abwertung und Frontenbildung aufzurufen.

Abgesehen von der tiefen Verankerung dichotomischen Denkens nicht nur in der Lehrer*innenbildung lassen sich mindestens zwei weitere ‚Bruchlinien‘ antizipieren, die die Realisierungschancen eines entspannten Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung der beiden Praxen mindern, bzw. konzeptionelle Anschlussfragen aufwerfen:

Bruchlinie 1 besteht in der generalisierten Zuschreibung von Könnerschaft als Voraussetzung dafür, dass Studierende in beiden Praxen neben ‚Mitspielfähigkeit‘ (als deskriptivem Konzept) auch normativen Ansprüchen eines ‚state of the art‘ entsprechen können. Die Empirie beider Praxen macht bescheiden: Weder können Mitarbeitende an Hochschulen generell als Könner*innen aktueller Wissenschaftspraxis (in der oben skizzierten Fokussierung), noch Lehrpersonen generell als Könner*innen zeitgemäßer Berufspraxis gekennzeichnet

werden. An beidem wäre aber zu arbeiten, sowohl in der eigenen Praxis als auch zwischen den Praxen.

Bruchlinie 2 besteht in der Konzeptualisierung von Professionalität in der Figur zweier Praxen: Adressiert man Lehrpersonen (nur) als Könnerninnen der beruflichen Praxis, stellt sich die berechnigte Frage, wieso Studierende dann einen doppelten Habitus bräuchten. Praxistheoretisch betrachtet ist es plausibel, dass Könnerschaft durch Teilnehmerschaft in der entsprechenden Praxis entsteht, sich berufspraktische Könnerschaft nach Jahren der Berufstätigkeit also dominant ausprägt. Professionalität wäre dann ein Phänomen graduell ausgeprägter ‚doppelter Könnerschaft‘. Sie wäre alternativ aber auch als kollektives Phänomen zu denken, wenn die Bereitschaft und institutionellen Bedingungen bestünden, berufspraktische und wissenschaftspraktische Könnerschaft als Ausbildungsmodus in verlängerten Praxisphasen gemeinsam mit Studierenden aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: transcript.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. Genf: International Bureau of Education.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. (S. 70–91). Wiesbaden: Springer.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Geißler, K. A. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen Studienbrief 3*. Tübingen.
- Goethe, J. W. von (1808). *Faust – Der Tragödie erster Teil*. Tübingen: Cotta.

- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 25–43.
- Habermas, J. (1963). *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung* (S. 51–68). Wien: new academic press.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 127–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Hohengehren: Schneider.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [Zugriff am 25.10.2019].
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–93). Bielefeld: transcript.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Kahlau, J. (2018). Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 238–354). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längs-*

- schnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung.* Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15(2), 161–179.
- Leonhard, T. (2018a). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Frödrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (10), S. 11–26. Münster: LIT.
- Leonhard, T. (2018b). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W. (2014). „Ich such gerade mein Heft“. Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mattheus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 100–124). Wien: New Academic.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2007a). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227–245). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2007b). Lob der Spontaneität. *Pädagogik*, 10, 34–37.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen.* Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). *Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall.* Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(1), 75–81.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln.* Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung.* Wiesbaden: Springer.

- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Grundlagen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2012). Überprüfung der Eignung für den Lehrberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven, Forschung* (S. 187–210). Immenhausen: Prolog.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemesters. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Shaller, K. (Hrsg.) (1970). *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schedler, K. (2012). Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 5(2), 361–376.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmohl, T. (2019). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 110–125.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (2002). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Carina Caruso und Christian Harteis

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

1 Schulpraktische Anteile in der Lehrer*innenbildung

Die Begriffe Theorie und Praxis und das Verhältnis beider zueinander markieren den Ausgangspunkt unterschiedlicher theoretischer, empirischer und politischer Diskurse in der Lehrer*innenbildung (Cramer, 2014). Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Frage danach, inwiefern Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen können. In diesem Zusammenhang werden zunächst Hintergründe der Ausweitung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung bzw. der Implementation von Langzeitpraktika sowie Zielsetzungen von Praktika im Lehramtsstudium thematisiert.

1.1 Ausweitung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung

In Deutschland ist jüngst eine deutliche Tendenz zur Ausweitung von Praktika in den Lehramtsstudiengängen festzustellen (Weyland & Wittmann, 2015, S. 8; Kretschmer & Stary, 2007, S. 9). Dass Studierende und somit auch angehende Lehrkräfte an der Hochschule stärker als zuvor *Berufs- bzw. Beschäftigungsbefähigung* erlangen sollen, wurde im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess explizit gefordert, dessen wesentliches Ziel in der Entwicklung europäischer Mobilität und Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit besteht (Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011, S. 19). In der Lehrer*innen-

bildung hat der Bologna-Prozess „zu einer Kontroverse um Polyvalenz versus Professionalisierung und zu einer großen Diversifizierung von Lehrerbildungsmodellen geführt“ (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 202). Die Tendenz zur Ausweitung der schulpraktischen Anteile ausschließlich auf diesen Prozess zurückzuführen, wäre dennoch falsch, denn der Wunsch nach Praxisnähe, insbesondere in der ersten, d.h. universitären Phase der Lehrer*innenbildung, kam nicht erst im Kontext des Bologna-Prozesses auf (Schubarth et al., 2012, S. 202). Ein KMK-Beschluss, der

ein Mindestmaß an Einheitlichkeit festgelegt und ein integriertes Lehrerbildungsmodell unterstützt (KMK 2005), womit zugleich Forderungen nach einer Ausweitung der schulpraktischen Studien und deren stärkerer Vernetzung mit anderen Studienteilen und Ausbildungsphasen verbunden waren (Schubarth et al., 2012, S. 202),

scheint den Ausgangspunkt für die Ausweitung bzw. Implementation von Praktika in den Lehramtsstudiengängen zu markieren. Weyland und Wittmann konstatieren, dass die verlängerten Praktika im Studium bzw. die implementierten Langzeitpraktika häufig als *Praxissemester* bezeichnet werden und ein Langzeitpraktikum Bestandteil der Lehramtsstudiengänge in nahezu allen Bundesländern ist (Weyland & Wittmann, 2015, S. 9).

1.2 Zielsetzung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung

Im Diskurs „um Beschäftigungsbefähigung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (HRK, 2016, S. 2) wird häufig argumentiert, dass Praxisbezüge Einzug in Hochschuldebatten erhalten sollen. Praktika werden in den Ausführungen der Hochschulrektorenkonferenz als „Schlüsselemente bei der Förderung von *Employability*“ (HRK, 2016, S. 2) – die Fähigkeit „sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbstätigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten“ (HRK, 2016, S. 2) – bezeichnet, auch wenn „die Debatte um Qualitätsstandards von Praktika noch am Anfang“ (HRK, 2016, S. 2) steht. In dieser Debatte werden sowohl die Problematik des Begriffs der Beschäftigungsfähigkeit bzw. *Employability* ausgeblendet als auch ein nur diffuses Verständnis von Praxis transportiert: Die Realisierung von Beschäftigungsfähigkeit hängt enorm von externalen, personenunabhängigen (Markt-)Bedingungen ab (Greinert, 2008) und das Lernpotenzial von Praktika ergibt sich nicht aus den Praktika an sich, sondern aus der Qualität der Erfahrung aus diesen Praktika (Gruber, 1999b).

Die Hochschulrektorenkonferenz stellt heraus, dass sowohl Praxis- als auch Forschungsbezüge Facetten der Hochschulbildung sind. Theorie und Praxis im Studium stehen sich keinesfalls gegenüber, sondern beide sollten einander „durchdringen und ergänzen“ (HRK, 2016, S. 3), wobei sich Praxisbezüge „als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (HRK, 2016, S. 3) dazu eignen, „die Arbeitsmarktrelevanz des Studiums zu erhöhen und Studierende auszubilden, die den Übergang von der Hochschule in den Beruf bewältigen und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind“ (HRK, 2016, S. 3). Da es sich bei Praxisphasen um Studienelemente handelt, stehen „theoretisch-reflexive und nicht handlungspraktische Zugänge im Vordergrund“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 9).

Auch wenn anhand der Ausführungen der Hochschulrektorenkonferenz deutlich wird, dass Praktika zum einen selbst eine „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (HRK, 2016, S. 3) sind und zum anderen durch theoretische und praktische Aspekte ein wichtiges Element für die professionelle Entwicklung von Studierenden darstellen, bleibt auf der einen Seite offen, was die Begriffe *Theorie* und *Praxis* bedeuten, und auf der anderen Seite unbeantwortet, wie eine Relationierung beider Stellgrößen konzipiert sowie (z.B. hochschuldidaktisch) inszeniert sein sollte.

2 Theorie und Praxis: notwendige Stellgrößen für die Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften

Im Folgenden werden zuerst die Begriffe Theorie und Praxis erläutert. Anschließend werden Denkfiguren zu der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis aufgezeigt, bevor empirische Befunde im Zusammenhang mit Theorie und Praxis im Praxissemester dargelegt werden. Auf dieser Grundlage sowie auf Basis von Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung stehen im Anschluss Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte im Rahmen von Praktika in Lehramtsstudiengängen.

2.1 Never ending story: Theorie und Praxis sowie Denkfiguren ihrer Verhältnisbestimmung

Cramer zeichnet nach, dass sich der Versuch einer Begriffs- und Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis bereits in der antiken Philosophie findet (Cramer, 2014, S. 345). Im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung ist der Theoriebegriff häufig durch ein enges Verständnis gekennzeichnet, d.h. unter Theorien wird häufig Wissenschaftswissen verstanden (z.B. Cramer, 2014; Patry, 2014). In diesem Beitrag findet das Verständnis von *Theorie* als wissenschaftliches und oder subjektives Aussagesystem sowie das Verständnis von *Praxis* als Handeln (oder Erfahrungen mit Handeln) in konkreten Situationen Eingang (Cramer, 2014; Herzig & Wiethoff, 2019). Begriffe, Konstrukte, Erklärungen, Diagnosen, Ziele, Handlungsweisen und -strategien etc. konstituieren *subjektive Theorien*. Wissenschaftliche und subjektive Theorien sind sich ähnlich, allerdings sind subjektive Theorien „individuelle Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die den Kriterien wissenschaftlicher Theorien nicht genügen und einen geringeren Geltungsbereich haben“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8). Subjektive Theorien

werden zum einen aus Beobachtungen und Folgen des eigenen Handelns gespeist, zum anderen gehen aber auch wissenschaftliche Theorien in subjektive Theorien ein und gewinnen dadurch Handlungsrelevanz (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8f.).

Unter Bezugnahme auf das skizzierte Verständnis von Theorie und Praxis ist anzunehmen, dass eine Relationierung beider Stellgrößen u.a. dann sichtbar wird, wenn Studierende in Praxisphasen die Bereitschaft aufweisen, die eigenen subjektiven Theorien (in Schul- und Unterrichtssituationen oder aber unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien) zu überprüfen und ggf. zu erweitern bzw. zu modifizieren. „Die modifizierten oder bestätigten subjektiven Theorien stehen dann für die weitere Analyse, Gestaltung und Bewertung von Praxis zur Verfügung“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8). Theorien, verstanden als Wissenschaftswissen, werden von Studierenden vor dem Hintergrund subjektiver Theorien wahrgenommen und bewertet. Wissenschaftswissen beeinflusst und modifiziert oder bestätigt wiederum subjektive Theorien (Erklärungen, Ziele, Strategien), die anschließend zur Gestaltung und Bewertung von Praxis, verstanden als situationsbezogenem Handeln, herangezogen werden. Letztlich ist anzunehmen, dass auch das situationsbezogene Handeln Wissenschaftswissen sowie subjektive Theorien beeinflusst (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 10). Sowohl Theorie als auch Praxis haben in dieser Vorstellung eine Dignität, denn Theorie beansprucht einen bestimmten Abstraktionsgrad und Praxis ergibt sich in Einbettung in die situativen Gegebenheiten, sodass eine

einseitige Transformation von Theorie in Praxis und vice versa ausgeschlossen wird (Technologiemodell).

Neuweg (2004a; 2013) beschreibt Denkfiguren, die jeweils unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis geben: Aus Sicht des *Technologiemodells* wenden Lehrkräfte das Theoriewissen in der Praxis an. Das *Brillenmodell* berücksichtigt, dass Studierende in der universitären Phase Begriffen, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinanderstehen, sowie modellhaften Konzepten begegnen, die Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen und Einstellungen prägen und Handeln beeinflussen können. Das *Reflexionshilfemodell* versteht Lehrer*innenbildung „als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Erfahrung, Reflexion und Erfahrung und neuerlicher Einlassung auf Erfahrung“ (Neuweg, 2013, S. 305). Das *Handlungsbegründungsmodell* geht davon aus, dass Wissen zur Begründung einer Handlung herangezogen wird, während entsprechend dem *Starthilfemodell* nach Wissen die Grundlage für gelingende Übungs- und Erfahrungslernprozesse darstellt. Wissen bleibe unangewendet und unverfügbar, sofern keine Übungs- und Erfahrungslernprozesse auf den universitären Wissenserwerb folgen. Darüber,

welcher Art das pädagogische Wissen ist, das dem Lehrer*innenkönnen zugrunde liegt oder zugrunde liegen soll, wie berufserfahrene Könner ihr Handeln regulieren oder regulieren sollen und wie pädagogisches Wissen und Können beim Professionellen aufeinander bezogen sind oder sein sollen (Neuweg, 2004b, S. 14),

besteht keine Einigkeit. Nicht zuletzt diese Fragen konstituieren die Debatten um das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. Problematisch ist und bleiben diese Debatten vor dem Hintergrund, dass kein

theoretisch anspruchsvolles und zugleich empirisch abgesichertes Modell verfügbar [ist], das nachzeichnet, wie [sich] berufliche Expertise in mehrjährigen, ja jahrzehntelangen Prozessen in schlecht strukturierten komplexen Domänen eigentlich entwickelt, und in das Überlegungen über die Didaktisierung eines solchen Entwicklungsweges eingebettet werden könnten (Neuweg, 2004b, S. 14).

Wie viel Theorie und wie viel Praxis (zum Begriffsverständnis auch Neuweg, 2011) Lehrkräfte und somit die Lehrer*innenbildung braucht, um kompetent in Schule und Unterricht zu agieren, bleibt unbeantwortet und zugleich Ausgangspunkt verschiedener Überlegungen zur Gestaltung der Lehrer*innenbildung. Das könnte u.a. daran liegen, dass die Stellgrößen Theorie und Praxis zu unspezifisch insbesondere in Hinblick auf ein Zielverständnis – also die Festlegung darauf, zu welchem konkreten Lernerfolg oder Erkenntnisfortschritt ihren Beitrag leisten sollen – diskutiert werden.

Hinweise finden sich hingegen vielfach darauf, dass Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen und Einstellungen, d.h. sogenannte *teacher beliefs* (Baumert & Kunter, 2006; 2011), Wissen und dadurch Handeln beeinflussen können (Brillenmodell) und Wissen zur Reflexion (Reflexionshilfemodell) und Begründung einer Handlung (Handlungsbegründungsmodell) herangezogen werden kann. Im Zusammenhang mit Praktika in den Lehramtsstudiengängen erscheinen insbesondere Modelle der Prozeduralisierung von Wissen (Anderson, 1982; Boshuizen, Henny & Schmidt, 1992) plausibel (Starthilfemodell), da im Studium erworbenes deklaratives Wissen in Praktika der Ausgangspunkt von Erfahrungslernprozessen sein kann, insofern als das Wissen durch Erfahrungen illustriert, angefragt und korrigiert werden kann und andersherum. Ebenso plausibel erscheint die Idee des Reflexionshilfemodells, das die Entwicklung der Fähigkeiten zum forschenden Lernen fördert, also die systematische Reflexion der Effekte des Handelns und des Einsatzes von Wissensbeständen.

Kurzum: Ein präskriptiver Schluss in der Form, dass resümierend logisch oder sachlich begründet festgehalten werden kann, welche der zuvor skizzierten Denkfiguren diejenige ist, die die noch immer offene Frage des Verständnisses der von der Hochschulrektorenkonferenz geforderten Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung in Praktika idealtypisch beschreibt, ist vor diesem Hintergrund nicht möglich. Vielmehr scheint die jeweilige und individuelle pädagogische Situation der Studentin/des Studenten im Praxissemester darüber entscheiden zu müssen, welche Variante einer Relationierung sinnvoll ist.

Ziel von Praxisphasen im Studium sollte auf dieser Grundlage aus Perspektive der Verfasserin bzw. des Verfassers auf einer übergeordneten Abstraktionsebene angeordnet sein: in Praxisphasen sollten Studierende die Möglichkeit haben, sich mit Theorie(n) und Praxis und dem Verständnis beider Stellgrößen bekanntzumachen sowie Varianten der Relationierung von Theorie und Praxis zu erproben, um zu lernen, Theorien und Handeln infrage zu stellen und in der Synthese beider Perspektiven eine Erkenntnis zu finden, die ihnen langfristig situationsadäquates Handeln, d.h. professionelles und kompetentes Agieren in Schule und Unterricht, ermöglicht. Zudem sind Praktika eine Gelegenheit, diverse Informationen (personenunabhängiges Wissen, Erinnerungen, Verhaltensweisen) zu identifizieren, zu speichern, zu ordnen und miteinander zu vernetzen (siehe Kapitel 5).

3 Empirische Erkenntnisse: Theorie und Praxis in schulpraktischen Anteilen

Zusammenfassungen von Forschungsergebnissen zu Praxisphasen im Lehramtsstudium finden sich an verschiedenen Stellen (siehe z.B. Zusammenfassung von Herzmann & Liegmann, 2019; Caruso, 2019; Rothland & Boecker, 2015), so dass an dieser Stelle lediglich eine kurze Übersicht der Ergebnisse mit Blick auf die – wie oben dargelegt – durch Praktika im Studium intendierte Theorie-Praxis-Relationierung folgt.

Festzuhalten ist, dass Praxisanteile in der Lehrer*innenbildung nicht immer dazu führen, dass Studierende lernen, die Sichtweisen von Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, Besonderheiten und Unterschiede zu erkennen und die Multiperspektivität für die Generierung von Erkenntnissen, z.B. in Form von Handlungsoptionen, zu nutzen: Die Analysen u.a. von Unterrichtsnachbesprechungen zeigen, dass Unterrichtssituationen oder die eigene Unterrichtspraxis im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen nicht systematisch reflektiert werden (Caruso, 2019; Rothland & Boecker, 2015; Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012, S. 108). Studierende scheinen zudem nicht den Wunsch zu formulieren, dass „Praktika [...] vermehrt mit theoretischem Wissen verknüpft werden“ (Hascher, 2006, S. 131), stattdessen sind angehende Lehrkräfte der Annahme, dass sie „theoretische[s] Wissen für ihren späteren Beruf nicht brauchen“ (Hascher, 2006, S. 133f.). Augenscheinlich wird die Diskrepanz zwischen Soll und Sein in Bezug auf Praxisphasen darüber hinaus mit Blick auf das Ergebnis, dass Schulpraktika nicht selten den Wunsch und die Nachfrage nach Handlungsrezepten hervorbringt, was „im Widerspruch zu komplexen – und für den pädagogischen Bereich wohl angemesseneren – nicht linearen Relationierungen von theoretischem Wissen und praktischem Handeln steht“ (Košinár, Leinweber & Schmidt, 2016, S. 17).

Insgesamt beurteilen die angehenden Lehrkräfte das Studium, die erste Etappe auf dem Weg zum Lehrberuf, „trotz des Praxissemesters als eher theoretisch ausgerichtet“ (Holz, 2014, S. 100). Holz hält auf Basis seiner Beforschung des Praxissemesters allerdings fest, dass Studierende weder die Hochschule noch Theorien konsequent ablehnen, sondern es ihnen schwerfalle, „ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit den Angeboten der Universität zu verknüpfen“ (Holz, 2014, S. 113). Die Studierenden wünschen sich „Tipps und Tricks“ (Holz, 2014, S. 114) sowie „explizit auch eine Aufbereitung ihrer Praxiserfahrungen an der Uni“ (Holz, 2014, S. 114). Teilweise werden sogar Erwartungen formuliert, wie das Studium gestaltet sein sollte. „Hier steht neben einer gewünschten Vertiefung ausgewählter fachlicher Inhalte und einer stärker an den schu-

lischen Lehrplänen orientierten universitären Wissenschaftsvermittlung auch der Wunsch nach einer Vertiefung und Aufarbeitung der Erfahrungen im Praxissemester im Vordergrund“ (Holz, 2014, S. 114).

Bisher zeigt sich demnach an verschiedenen Stellen, dass Studierende begleitet und unterstützt werden müssen, damit sie lernen (können), Theorie und Praxis zu relationieren. Nicht selten ist jedoch die (systematische und adäquate) Begleitung der Studierenden z.B. durch Mentor*innen oder Fachleitungen gar nicht gewährleistet (Caruso, 2019). Diese Beobachtung könnte erklären, warum Studierende nach dem Praxissemester nicht davon ausgehen, z.B. eine ausgeprägtere forschende Grundhaltung zu haben, die es ihnen ermöglicht, ihr Handeln in einem theoriegestützten Reflexionsprozess zu überprüfen und zu verbessern oder Besonderheiten von Unterricht in heterogenen Gruppen wahrnehmen und erklären zu können (Caruso, 2019).

4 Zwischenfazit: Diskrepanz zwischen Soll und Sein

Es ist plausibel anzunehmen, dass Theorien prinzipiell Wissensbestände bereitstellen, die u.a. in Form von Reflexions- und Gestaltungswissen zur Planung, Durchführung, Analyse und Bewertung von Erziehungs- und Bildungsprozessen – z.B. in Schule und Unterricht – herangezogen werden können (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8). Professionalität, verstanden als Zielperspektive von Professionalisierung im Sinne einer sukzessiven Kompetenzentwicklung und permanenten systematischen Reflexion des professionellen Handelns (Gräsel & Trempler 2017, S. 2), einer Lehrkraft zeigt sich in der Kompetenz, Theorie und Praxis (z.B. Unterrichtserfahrungen im Praxissemester) gleichermaßen einzubeziehen, damit durch die Synthese beider Perspektiven Erkenntnisse generiert werden können, um bewusst, situationsklug und subjektorientiert zu agieren, d.h. „Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu bringen“ (Herzig & Wiethoff, 2019, S. 8).

Eine hier relevante Differenzierung der Wissensgrundlagen von Können findet sich im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung zum Lernen am Arbeitsplatz, der in seinem Kerngebiet ebenfalls Lernen durch Praxis (des Arbeitens) analysiert. Billett, Harteis und Gruber (2018) postulieren, dass sich das dem Können zugrunde liegende Wissen aus drei verschiedenen Bezugsgrößen speist: (1) Dasjenige berufliche Wissen, das sich verbalisieren und kodifizieren lässt (z.B. Fachwissen, Kanon, Regelwissen); (2) situierte Manifestationen des beruflichen Wissens, d.h. Erfahrungen der Anwendung beruflichen Wissens in

konkreten Situationen; (3) die intraindividuelle, ontogenetische Repräsentation von Wissensbeständen, die alle konzeptuellen, prozeduralen, dispositionalen und emotionalen Elemente beruflichen Wissens umfassen und die nur eingeschränkt kommunizierbar sind. Nach dieser Vorstellung zielt Lernen im Praktikum auf die Ermöglichung neuer situierter Manifestationen beruflichen Wissens auf allen (im Studium also eher der frühen) Stufen professioneller Entwicklung.

Voranehend dargelegte Befunde zur Wirksamkeit des Praxissemesters auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte stimmen insgesamt skeptisch (Košinár et al., 2016; Bach et al., 2012; Hascher, 2006), denn sie weisen darauf hin, dass Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen hinsichtlich erhoffter Effekte für die Entwicklung von Professionalität bzw. insbesondere für die Entwicklung der Kompetenz Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, nicht überschätzt werden sollten. Vor diesem Hintergrund steht im Folgenden ein Plädoyer für gemäßigte Erwartungen an Praxisphasen hinsichtlich der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte sowie Implikationen für die Gestaltung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung auf Basis von Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung.

5 Plädoyer für gemäßigte Erwartungen an Praxisphasen hinsichtlich der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte

Im Folgenden wird auf die Expertiseforschung Bezug genommen, um präzisere Konzepte professioneller Wissensentwicklung nutzen zu können. In diesem Kontext kann man auf Unterschiede zwischen Noviz*innen und Expert*innen rekurrieren, um die Erwartungen an Praxisphasen im Studium hinsichtlich eines Beitrags zur Professionalisierung an Wissenstheorien zu binden. Daran anschließend stehen Ausführungen zur Informationsverarbeitung und -speicherung im Gedächtnis. Sowohl die Merkmale von Noviz*innen und Expert*innen sowie die Annahmen zur Informationsspeicherung im Gehirn bilden die Grundlage dafür, Implikationen für die Begleitung der Studierenden im Praxissemester zu formulieren.

5.1 Zielperspektive Expertise

Während Studierende – z.B. angehende Lehrkräfte im Praxissemester – als Noviz*innen bezeichnet werden können, sind die sie an den Schulen betreuenden Lehrkräfte im günstigen Fall eher als Expert*innen zu klassifizieren (Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004). Expert*innen unterscheiden sich von Studierenden z.B. insofern, als dass sie Bedeutungszusammenhänge erkennen, schneller arbeiten (können) und ihnen dabei weniger Fehler unterlaufen und sie ein ausgeprägtes Kurz- und Langzeitgedächtnis haben (Ericsson, 2009). Studien zeigen, dass Noviz*innen im Vergleich zu Expert*innen viel unflexibler sind und häufig für den Unterrichtsprozess wichtige Verhaltensweisen von Lernenden ignorieren, während Expert*innen in der Lage sind, schnell und intuitiv zu handeln (Baylor, 2001; Epstein, 2010; Harteis, 2017; Harteis, Morgenthaler, Kugler, Ittner, Roth & Ebert, 2011; Kahneman & Klein, 2009; Klein, 2003; Koschmann, 1987; Sinclair, 2011a; Sinclair, 2011b). Noviz*innen haben weder die kognitiven Ressourcen, um das Geschehen in der Klasse, noch während es geschieht, zu verstehen, weil sie das eigene Verhalten fokussieren, anstatt sich auf die Beiträge von Schüler*innen zu konzentrieren, noch fehlt ihnen die Automatik für wiederholende Tätigkeiten, um Muster zu entdecken und identifizieren zu können (Berliner, 2001). Automatik ist das Ziel einer (zeitintensiven) bewussten Praxis und trainierter Performance (Berliner, 2001).

5.2 Informationsspeicherung im Langzeitgedächtnis

Die Begründung dafür, dass sich das Handeln von Expert*innen von dem von Noviz*innen signifikant unterscheidet und Expert*innen automatisiert handeln (können), liegt daran, dass Expert*innen

in vorgegebener Information offenbar sehr rasch semantisch bedeutsame Muster erkennen [können], die in Bezug zu schon vorhandenem Wissen stehen, so daß es bereits bei der Wahrnehmung von Informationen zu einem Zusammenspiel von Gedächtnis, Wissen und Erfahrung kommt (Gruber, 1999a, 97; Gruber, 1999b; Gruber & Mandl, 1996).

Im Langzeitgedächtnis werden neue Informationen gespeichert, es dient der Bewusstwerdung von Gedächtnisinhalten, der Festigung von Informationen, der Verknüpfung unterschiedlicher Informationen sowie der Korrektur von Informationen (Albert & Stampf, 1996; Schermer, 2006). Damit Informationen, die bewusst über die Sinnesorgane wahrgenommen werden, in das Langzeitgedächtnis eingehen können, müssen sie das Kurzzeitgedächtnis passieren, das

eine begrenzte Menge von Informationseinheiten, d.h. Chunks, für einen kurzen Augenblick speichern kann (Miller, 1956). Durch Chunking (Vergrößerung von Informationseinheiten) werden Informationen aus dem Langzeitgedächtnis genutzt, um Situationen zu analysieren und die Begrenztheit des Kurzzeitgedächtnisses zu kompensieren (Miller, 1956). Expert*innen können Chunks miteinander vernetzen, wohingegen Noviz*innen dazu nicht in der Lage sind, wie die klassischen Schach-Expertisestudien zeigen (Chase & Simon, 1973).

Das Langzeitgedächtnis umfasst ein deklaratives und ein prozedurales Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis setzt sich wiederum aus dem semantischen und dem episodischen Gedächtnis zusammen. Das semantische Gedächtnis enthält Faktenwissen. Das episodische Gedächtnis speichert Erinnerungen an Erlebnisse aus dem eigenen Leben. Das prozedurale Gedächtnis enthält Informationen zu automatisierten Handlungsabläufen, sodass Handlungen abgerufen und routiniert ausgeführt werden können.

Wenn Abrufen und Überdenken von Informationen im Kurzzeitgedächtnis geübt werden, können Informationen in das Langzeitgedächtnis überführt und dort miteinander vernetzt werden, damit in komplexen beruflichen Situationen auf die Informationseinheiten zurückgegriffen werden kann.

Die hier aufgeführten Erkenntnisse ausgewählter Befunde der Expertiseforschung erklären Verhaltensweisen von Noviz*innen und Expert*innen. Schlüsse über die Gestaltung der Praxisphasen lassen sich auf dieser Grundlage insofern formulieren, als dass Studierende im Praxissemester Noviz*innen sind und als solche weder Muster erkennen noch Praxis und Theorien automatisch miteinander in Relation setzen (können). Für den Diskurs um die Relationierung von Theorie und Praxis kann daraus abgeleitet werden, dass Studierende u.a. dabei unterstützt werden müssen, Praxis, d.h. situationsbezogenes Handeln zu analysieren und zu bewerten, weil ihnen der Blick für die Komplexität pädagogischer Situationen fehlt.

6 Implikationen und Fazit

Die Vor- und Nachbereitung eines Praktikums sowie die qualifizierte Betreuung und Begleitung während des Praktikums sind ausschlaggebend für den Erfolg von Praktika (HRK, 2016; Gröschner & Schmitt, 2012, S. 114). Nicht nur die Hochschulrektorenkonferenz, sondern auch empirische Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Studierende während ihrer Praktika nicht immer aus-

reichend betreut werden oder eine Betreuung der Studierenden nicht gewährleistet ist, obwohl dieser „bei der beruflichen Orientierung der Studierenden eine herausragende Stellung“ (HRK, 2016, S. 5; siehe Kapitel 3) zukommt. Orientiert man sich an den Ansätzen zur Entwicklung von Expertise, so benötigen die Studierenden im Praxissemester eine intensive Betreuung, um Muster identifizieren zu können, unterrichtliche Situationen zu reflektieren, Effekte der Anwendung eigenen Wissens zu erfahren und systematisch zu reflektieren und auf diese Weise Theorie und Praxis zu relationieren, d.h. neue situierte Manifestationen beruflichen Wissens zu etablieren. An den Lernorten sollte die Betreuung vor diesem Hintergrund so gestaltet sein, dass Gesprächsanlässe immer wieder dazu einladen, die Unterrichtserfahrungen mit subjektiven und kollektiven Vorstellungen und vorherigen Erfahrungen sowie mit wissenschaftlichen Theorien zu vergleichen und Besonderheiten von wissenschaftlichen Theorien, subjektiven Theorien und Praxiserfahrungen zu benennen. Unrealistisch erscheint, dass Noviz*innen eigenständig eine solche Relationierung vornehmen und im Praxissemester lernen, wie Theorie und Praxis in komplexen Situationen zur Reflexion des eigenen Handelns herangezogen werden können. Noviz*innen im Praxissemester benötigen Anleitung von Dozent*innen, Lehrkräften und Fachleitungen, sodass sie Praxiserfahrungen und Theorien miteinander in Beziehung setzen lernen und exemplarisch aus dieser Dialektik einen Erkenntnisgewinn im Sinne situierter Manifestationen beruflichen Wissens generieren. Erfahrungen können dabei auch in Form von Arbeiten mit Fällen oder durch mentales Simulieren (Taylor, Pham, Rivkin & Armor, 1998) eingebracht werden.

Das Praxissemester hat den Vorteil der Praxis (Eteläpelto, 1994), nicht verstanden als das Beobachten, sondern das eigene Unterrichten, wobei die zeitliche Dauer für die professionelle Entwicklung einen wichtigen Prädiktor darstellt und das fünfmonatige Praxissemester allein daher vermutlich nur einen marginalen Einfluss auf die professionelle Entwicklung haben kann (Ericsson, 2009).

Im Praxissemester sollten sich Studierende darauf fokussieren, Anforderungen und Vorgaben im Zusammenhang mit Schule und Unterricht zu verstehen, Aktionen generieren und darauf, ihre Handlungsziele zu erreichen. Selbsterklärend werden dabei Situationen eintreten, in denen Handlungsziele verfehlt werden. Damit solche Fehler im Entwicklungsverlauf zunehmend seltener werden und ein akzeptables Leistungsniveau erreicht wird, müssen angehende Lehrkräfte üben. Das Praxissemester bietet eine Vielzahl an Übungsmöglichkeiten (Strasser & Gruber, 2004). Hinsichtlich der intendierten professionellen Entwicklung der Studierenden erscheint es sinnvoll, dass die Komplexität unterrichtlicher Situationen elementarisiert wird, sodass angehende Lehrkräfte

gezielt einzelne Verhaltensaspekte analysieren und trainieren können, damit Theorie in Handlungswissen transformiert werden kann und durch forschendes Lernen gezieltes Testen von Effekten professionellen Handelns die Förderung und Aufrechterhaltung professioneller Expertise gewährleistet. Darüber hinaus kann das Praktikum auch dafür genutzt werden, Informationen im Gedächtnis zu speichern und miteinander zu vernetzen.

Die Expertiseforschung zeigt, dass professionelles Wissen und Können – verstanden als Fundament professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011) – auf allen Stufen professioneller Entwicklung aufgebaut werden können, wenn Gelegenheit gegeben ist, das eigene Können zu erproben, Erfahrungen zu generieren sowie Wissen in neuen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen auszuweiten. Vor diesem Hintergrund ist plausibel anzunehmen, dass das Potenzial und das Ziel schulpraktischer Anteile in der Erweiterung von Wissensbeständen durch Erfahrungen liegen und die Analyse des eigenen Handelns mit wissenschaftlichem Wissen die Integration verschiedener Wissensformen begünstigen kann. Voranstehend wurde in diesem Zusammenhang beschrieben, inwiefern eine Relationierung von Theorie und Praxis durch die Reflexion von wissenschaftlichen und subjektiven Theorien möglich ist, insbesondere da beiden Theorievarianten Theorie und Praxis in jeweils spezifischer Weise inhärent sind. Zudem wurde erläutert, dass die Relationierung von Theorie und Praxis in Praxisphasen zur Ermöglichung des Aufbaus situierter Manifestationen beitragen kann. Letztlich wurde aufgezeigt, dass Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester als das Bewusstmachen, die Festigung und die Verknüpfung von Wissen und Erfahrung im Gedächtnis verstanden werden kann.

Insgesamt bleibt es allerdings ein voraussetzungsreiches Unterfangen, schulpraktische Anteile professionalitätsfördernd zu gestalten, wenn weiterhin empirisch nicht geklärt ist, wie sich eine Expert*innen-Lehrkraft in den drei Phasen der Lehrer*innenbildung im Detail entwickelt und die Erkenntnisse über eine solche Entwicklung nicht den Ausgangspunkt für eine Didaktisierung dieser Entwicklung markieren.

Literatur

- Albert, D. & Stapf, K. H. (1994). Gedächtnis, In *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406.
- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse

- von Unterricht. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Berlin: LIT.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Baylor, A. L. (2001). A U-shaped model for the development of intuition by level of expertise. *New Ideas in Psychology* 19(3), 237–244.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35(5), 463–482.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (2018). Developing occupational expertise through everyday work activities and interactions. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt & A. M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge Handbook on Expertise* (S. 105–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boshuizen, H., Henny, P. A. & Schmidt, H. G. (1992). On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices. *Cognitive Science* 16(2), 153–184.
- Boshuizen, H., Bromme, R. & Gruber, H. (Hrsg.) (2004). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed Method Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chase, W. G. & Simon, H. A., (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology* 4(1), 55–81.
- 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.
- Etelapelto, A. (1994). Work experience and the development of expertise. In W. J. Nijhof (Hrsg.), *Flexibility in training and vocational education* (S. 319–341). Utrecht: Lemma.
- Epstein, S. (2010). Demystifying Intuition: What It Is, What It Does, and How It Does It. *Psychological Inquiry* 21(4), 295–312.
- Ericsson, K. A. (2009). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (S. 683–703). Cambridge: Cambridge University Press.
- George A. Miller (1956). The Magic Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review* 63(1), 81–97.
- Gräsel, C. & Trempler, K. (2017). Einleitung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklungen von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 9–12.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklungen im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5(2), 112–128.
- Gruber, H. (1999a). Wissen. In C. Perletha & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 94–102). Bern: Huber.
- Gruber, H. (1999b). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns [Experience as foundation of competent action]*. Bern: Huber.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung [Expertise and experience]. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung [Expertise research]* (S. 18–34). Wiesbaden: Springer VS.

- Harteis, C. (2017). Intuition as crucial component of professional competence. Its relevance for competence-based vocational and professional education and training. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based vocational and professional education* (S. 971–984). Zürich: Springer International Publishing.
- Harteis, C., Morgenthaler, B., Kugler, C., Ittner, K.-P., Roth, G. & Ebert, I. D. (2011). Intuitive decision making in emergency medicine: An explorative Study. In M. Sinclair (Hrsg.), *Handbook of intuition research* (S. 145–156). Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (51), 130–148.
- Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 6–20). Verfügbar unter <https://digital.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607> [Zugriff am 11.04.2019].
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2019). Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven* (S. 21–36). Verfügbar unter <https://digital.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>. [Zugriff am 11.04.2019]
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.)] (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika_2_.pdf. [Zugriff am 10.08.2018]
- Kahneman, D. & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise. A failure to disagree. *The American psychologist*, 64(6), 515–526.
- Klein, G. (2003). *Intuition at work: Why developing your gut instincts will make you better at what you do*. New York: Currency/Doubleday.
- Koschmann, T. D. (1987). Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. *Artificial Intelligence*, 33(1), 135–140.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmidt, E. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmidt (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Kretschmer, H. & Sary, J. (2007). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 58, 510–524.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Können. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Bd. 1, S. 1–26). Münster: Lit.
- Neuweg, G. H. (2004b). Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester* (Bd. 6, S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Neuweg, G. H. (2011). Theorie, Praxis. In M. Masser & G. Walther (Hrsg.), *Bildung. Ziele und Formen Traditionen und Systeme Medien und Akteure* (S. 126–129). Stuttgart: Verlag J.B.
- Neuweg, G. H. (2013). Lehrerbildung durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In *Beiträge zur Lehrerbildung* (31), 301–309.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (344). Münster Waxmann.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. & Boecker, K. (2015). Viel hilft viel? – Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8(2), 112–134.
- Schermer, F. J. (2006). *Lernen und Gedächtnis* (4. Überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (Bd. 8, S. 201–220). Berlin: LIT.
- Sinclair, M. (2011a). An integrated framework of intuition. In M. Sinclair (Hrsg.), *Handbook of intuition research* (S. 3–16). Cheltenham, U.K. & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Sinclair, M. (Hrsg.). (2011b). *Handbook of intuition research*. Cheltenham, U.K. & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2004). The role of experience in professional training and development of psychological counselors. In H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Hrsg.), *Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert* (S. 11–27). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D. & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination. Mental stimulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist* 53(4), 429–439.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung* 7, 8–21.

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

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

Das Ziel des Beitrags ist es, das Potenzial universitärer Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung für die Anbahnung von Reflexivität als ein zentrales Ziel pädagogischer Professionalität zu diskutieren (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Eingebettet in den seit langem und aus unterschiedlichen Perspektiven geführten Diskurs um die Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der Lehrer*innenbildung (Meseth & Proske, 2018; Neuweg, 2011; Rothland, im Druck) fokussieren wir die mit den verlängerten Praxisphasen in Aussicht gestellte Entwicklung pädagogischer Urteilskraft (Meseth, 2016) im Zusammenspiel von universitären Lerngelegenheiten und schulpraktischen Erfahrungen. Wir werden deshalb zunächst auf die Programmatik universitärer Praxisphasen eingehen und darstellen, wie die Entwicklung von Reflexivität dort normativ bestimmt wird (Kapitel 1). Davon ausgehend skizzieren wir, inwiefern sich die Erwartungen an die Entwicklung von Reflexivität in Praxisphasen professionstheoretisch begründen lassen. Dazu nehmen wir zwei gegenwärtig prominent im Lehrer*innenbildungsdiskurs vertretene Paradigmen in den Blick (Kapitel 2). Der Anbahnung von Reflexivität in verlängerten Praxisphasen widmen wir uns in einem dritten Schritt, indem wir empirische Befunde exemplarisch erörtern (Kapitel 3). Abschließend diskutieren wir, inwieweit die empirische Aufklärung des Anspruchs einer reflexiven Lehrer*innenbildung in universitären Praxisphasen weiter vorangetrieben werden kann (Kapitel 4), denn bislang lässt sich – so viel sei hier bereits vorweggenommen – eher ein Scheitern an Refle-

xionsansprüchen aufzeigen, was aus professionstheoretischer Perspektive wiederum kaum überrascht.

1 Programmatische Überlegungen: Was versprechen Praxisphasen im Hinblick auf Reflexion und Reflexivität¹?

Im Studium integrierte Praxisphasen erscheinen als der Ort der universitären Lehrer*innenbildung, an dem eine Vermittlung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis stattfinden kann. Sie versprechen im Hinblick auf die Entwicklung von Reflexivität insofern viel, als dass hier die einheitsstiftende Idee einer Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen im Lichte praktischer Erfahrungen durch die organisationale Rahmung systematisch in Aussicht gestellt wird²: „Hier soll die wissenschaftlich fundierte Reflexionsfähigkeit grundgelegt werden“ (Rothland, im Druck). Das nordrhein-westfälische Praxissemester intendiert beispielsweise, dass Studierende die schulische und unterrichtliche Praxis einüben und diese zugleich mit Hilfe von (Theorie-)Wissen analysieren lernen (MSW NRW, 2016).

Für die Konzeption universitärer Praxisphasen ist diese Verhältnisbestimmung in der Ermöglichung praktischer Erfahrungen und kritischer Distanz gegenüber dem beruflichen Feld herausfordernd (Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018). So sind z.B. in den Bezugnahmen auf das Forschende Lernen oder in der Ausrichtung auf Beobachtungspraktika Distanzierungsangebote von der Praxis vorgesehen. Die mit Praxissemestern einhergehende erhebliche Anzahl von zu planenden Unterrichtseinheiten weist aber darauf hin, dass ebenso die Einübung eigener Praxis und berufsrelevanter Handlungen angebahnt werden soll. In Folge dessen erscheint es im Hinblick auf die hier interessierenden Praxisphasen konsequent, didaktische Angebote innerhalb der Praxisphasen zu implementieren, in denen Reflexion unterstützt wird (Berndt

1 Wir unterscheiden die Begriffe nicht im Luhmannschen Sinne (1992) einer ersten und zweiten Ordnung der Beobachtung, sondern fassen Reflexion schlicht als den praktischen Vollzug des Reflektierens und Reflexivität als Zielbestimmung des anzubahrenden Habitus.

2 Zur Unschärfe der Begriffe von Theorie und Praxis sowie zu den damit verbundenen Vermittlungskonzepten siehe Neuweg (2011) sowie jüngst Rothland (im Druck).

et al., 2017; Helsper, 2001).³ In diesem Zusammenhang fällt zweierlei auf: Erstens gibt es eine Vielzahl von Konzepten zur Anregung von Reflexion (im Überblick Degeling et al., 2019). Die Bandbreite reicht von Peer-Learning über digitale Angebote, wie z.B. Video(selbst-)analysen bis hin zu fachdidaktisch spezifischen Reflexionseinheiten (Degeling et al., 2019). Zweitens wird in diesen Konzepten mit der Anbahnung von Reflexivität weitgehend normativ umgegangen. Das Ziel der Angebote, z.B. die Entwicklung einer „Professionalisierungsstrategie, die es (angehenden) Lehrkräften ermöglicht, ihre schulalltäglichen Erfahrungen zu systematisieren und zu reflektieren“ (Bloh, Behrmann, Homt & Ophuysen, 2019, S. 135) erscheint so selbstverständlich, dass dessen Erreichen selten weder theoretisch eingeordnet noch empirisch überprüft wird.

Dabei eint die programmatischen und konzeptionellen Überlegungen eine mindestens mittelbare Bezugnahme auf die weitreichende Bedeutung von Reflexion für die Entwicklung pädagogischer Professionalität, die Schön (1983) bereits vor über dreißig Jahren in der Figur des *reflective practitioner* verdichtete und später zu einem *reflexive turn* in der Lehrer*innenbildung zusammenfasste (Schön, 1991). Damit beschrieben ist die grundlegende Abkehr von einem technologischen Modell der Lehrer*innenbildung; vielmehr wird auf die Bearbeitung von Ungewissheit und Kontingenz (in) der Berufsausübung von Lehrer*innen hingewiesen (im Überblick Berndt et al., 2017; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019).⁴

Werden die Zielsetzungen der Entwicklung von Reflexivität für universitäre Praxisphasen davon ausgehend konkretisiert, liegen die folgenden drei Unterscheidungen nahe: Im Studium vermitteltes Wissen soll (1.) zur Deutung unterrichtlicher Situationen, (2.) zur Reflexion weitergehender beruflicher Anforderungen sowie (3.) zur biographischen Selbstreflexion genutzt werden.⁵ Für universitäre Praxisphasen muss dabei zweierlei berücksichtigt werden: Zum einen sind die Anforderung eingebunden in fach- bzw. domänenspezifische Reflexionserfordernisse. So wird mit den Begriffen „Meta-Reflexivität“ (Cramer et al., 2019) oder „mehrfache Reflexivität“ (Hericks, Meister & Meseth, 2018) darauf hingewiesen, dass Studierende die Praktiken der Produk-

3 Neben dem Ansatz des Forschenden Lernens ist vor allem für das Format Fallarbeit gut beschrieben, wie die Anbahnung von Reflexivität vorgesehen ist und inwiefern diese empirisch eingelöst wird (z.B. Kunze, 2017).

4 Aufgrund der umfassenden Rezeption von Schöns Überlegungen und gut ausgearbeiteten, weitergehenden Vermittlungskonzepten (vor allem Herzog, 1995; Neuweg, 2011) gehen wir hierauf nicht weiter ein.

5 Meseth und Proske (2018) weisen darauf hin, dass das wissenschaftliche Wissen auch hinsichtlich seiner Grenzen in der Anleitung praktischen Handelns bedeutsam ist.

tion und Ordnung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Wissensbestände als unterschiedliche wissenschaftliche Erkenntnisformen der Welterschließung verstehen können. Die möglicherweise divergierenden Perspektiven der Fächer müssen erkannt und in ihrer Pluralität z.B. der Wissensproduktion verstanden werden (Cramer et al., 2019).⁶ Zum anderen wird die Anbahnung von Reflexivität in der universitären Lehrer*innenbildung lediglich als der Beginn einer langfristigen Professionalisierung von Lehrer*innen gesehen, die mit der Herausbildung eines „professionellen Habitus“ auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung fortgesetzt werden müsse (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019).

Für die Programmatik universitärer Praxisphasen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Reflexivität umfassend angestrebt wird. Die intendierte Ziel-, Zweck- und Mittelbestimmungen universitärer Praxisphasen nehmen dabei zumindest mittelbar auf professionstheoretische Überlegungen Bezug. In den Gestaltungsüberlegungen zur Theorie-Praxis-Relationierung in Praxisphasen, wie dem Praxissemester und den darin eingelassenen hochschuldidaktischen Angeboten, besteht die Herausforderung darin, den Studierenden in der Gleichzeitigkeit von Praxiserfahrungen wissenschaftliches Wissen zur Reflexion eben dieser Praxis zur Verfügung zu stellen.

2 Professionstheoretische Perspektiven auf Reflexion und Reflexivität

Im Folgenden skizzieren wir, inwiefern sich die Erwartungen an die Entwicklung von Reflexivität in universitären Praxisphasen professionstheoretisch begründen lassen. Wir orientieren unsere Ausführungen dabei an grundlegenden Überlegungen zu Vermittlungskonzepten von Theorie und Praxis (z.B. Meseth & Proske, 2018) sowie zu Reflexivität und Professionalität im Lehrer*innenberuf (Cramer et al., 2019; Helsper, 2001; Neuweg, 2011). Anhand der Paradigmen der Lehrer*innenhabitus- und der Lehrer*innenkompetenzforschung gehen wir der Frage nach, welche Bedeutung Reflexivität darin zugeschrieben wird und wie sich diese Überlegungen für die Anbahnung von Reflexivität in der Phase universitärer Praxisphasen (theoriebezogen) konkretisieren lassen.

6 So plausibel das Konzept der Meta-Reflexivität auf den ersten Blick erscheint, ist dennoch zu fragen, ob der damit beschriebene paradigmensüberschreitende Erkenntniszugang von Disziplinen nicht schon im Kontext systemtheoretischer Beobachtungsweisen angelegt ist, auf die im Beitrag von Cramer et al. (2018) selbst Bezug genommen wird.

2.1 Zum Lehrer*innenhabitus in Erweiterung strukturtheoretischer Professionsforschung

Reflexivität als Kern des Professionswissens wird im strukturtheoretischen Ansatz in der Verknüpfung von erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen und konkreten Fällen modelliert. Ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus ermöglicht in diesem Sinne die Befremdung der eigenen Praxis im „Gestus des [wissenschaftlich inspirierten] ,bohrenden Befragens“ (Helsper, 2001, S. 12). Aufgrund der Überlegungen zur Notwendigkeit der handlungsentlasteten Reflexion pädagogischer Praxis als einer *reflection-on-action* ist zumindest bedenkenwert, inwiefern ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus eines eigenen Raums der Entwicklung bedarf und gerade nicht unter den „Bedingungen des Handlungsdrucks und des Entscheidungszwangs der Praxis“ (Helsper, 2001, S. 11) zu generieren ist.⁷

In der Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes (und berufsbiographischer Ansätze) erscheint eine Bezugnahme auf das jüngst im Lehrer*innenbildungsdiskurs aufgerufene Konzept des Lehrer*innenhabitus vielversprechend, das Professionalisierung praxeologisch rahmt (Helsper, 2018; Rauschenberg & Hericks, 2018):

Mit Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu wird eine *spezifische praxistheoretische Perspektive* eingenommen. Diese fokussiert inkorporierte, also tief verinnerlichte und unbewusste, Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns, die als Hervorbringungsprinzip – als *modus operandi* – Äußerungen, Handlungen und damit soziale Praxis – als *opus operatum* – hervorbringen (Kramer & Pallesen, 2019, S. 12).

Inwiefern diese Schemata der Reflexion zugänglich gemacht werden können, lässt sich auf der Grundlage weiterführender methodologischer Überlegungen zum Lehrer*innenhabitus anstellen, die neben dem impliziten Wissen auch das explizite Wissen und die im Habitus aufscheinenden und spannungsvoll wahrgenommenen Normen von Lehrpersonen in den Blick nehmen (z.B. Bonnet & Hericks, 2019). Da universitäre Praxisphasen als ein Feld der berufsbiographischen Habitusentwicklung gefasst werden können (Helsper, 2018), ist zumindest vorstellbar, dass sich in der gleichzeitigen Eingebundenheit von Studierenden in universitäre Praxen einerseits und schulische Praxen andererseits unterschiedliche Normen zeigen und in diesem Sinne in den studentischen Orientierungen disparat aufscheinen können (Hericks et al., 2018; Rauschenberg & Hericks, 2018). Ob aber wissenschaftliche Angebote etwa für

7 Die Differenz wird von Neuweg (z.B. 2005, 2011) dahingehend gedeutet, das Wissen und Können jeweils eigenständige Wissensformen darstellen.

das Befragen der Funktionalität der Praxis genutzt werden und inwiefern eine Auseinandersetzung mit in universitären Praxisphasen konfligierenden institutionellen Normen (Bohnsack, 2018) stattfindet, müsste sich auch empirisch zeigen (hierzu z.B. Liegmann & Racherbäumer, 2019). In der Ausdifferenzierung des Konzepts des Lehrer*innenhabitus ist zu fragen,

wie [...] die Möglichkeit der Transformation des Habitus und die Idee der gezielten Gestaltung (z.B. im Rahmen von Bildungs- oder Ausbildungsprogrammen) gedacht werden muss (Kramer & Pallesen, 2019, S. 13).

Habitusentwicklung in Praxisphasen wird professionstheoretisch somit zumindest in Aussicht gestellt.

2.2 Zur Reflexionsfähigkeit im Kontext der Lehrer*innenkompetenzforschung

Die kompetenzorientierte Lehrer*innenbildungsforschung zielt in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell darauf ab, Kompetenzentwicklungen der Studierenden, modelliert über die Berücksichtigung von Eingangsbedingungen, der Nutzung von Lerngelegenheiten sowie von Kontextfaktoren, zu erfassen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; König & Rothland, 2018; Kunina-Habenicht et al., 2013). Kompetenzen angehender Lehrpersonen werden dabei als Wissensfacetten gefasst, wobei auch Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten Bestandteile des Kompetenzkonstrukts sind. Auf Reflexivität wird im Kompetenzparadigma nicht explizit verwiesen, gleichwohl wird auch hier einem technologischen Modell pädagogischer Professionalität widersprochen, indem mit dem Hinweis auf die „doppelte Kontingenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 477) die Differenz von *Vermittlung* und *Lernen* sowie die Abhängigkeit des Lerngeschehens von *sozialer Ko-Konstruktion* als konstitutiv für das professionelle Handeln hervorgehoben werden (Baumert & Kunter, 2006). Baumert und Kunter (2006) unterscheiden zwischen „theoretisch-formalem Wissen“ (S. 483) und an Erfahrung gebundenem „praktischen Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Allerdings bleibt die Relationierung dieser beiden Wissensformen vergleichsweise vage:

Gerade in der Feinabstimmung beruht das erfolgreiche Expertenhandeln offensichtlich auf einer intuitiven Interpretation der Situation, die erlaubt, das sachlich Gebotene zum rechten Zeitpunkt und in einer sozial und moralisch vertretbaren Form zu tun (Baumert & Kunter, 2006, S. 484).

Die Studie *Learning to Practice* intendiert, die Wirkungen des Studienangebots Praxissemester hinsichtlich der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte abzubilden. Kompetenztheoretisch wird hier pädagogisches Wissen als Voraussetzung für Reflexionsfähigkeit modelliert. Es wird angenommen, dass die über Tests ermittelten kognitiven Bearbeitungsprozesse der Studierenden „eine wichtige Grundlage für Reflexionsfähigkeit“ (König & Rothland, 2018, S. 34) darstellen. Fokussiert auf Wissensfacetten, die unterrichtliche Anforderungen zu bearbeiten erlauben, werden Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden dahingehend antizipiert, dass sie ihre Fähigkeiten „in einem kognitiven Bereich aus[bauen], der ausgesprochen anspruchsvoll ist und stellvertretend für die reflektierte Verarbeitung der gewonnenen Unterrichtserfahrung stehen dürfte“ (König & Rothland, 2018, S. 34).

Die konjunktivistischen Formulierungen weisen darauf hin, dass für diesen angenommenen Zusammenhang bisher keine Befunde vorliegen (siehe Kapitel 3). Für die Kompetenzforschung ist die Weiterentwicklung von Wissen im Rahmen verlängerter Praxisphasen – und damit auch von Reflexivität – aber vorstellbar, ohne dass das Verhältnis von Wissen und Können präzise bestimmt wird.

In einem Vergleich der beiden Paradigmen lässt sich feststellen, dass Reflexion unterschiedlich gefasst wird: Im Kompetenzansatz als eine Facette des pädagogischen Wissens, in Modellierungen zum Lehrer*innenhabitus unter Bezugnahme auf den strukturtheoretischen Professionsansatz als Bindeglied zwischen praktischer Erfahrung und deren theoretischer Einordnung. Beide Paradigmen aber eint, dass das wissenschaftliche Wissen eine relevante Bezugsgröße für die Konzeptualisierung von Reflexivität darstellt. Davon ausgehend wird für die Entwicklung von Reflexivität in universitären Praxisphasen kompetenztheoretisch angenommen, dass sich diese in Abhängigkeit von Eingangsvoraussetzungen und Lerngelegenheiten als Teilbereich des pädagogischen Wissens weiterentwickeln kann –, ohne dass Wissensentwicklung bisher systematisch mit den Prozessen des Wissenserwerbs in Verbindung gebracht werden kann.⁸ Strukturtheoretisch ist in Bezug auf die Entwicklung von Reflexivität Skepsis angezeigt. Habituelle Orientierungen von Studierenden könnten aber in der Auseinandersetzung mit beispielsweise als divergent wahrgenommenen Normen von Wissenschaft und Praxis im Kontext universitärer Praxisphasen kritisch befragt werden. Inwiefern sich Reflexivität im Praxissemester – auf Basis dieser Theoriefiguren – empirisch zeigen lässt, stellen wir nun anhand ausgewählter Studien dar.

⁸ Zu Desideraten der Wirkungsforschung im Kontext der universitären Lehrpraxis siehe Herzmann und Prose (im Druck).

3 Empirische Befunde zu Reflexion und Reflexivität im Praxissemester

Im Folgenden stellen wir Befunde aus Studien dar, die sich den oben skizzierten professionstheoretischen Ansätzen folgend in der strukturtheoretischen Tradition bewegen und damit in den Kontext der Lehrer*innenhabitusforschung eingeordnet werden können, sowie solche, die kompetenztheoretisch orientiert sind. Aus pragmatischen Gründen konzentrieren wir uns auf Untersuchungen zum Praxissemester.

Forschungen zum Lehrer*innenhabitus, die das Sprechen über Unterricht und Praktikumserfahrungen in den Blick nehmen, untersuchen interaktive Bezugnahmen auf das eigene oder beobachtete Handeln. In Gesprächen zwischen Studierenden und schulischen Mentor*innen wird beispielsweise deutlich, wie Mentor*innen die Deutungs- und Bewertungshoheit über den Unterricht übernehmen und Unterrichtsnachbesprechungen nicht diskursiv gestalten, sondern zur Prüfung werden lassen, in der nicht zuletzt die Eignung der Studierenden als angehende Lehrkraft beurteilt wird (Pallesen, Schierz & Haverich, 2018). Auch die Analysen von Rosemann und Bonnet (2018) verdeutlichen die Hierarchie zwischen Studierenden und ihren Mentor*innen in den Besprechungen der Unterrichtsplanungen der Studierenden und verweisen zudem auf Unsicherheiten, wenn Studierende versuchen, die universitären Normen zu (gutem) Unterricht für ihr Handeln in der Praktikumsschule heranzuziehen und dabei von schulischen Normen abweichen. Hericks et al. (2018) konstatieren auf Basis ihrer Interviewstudie, dass zwar Reflexionsansätze bei Studierenden insofern rekonstruierbar sind, als diese die Differenz der Wissensformen „Fachwissen“ und „Schulwissen“ wahrnehmen und bearbeiten, aber „die reflexive Auseinandersetzung (noch) nicht in dem Maße und in der Tiefe“ (S. 267) stattfindet, dass sie dem Anspruch an eine reflektierte Fachlichkeit Genüge tun.

Nicht explizit im strukturtheoretischen Paradigma bewegen sich zwei gesprächsanalytische Studien, die wir hier aufnehmen, weil sie von Reflexion als Kern pädagogischer Professionalität ausgehen. So zeigen auch Führer und Heller (2018), wie Mentor*innen und Studierende gemeinsam Unterricht verhandeln. Auf dieser Basis arbeiten sie gesprächsstrukturelle Aufgaben heraus, die situativ bearbeitet werden müssen, um eine Gesprächssequenz als reflexiv auszuweisen. Dabei kommt den Mentor*innen eine bedeutende Rolle bei der Gesprächsteuerung insofern zu, als dass sie Anteil daran haben, ob der Fortgang einer Sequenz in eine Ausbauvariante mündet („das dargestellte Problem [wird] im Hinblick auf sein Zustandekommen bzw. mögliche Lösungen weitergehend ergründet“ (Führer & Heller, 2018, S. 118)) oder auf einem elemen-

turen Niveau verbleibt. Auch Stövesand (2019) arbeitet heraus, wie Studierende protokollierten Unterricht gemeinsam interpretieren und Bezugnahmen auf fachliche und fachdidaktische Wissensbestände vornehmen. Dabei zeigt sich, dass in der Gruppe (vermeintlich) geteilte Wissensbestände nicht hinterfragt werden, mit dem Identifizieren eines Wissensdefizits aber ein reflexives Sprechen über Handlungsalternativen initiiert werden kann.

Als wenig zielführend erweisen sich Versuche, die Reflexionsfähigkeit in Anlehnung an Hatton und Smith (1995) über Niveaustufen qualitativ zu erfassen. Ähnlich wie vorhergehende im Kontext schulischer Praxisphasen angesiedelte Untersuchungen (z.B. Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013; Leonhard & Rihm, 2011) zeigt die Studie von Schlag und Hartung-Beck (2016) anhand der Analyse von im Praxissemester verfassten Lerntagebüchern, dass eine „Reflexionstiefe“ (Schlag & Hartung-Beck, 2016, S. 228) von Studierenden kaum erreicht wird. Stattdessen verbleiben die Texte der Studierenden meist auf der Stufe einer deskriptiven Beschreibung der Schulerfahrungen, ohne dass eine Verknüpfung mit theoretischen Wissensbeständen hergestellt wird.

Pädagogisches Wissen als Voraussetzung für Reflexion modellieren Studien, die im kompetenztheoretischen Ansatz zu verorten sind. In einer hochschulübergreifenden Testung von Kompetenzentwicklung im Rahmen des Praxissemesters kann eine Steigerung des Niveaus des pädagogischen Wissens (Lösung komplexerer Testaufgaben) insbesondere für jene Studierende nachgewiesen werden, die im Verlauf des Praxissemesters unterschiedliche Handlungssituationen erfahren haben, die dem Bereich „Theorien auf Situationen beziehen“ und „mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen“ (König, Darge, Klemenz & Seifert, 2018, S. 314) zuzuordnen sind. Allerdings wird auch hier konstatiert, dass der Zuwachs des pädagogischen Wissens im Rahmen des Praxissemesters insgesamt als gering zu bezeichnen ist. Vielmehr passen Studierende ihren Handlungsvollzug an die vorgefundene Praxis an, statt diese kritisch zu betrachten (König & Rothland, 2018). Wilfert und Thünemann (2018) zeigen anhand von Interviews mit Studierenden im Fach Geschichte nach dem Abschluss des Praxissemesters, dass Reflexionen der unterrichtspraktischen Erfahrungen vor allem dann einen Bezug zu geschichtsdidaktischen Theorien herstellen, wenn Studierende bereits vor dem Praxissemester

über ein möglichst fundiertes geschichtsdidaktisches Theoriewissen verfügen und [...] auch eine adäquate Vorstellung davon besitzen, welcher spezifische Wert diesem Wissen im Hinblick auf ihr späteres berufliches Handeln zukommt (Wilfert & Thünemann, 2018, S. 217).

Diese Untersuchung lässt sich insofern dem kompetenzorientierten Ansatz zu-rechnen, als die Autoren das Ziel verfolgen, aus der Analyse der subjektiven Theorien der Studierenden auf deren geschichtsdidaktische Kompetenzen zu schließen.

Wenngleich das Ziel, Reflexivität anzubahnen, für das Praxissemester zentral ausgewiesen wird, finden sich bisher nur wenige Studien, die diese Anbahnung zeigen. Vorliegende Untersuchungen fokussieren zudem Reflexionen über Unterricht und nehmen nur selten auf weitergehende Schulerfahrungen und nur mittelbar auf die eigene biographische Entwicklung Bezug (siehe Kapitel 1). Mit Blick auf diese Analysen fällt auf, dass der Reflexionsbegriff unterschiedlich gefasst wird. Führer und Heller (2018, ähnlich Stövesand, 2018) arbeiten mit einem weiten Reflexionsbegriff, mit dem Reflexionsereignisse als solche identifiziert werden, „in denen es zu einer retrospektiven Bezugnahme auf Unterrichtsgeschehnisse und deren Bewertung kommt und die ggf. Begründungen vollzogener Handlungen oder möglicher Handlungsalternativen umfassen“ (Führer & Heller, 2018, S. 118) und kommen damit zu einer optimistischeren Einschätzung hinsichtlich der Anbahnung von Reflexivität. Allerdings hängt das diesbezügliche Nutzbarmachen der Gespräche wesentlich von den Interpretationen und Sprechhandlungen der (auszubildenden) Akteur*innen ab. Das anspruchsvolle Ziel der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus innerhalb des vergleichsweise kurzen Zeitraums des Praxissemesters diskutieren Hericks et al. (2018) demgegenüber kritisch (ähnlich Pallesen et al., 2018). Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass Reflektieren ein offensichtlich ebenso anspruchsvolles Tun ist wie diese Praktik (auch als elaborierte Wissensfacette) empirisch zu erfassen.

4 Fazit

Die Ausgangsfrage, ob universitären Praxisphasen hinsichtlich der Anbahnung von Reflexivität professionstheoretisch und empirisch ein gewichtiges Potenzial zugesprochen werden kann, muss vor dem Hintergrund bisheriger Überlegungen sowie vorliegender Befunde pessimistisch beantwortet werden. Trotz der weitreichenden Erwartungen ist die Entwicklung von Reflexivität nicht selbstläufig an die Institutionalisierung universitärer Praxisphasen geknüpft. Diese Erkenntnis ist nun nicht überraschend und es irritiert zugleich, mit welcher Gewissheit Praxisphasen dieses Potenzial bildungspolitisch und in der curricularen Ausgestaltung universitärer Lehrer*innenbildung, auch von Leh-

rer*innenbildner*innen, zugesprochen wird. Dies kann auf zweierlei verweisen: Zum einen auf die methodologische Schwierigkeit, sich als Lehrer*innenbildner*innen kritisch mit der eigenen Hochschulpraxis auseinanderzusetzen. Unter den Stichworten „Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblem“ (Wilkesmann, 2019, S. 39) stellt sich die Frage, „wie Prozesse in der Hochschule von jenen erforscht werden können, die durch ihren eigenen Berufsalltag eine je spezifische Perspektive auf diese haben“ (Herzmann, Kunze, Rabenstein & Proske, 2019, S. 7f.). Reflexion als Praxis und Reflexivität als Zielbestimmung werden offenbar weitgehend ungeprüft als wirkmächtig in der eigenen Arbeit eingeschätzt. Diese Selbstbeschreibung kann zum anderen Ausdruck einer wiederum reflexiven Lehrer*innenbildung sein. Meseth und Proske (2018) folgend ist

das Wissen um die gegenseitige Irreduzibilität von wissenschaftlicher Praxis und schulischer Praxis und die gleichzeitige Unhintergebarkeit professionsbezogener Nützlichkeitsersparungen an die Adresse der an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen, [...] ein konstitutives Moment einer selbstaufgeklärten wissenschaftlichen Lehrerbildung (Meseth & Proske, 2018, S. 38).

In Bezug auf weitergehende Forschung, die sich des „Selbstobjektivierungsproblems“ bewusst ist, möchten wir zwei Ergänzungen bzw. Vertiefungen vorschlagen: Erstens gilt es, die Praxis des Sprechens über Unterricht genauer zu rekonstruieren. Die gesprächsanalytische Untersuchung von Führer und Heller (2018) weist darauf hin, dass für die empirische Erforschung von Unterrichtsnachbesprechungen feldspezifische Praktiken nicht zugunsten theoretisch anspruchsvoller Modellierungen von Reflexion aus dem Blick geraten sollten. Wenn Forschung weniger normativ die Praxis des Reflektierens, sondern das Sprechen über Unterricht in Kontexten der institutionellen Lehrer*innenbildung untersucht (siehe auch Pallesen et al., 2018), könnten funktionale Logiken in der Art und Weise, wie über Unterricht gesprochen wird, was sagbar ist und was eben auch nicht (dazu z.B. Rosenberger, 2018) deutlicher in den Blick geraten. Die auch in anderen Gesprächen im Hochschulkontext (z.B. die Untersuchung zum Bilanz- und Perspektivgespräch von Zorn, 2018) und in schriftlichen Dokumenten (z.B. Reflexionen zur eigenen Professionalisierung in Studienprojekten, siehe Herzmann & Liegmann, 2018) aufscheinende verordnete Reflexion könnte in weiteren Studien in ihrer spezifischen Prüfungsförmigkeit rekonstruiert werden.⁹ Zweitens möchten wir Untersuchungen anregen, die die wissenschaftlich angeleitete Befragung der schulischen Erfah-

⁹ Interessant wäre auch, ob in peerkulturellen Praktiken, die in diesem Sinne zweckfreier sind, das Sprechen und Nachdenken über Unterricht anders (im intendierten Sinne reflexiver) ausfällt. Methodologisch stellt sich hier allerdings unmittelbar die Frage nach dem Feldzugang.

rungen *nach* dem Absolvieren des Praxissemesters, beispielsweise in Universitätsseminaren, beforschen. Diese zeitliche Verlagerung der potenziellen Anbahnung von Reflexivität folgt einer Heuristik von Neuweg (2005), der davon ausgeht, dass sich Reflexivität erst dann entfalten (und entsprechend empirisch zeigen) kann, wenn Lehrkräfte bereits hinreichend Erfahrung aufgebaut haben, die sie reflektieren können. Ob sich dies bereits im Masterstudium oder erst im Rahmen von Weiterbildungen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung zeigt, ist vor allem eine empirische Frage – aber auch ein Zugeständnis an die zitierte Nichtauflösbarkeit der Differenzen der Wissensformen schulischer und wissenschaftlicher Praxis.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 469–520.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M. & Ophuysen, S. V. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 211–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). 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.
- 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.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 113–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(1), 7–15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 47–66.
- Herzmann, P. & Proske, M. (im Druck). Lehrpraxis in der der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253–273.
- König, J., Darge, K., Klemenz, S. & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Münster: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zur Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, A. B. & Racherbäumer, K. (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122–134.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummerich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen

- & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 40–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MSW NRW. (2016). Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/-docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf> [Zugriff am 20.02.2018].
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A.-K. (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 149–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosemann, I. & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 131–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberger, K. (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxisübung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (im Druck). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2).
- Schlag, S. & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College.
- Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(2), 38–56.

- Wilfert, C. & Thünemann, H. (2018). Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 203–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim : Beltz Juventa.
- Zorn, S. K. (2018). Begleitung Studierender als kooperativer Prozess in situ – Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 271–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Falk Scheidig

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

1 Praxisphasen und Kohärenz in der Lehrpersonenbildung

Der Praxisbezug kann als zentraler und ebenso kontroverser Diskussionsgegenstand der Lehrpersonenbildung gelten (Hedtke, 2019). Praxisphasen im Lehramtsstudium stellen zwar lediglich *eine* Form berufsvorbereitender Lerngelegenheiten dar (Hascher, 2012; Scheidig, 2017a), erhielten zuletzt aber – auch als Folge der Tendenz zur Ausdehnung zu Langzeitpraktika und Praxissemestern – verstärkt Zuwendung im Fachdiskurs (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Artmann, Berendonck, Liegmann & Herzmann, 2018; Rothland & Biederbeck, 2018). Gleicht die hochschulische Lehrpersonenbildung in Deutschland einem „Flickenteppich“ (Keuffer, 2010, S. 55; siehe auch die kartierte Vielfalt im Online-Portal www.monitor-lehrerbildung.de), so trifft dies nicht minder auf die verschiedenen Praxisphasenmodelle zu (Weyland, 2012). Auch bezüglich der Funktionsbestimmung lässt sich ein breites Spektrum konstatieren: Studierende sollen etwa ihre Berufs- und Fächerwahl überprüfen, in der eigenen Schulzeit generierte Überzeugungen hinterfragen, wissenschaftsgestützt Handlungskompetenzen erwerben, erproben, demonstrieren, „empowert“ werden, das Schulfeld beforschen oder Praxis reflektieren. Die Aufgaben und Ziele von Praxisphasen sind mitunter antithetisch, stehen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt im Studienverlauf und scheinen insgesamt klärungsbedürftig (Scheidig, 2017a, 2017b; Weyland & Wittmann, 2011).

Praxisphasen können nicht nur als ein Studienelement im curricularen Gesamtensemble des Lehramtsstudiums betrachtet werden, sondern auch als hybrider Raum zwischen den beiden Referenzsystemen der Lehrpersonenbildung – Wissenschaft und Praxis –, mithin als „third space“, der die Trennung der sequenziellen Phasen der Lehrpersonenbildung erodiert (Leonhard, Fraefel, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016). Aus dieser Verortung als Hybrid erwachsen institutionelle Kooperationsperspektiven an der Schnittstelle von Schule und Hochschule, etwa Anlässe gegenseitiger Verständigung, Gelegenheiten der Explikation hochschulischer Professionalisierungskonzepte gegenüber Lehrpersonen und Bildungsverwaltung oder auch die Ermöglichung von Praxiskontakten für Hochschuldozierende. Zugleich verbinden sich mit dieser Positionierung zwischen Studium und Schulfeld Herausforderungen im Arrangieren des Lehramtsstudiums, da praxisintegrierte Lerngelegenheiten ideell wie organisatorisch *extramural*, aber keineswegs *extracurricular* sind. Verschiedene Studien legen nahe, dass eine quantitative Ausdehnung von Praxisphasen kaum, partiell sogar negativen, Einfluss auf die studentische Kompetenzentwicklung nimmt (Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018; Rothland, 2018), sondern dass anstatt der bloßen Dauer vielmehr die hochschulische Begleitung, curriculare Verknüpfung und theoretische Rahmung der Praxisphasen bedeutsam ist (Gröschner & Müller, 2014).

Der Aspekt der curricularen Einbettung von Praxisphasen verweist auf die generelle Herausforderung, ein kohärentes Studienangebot für angehende Lehrpersonen zu entwerfen und zu realisieren. Die Auseinandersetzung mit Kohärenz im Lehramtsstudium hat aktuell im deutschsprachigen Fachdiskurs – auch begünstigt durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Konjunktur (Degeling et al., 2019; Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & Meien, 2018; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019), während das Thema im internationalen Diskurs seit Längerem unter Betonung der Relevanz von Kohärenz für die Wirksamkeit von Lehramtsprogrammen Aufmerksamkeit erfährt (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008). Neben der Intention, die Leistungsfähigkeit des Lehramtsstudiums und den Impact auf studentische Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität im Praxisfeld zu erhöhen, begründet sich die Zuwendung zu Kohärenz sowohl hochschuldidaktisch mit der Orientierung an der Unterstützung, Motivation und Zufriedenheit der Studierenden als auch strukturell mit der ausgeprägt fragmentierten Akteurslandschaft der Lehrpersonenbildung (Hellmann, 2019).

Die beiden Diskursstränge zu Praxisphasen und Kohärenz im Lehramtsstudium sollen in diesem Beitrag aufgegriffen und unter der leitenden Fragestellung der kohärenten Integration von Praxisphasen im Lehramtsstudium ver-

bunden werden. In Ergänzung zu den eher an Theorie-Praxis-Modellen orientierten und professionalisierungstheoretisch argumentierenden Voten im Diskurs wird hier ein strukturorientierter Zugang der Studiengangsentwicklung beschrrieben. Der Fokus richtet sich dabei weder auf das Für und Wider noch auf die angemessene Dauer und Konfiguration von Praxisphasen, sondern auf ihre Integration und eine curriculumzentrierte Perspektivierung im Verständnis der Kohärenzherstellung als interkollegiale Gestaltungsaufgabe. Hierzu wird zunächst der Kohärenzbegriff präzisiert (2) und das Einlösen dieses Anspruchs in den spezifischen Strukturen der Lehrpersonenbildung als Problemhorizont gespannt (3). Daran anknüpfend werden Impulse für Kohärenz unter besonderer Gewichtung der Einbettung von Praxisphasen vorgestellt (4), ehe abschließende Überlegungen den Beitrag abrunden (5).

2 Kohärenz in der Lehrpersonenbildung

„Powerful teacher education programmes“, so die Entfaltung des Kohärenzbegriffs bei Canrinus, Bergem, Klette & Hammerness (2017, S. 313), „have well-aligned courses, including field placements, based on a shared and underlying vision and provide opportunities to make connections and enact teaching practices that enable the students to bridge campus courses with what they learn from their placement experiences“. Kohärenz meint demgemäß sowohl eine konzeptionelle („vision“) als auch curricular-strukturelle Abstimmung (Canrinus et al., 2017; siehe auch Darling-Hammond et al., 2005) insbesondere zum Zwecke (I) der Verständigung über eine geteilte Vorstellung der Aufgabe der Lehrpersonenbildung und ihre Operationalisierung, (II) der Klärung der Professionalisierungsbeiträge und des Zusammenwirkens der einzelnen Lehr-/Lernangebote, (III) der gegenseitigen inhaltlichen und didaktischen Bezugnahme, (IV) der Reduktion von Redundanz und Leerstellen im Curriculum, (V) der Vermeidung konzeptioneller (nicht professionstheoretischer) Widersprüche, (VI) der Transparenz von Differenz und Paradigmen. Kontrastbild wäre demzufolge ein Lehramtsstudium, das sich im additiven Aufsichten von Elementen erschöpft und nicht über eine bloße organisatorische Koordination hinausreicht. Kohärenz meint jedoch *nicht* die Monopolisierung *einer* Fachperspektive in Bezug auf Schule, den Lehrberuf und die Lehrpersonenbildung, also die Nivellierung wissenschaftlicher Pluralität, oder die Vermittlung von Gewissheiten in einem von strukturlogischer Ungewissheit geprägten

Beruf (Cramer et al., 2019), sondern einen konstruktiv-zielorientierten Umgang mit dieser Ausgangssituation.

Kohärenz als systematische und „sinnhafte Verknüpfung“ (Hellmann, 2019, S. 9) der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium erstreckt sich mithin über mehrere Ebenen: Kohärenz innerhalb einer Lehrveranstaltung, innerhalb eines Moduls, innerhalb eines Studienbereichs bzw. einer Säule, zwischen Studienbereichen bzw. Säulen, zwischen hochschulischen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen. Jenseits dieser *Lehrangebots*perspektive tangiert Kohärenz auch die Frage der funktionalen Einbettung von *Lernanlässen* im Rahmen der Selbststudienzeit, Wahl- und Vertiefungsoptionen, im Kontext von Studienprojekten, Prüfungen, Abschlussarbeiten, Auslandssemestern usw. In der Gesamtarchitektur des Lehramtsstudiums sind folglich *vertikale* und *horizontale* Kohärenzbewegungen angesprochen sowie in zeitlicher Hinsicht eine *synchrone* wie eine *konsekutive* Kohärenz *in* und *zwischen* den Semestern und Studienphasen (Hellmann, 2019) Dies umschließt in umfassender Betrachtung ebenfalls eine anzustrebende Kohärenz in der sequentiellen Abfolge der Phasen der Lehrpersonenbildung (Scheidig, 2017b) im Sinne einer Verständigung über das übergeordnete Ziel (Kompetenzprofil), den Weg der Zielerreichung (Kompetenzentwicklungsmodell und -prämissen), die jeweiligen Beiträge der Akteur*innen und Phasen der Lehrpersonenbildung auf diesem Weg (Professionalisierungskonzept) und dessen konkrete Realisierung (Programm). Die zunehmende Gewichtung und Ausdehnung von Praxisphasen im Lehramtsstudium evoziert so u.a. die Frage nach der funktionalen Verhältnisbestimmung zwischen der hochschulisch begleiteten Praxistätigkeit von Studierenden in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung und der Berufseinmündung im Praxisfeld in der zweiten Phase.

Kohärenz als strategisch-orientierende Ambition ist dabei mehr als kontinuierlicher Prozess denn als Resultat zu verstehen, der auf der Einsicht in die Koordinationsbedürftigkeit des komplexen Vorhabens der Lehrpersonenbildung ruht. Dabei muss differenziert werden zwischen konzeptioneller Kohärenz auf der Planungsebene, realisierter Kohärenz auf der Umsetzungsebene und schließlich der von den Studierenden wahrgenommenen Kohärenz (Grossman et al., 2008). Unter Rekurs auf das Angebots-Nutzungs-Modell (Hascher & Kittinger, 2014; Kunina-Habenicht et al., 2013) lässt sich also das Erfordernis ableiten, komplementär zur Arbeit an einem kohärenten Curriculum darauf hinzuwirken, dass das Studienangebot in der intendierten Weise genutzt wird, dass Studierende Elemente vernetzen und im Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung die konzeptionell und strukturell grundlegende Kohärenz nachvollzogen wird.

3 Zur Struktur des Lehramtsstudiums in Deutschland

Die wohl unbestrittene Zielstellung von Lehramtsstudiengängen, Lehrpersonen zu qualifizieren, erweist sich zunächst als vorteilhafte Ausgangsposition für das Ansinnen, ein kohärentes Studium zu gestalten: Der Berufsbezug ist für das Lehramt – wie nur in wenigen anderen Studiengängen, etwa der Medizin – konstitutiv und das spätere Arbeitsfeld und Tätigkeitsspektrum klar abgrenz- und explizierbar, was die akademische Lehrpersonenbildung von vielen Studiengängen unterscheidet. Ungeachtet des wohlbegründeten Umstands, dass trotz der vermeintlich klaren Zielstellung sehr unterschiedliche Fachpositionen bezüglich der konkreten Fassung des Berufsbezugs im Lehramtsstudium, die Kriterien für guten Schulunterricht, hieraus abgeleiteten Kompetenzen von Lehrpersonen und deren Entwicklung existieren, treten bei genauerer Betrachtung zahlreiche Herausforderungen hervor, die der Herstellung von Kohärenz nicht zuarbeiten, sondern eine solche anmahnen:

Als ein relevanter exogener Faktor der hochschulischen Lehrpersonenbildung verdient die Binnenstruktur des Praxisfeldes Beachtung. Der Zuschnitt und Auftrag der Unterrichtsfächer und vor allem die Unterscheidung von Schulformen und -stufen mit unterschiedlichem Bildungsziel, Anspruchsniveau und Qualifikationsprofil – jeweils mit Konsequenz für die akademische Qualifizierung der Lehrpersonen als zentralen Akteuren – bringt verschiedene Studienmodelle hervor, die ihre Entsprechung in der Verhandlung von Kohärenz suchen. Diese Pluralität wird durch die föderale Struktur des Bildungswesens um ein Vielfaches potenziert:

Unterschiede in Ausbildungsformen bestehen zumeist bezüglich [...] der Anzahl studierter Fächer, einer unterschiedlichen Gewichtung von z.B. fachlichen oder pädagogischen Studienanteilen sowie der unterschiedlichen Ausgestaltung von Praxisphasen und des Referendariats (Hellmann, 2019, S. 11).

Ferner erfolgt die Lehrpersonenbildung an Hochschulen verschiedenen Typs, neben Universitäten an Pädagogischen Hochschulen (Baden-Württemberg) sowie Hochschulen für Kunst, Musik oder Sport (für ebendiese Fächer), partiell auch als Kooperation.

Als maßgeblicher, Kohärenzbemühungen unmittelbar betreffender endogener Faktor ist der „Disziplinenschwung“ (Schalk & Stern, 2018) der Lehrpersonenbildung auszuweisen. Die drei Säulen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft/Pädagogik – ergänzt um die sich als eigener Bereich etablierenden schulpraktischen Studien (Leonhard et al., 2016; siehe auch die seit 2015 existierende Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien

und Professionalisierung (IGSP)) – setzen sich aus einer Vielzahl an Disziplinen zusammen: für jedes Unterrichtsfach mindestens eine fachwissenschaftliche Disziplin (bei Integrationsfächern wie Sozial-/Gemeinschaftskunde oder Wirtschaft/Recht gar mehrere) und zumeist auch jeweils eine Fachdidaktik; daneben der pädagogische respektive bildungswissenschaftliche Studienbereich mit erziehungswissenschaftlichen (und darin wiederum u.a. mit schulpädagogischen, bildungstheoretischen, medienpädagogischen Angeboten, siehe Kunina-Habenicht et al., 2013), psychologischen und soziologischen Anteilen. Während für fachwissenschaftliche Beiträge in der Regel mehrere Professuren verantwortlich zeichnen, sind Fachdidaktiken an manchen Standorten nur als Integrationsdidaktik (z.B. Naturwissenschaftsdidaktik, Geschichte/Politik) und/oder mit abgeordneten Lehrkräften vertreten.

Die an der Lehrpersonenbildung mitwirkenden Organisationseinheiten verteilen sich aufgrund der Bandbreite der Fächer oftmals auf nahezu alle Fakultäten einer Hochschule, sodass Lehrpersonenbildung als in dieser Dimension beispielloses transfakultäres Projekt betrachtet werden kann, wovon auch die Einrichtung der Zentren für Lehrer*innenbildung (bzw. Schools of Education) als – durchaus kontroverser und unterschiedlich gelingender – Versuch der Koordination Zeugnis gibt (Merkens, 2005). Aufgrund der großen Zahl möglicher Fächerkombinationen ergibt sich ein komplexes Geflecht an Querverbindungen und eine faktische Atomisierung der Zuständigkeit für die Qualifizierung angehender Lehrpersonen. Komplexitätssteigernd tritt hinzu, dass die hochschulische Lehrpersonenbildung den Erwerb beruflicher Kompetenz lediglich grundlegt und im Interesse der Kohärenz neben der horizontalen und vertikalen hochschulinternen Verständigung ebenso eine Verzahnung mit der hochschulexternen zweiten Phase der Lehrpersonen geboten ist (idealiter auch mit der dritten Phase der Lehrpersonenweiterbildung, Scheidig, 2017b), weitergehend auch generell mit dem Schulfeld und der Bildungsverwaltung.

Das Verhältnis der den Disziplinen übergeordneten Studienbereiche kann bei positiver Lesart als dynamischer Gestaltungsraum beschrieben werden, erscheint aber oftmals – auch gegenüber Studierenden – organisatorisch wie konzeptionell spannungsreich und ungeklärt. Dies berührt sowohl die Frage des Verhältnisses der jeweiligen Fachwissenschaften zu den Fachdidaktiken als auch vor allem jenes zwischen fachdidaktischen, pädagogischen und schulpraktischen Lerngelegenheiten und innerhalb der bildungswissenschaftlichen Studienanteile sowie insgesamt das Verhältnis von Lehrveranstaltungen zu den schulischen Praxisphasen (Artmann et al., 2018; Leonhard et al., 2016). Es mangelt im Gegensatz zu anderen Professionen und jenseits der tendenziell eher organisatorisch ausgerichteten Zentren für Lehrer*innenbildung an einer konzeptionellen und konsensual anerkannten Leitinstanz. Die Erziehungs-

wissenschaft, die diesen Status wiederholt und dezidiert für sich reklamierte (z.B. Gogolin, 2002), sieht sich mit vehementen Akzeptanzproblemen konfrontiert (Cramer, 2013; Reintjes, 2007) und gar der Frage ausgesetzt, ob sie sich mit der Lehrpersonenbildung im „Widerstreit“ befinde (Böhme, Cramer & Bressler, 2018).

Die zur Kooperation angehaltenen Studienbereiche stehen in latenter Konkurrenz zueinander, nicht nur hinsichtlich des mit Relevanzbeimessung und Ressourcen korrespondierenden Workloads im Lehramtscurriculum, sondern auch in der Frage des jeweiligen Beitrags im Professionalisierungsprozess der Studierenden und der inhaltlichen Einsätze in der Rahmung von Praxisphasen. Dies betrifft vor allem das Verhältnis der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile und gewinnt an Brisanz vor dem Hintergrund der disziplinären Identitäts- und Statusdebatten einzelner Fachdidaktiken (Baum, Heinz & Wohlers, 2018), der Diskussion um die Etablierung einer Allgemeinen Fachdidaktik (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) und die Krise der Allgemeinen Didaktik (Rothland, 2013). Demgegenüber sind die fachwissenschaftlichen Disziplinen, immerhin die am Personal wie an quantitativen Studienanteilen gemessen größte Säule des Lehramtsstudiums, häufig in gewisser Distanz zur Lehrpersonenbildung. Zugunsten der Hauptfachstudierenden werden die (oftmals nicht weniger zahlreichen) Lehramtsstudierenden in und mit fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen eher sekundär adressiert, teilweise auch von Dozierenden und Mitstudierenden stigmatisiert (Baum et al., 2018). Das Selbstverständnis als „Lehrerbildner*in“ (Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015; Swennen & Snoek, 2012) ist bei Vertreter*innen der Fachwissenschaften schwach bis gar nicht ausgeprägt und ihre Lehrveranstaltungen folgen disziplinären Logiken und Wissenssystematiken, die mit den Prinzipien und Inhaltskonstruktionen der Schulfächer nur in mittelbarer Relation stehen (Heinze, Dreher, Lindmeier & Niemand, 2016; Reusser & Messner, 2002).

In der Konsequenz erleben angehende Lehrpersonen ihr Studium aufgrund der verschiedenen Disziplinen, Wissensformen, Paradigmen, Anforderungen und Ansprachen häufig als fragmentiert und inkonsistent (Cramer et al., 2019). Der Status quo ruft auch aufseiten der Hochschullehrer*innen Kritik hervor (Degeling et al., 2019; Glowinski et al., 2018; Hellmann et al., 2019) – bis hin zu Voten wie jenem von Ellinger und Koch (2019), die für eine radikale Abkehr von der bisherigen Struktur und stattdessen eine einphasige Lehrpersonenbildung in Form eines dualen Studiums plädieren, um inhaltliche und organisatorische Kohärenz sicherzustellen.

Die Verbindung der einzelnen Studienelemente wird gegenwärtig implizit oder explizit als eine studentische Entwicklungsaufgabe betrachtet (Leonhard et al.,

2016) und mithin in den Verantwortungsbereich der Studierenden verschoben. Cramer et al. (2019) fordern in diesem Kontext von (angehenden) Lehrpersonen „Meta-Reflexivität“, die sie umreißen als

die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können (Cramer et al., 2019, S. 410).

Bedeutung und Ertrag einer solchen individuellen Leistung dürften kaum in Abrede gestellt werden, sie substituiert aber nicht Kohärenz im Curriculum, vielmehr profitiert sie hiervon. Wenn Studierende das Studienangebot als systematisch zusammenhängend wahrnehmen und darin angeregt werden, Vernetzungen nachzuvollziehen, begründete Differenz zu verstehen und diese reflexiv zu bearbeiten, dürfte dies die intendierte Meta-Reflexivität fördern. Es besteht andernfalls die Gefahr, dass Studierende – gerade zu Studienbeginn ohne akademische Sozialisation und in der Erwartung einer stringent berufsorientierten Ausbildung (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) – überfordert sind und mangels Kohärenz „träges Wissen“ (Renkl, 1996) akkumulieren, das in studienintegrierten Praxisphasen und späterer Berufstätigkeit nicht handlungsleitend oder gar abgewertet wird (Reintjes, 2007). Wenn die akademisch ausgewiesenen Verantwortlichen und Lehrenden im Lehramtsstudium es als wenig zielführend oder unmöglich erachten, Kohärenz herzustellen, welche Erfolgsaussicht hat es dann, diese Leistungen Noviz*innen wie den angehenden Lehrpersonen zu überantworten? Vor diesem Hintergrund erscheint es vonnöten, hochschulseitig Lehr-/Lernanlässe im Interesse an Kohärenz zu orchestrieren, um Studierende beim Aufbau vernetzten Wissens und modulübergreifender Kompetenzen zu unterstützen.

4 Impulse für die Herstellung von Kohärenz

An die vorausgehenden Erörterungen anknüpfend sollen im Weiteren vier mögliche Zugänge zur Kohärenz im Lehramtsstudium im Hinblick auf die Einbettung von Praxisphasen konturiert und jeweils mit Beispielen angereichert werden. Die Zugänge variieren im Fokus, sind jedoch nicht trennscharf und untereinander kombinationsfähig.

4.1 Analysegestützte Curriculumarbeit

Dieser Kohärenzzugang zentriert sich auf die Studiengangsentwicklung als einen diskursiv-zirkulären Prozess. Innerhalb dieses oftmals von konzeptionellen Vorstellungen, bestehenden Modellen, didaktischen Prinzipien und persönlichen Überzeugungen geprägten Prozesses vermögen curriculumanalytische Einsätze neue Impulse für eine Reflexion und Bearbeitung von Kohärenz zu generieren, weil sie zu einem vertieften Verständnis des Status quo und seiner Begründungslinien beitragen. In Konkretisierung für die Lehrpersonenbildung ist u.a. denkbar:

- ein lehrbezogenes Peer-Review-Verfahren unter Lehreinheiten (z.B. im Ringprinzip) auf Basis von Artefakten durchzuführen, in denen die (Praxis-)Konzepte der Beteiligten expliziert werden oder sich implizit materialisieren (z.B. Modulhandbücher, Lehrveranstaltungsankündigungstexte, definierte Learning Outcomes, Syllabi, Reader für Studierende, dokumentierte Lehrkonzepte, Selbstverständniserklärungen auf der Website usw.), um die jeweiligen Beiträge zur Lehrpersonenbildung und speziell die Verbindungen zu Praxisphasen offenzulegen und verhandelbar zu machen;
- unter mehreren Lehreinheiten empirisch zu erheben, welche Theorien, Modelle, Konzepte, Ansätze in den Lehrveranstaltungen eine Thematisierung erfahren, z.B. eine Befragung von Lehrenden der Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik/Schulpädagogik und der Begleitveranstaltungen der schulpraktischen Studien, ob und mit welchen theoretischen Referenzen in den genannten Studienbereichen Themen mit Überschneidungspotenzial wie Unterrichtsplanung, Lehr-/Lernmethoden und Schüler*innenbeurteilung aufgegriffen werden, womit u.a. Lücken oder potenzielle Synergien in der Vorbereitung von Praxisphasen identifiziert werden könnten;
- strukturierte Rückmeldungen von aktuellen oder ehemaligen Studierenden (z.B. im Wege von Studierenden- und Absolvent*innensurveys) zu Kohärenzaspekten gezielt zu erfassen, da diese Erkenntnisse zu (empfundener) Redundanzen, Inkonsistenzen und unklaren Bezügen zwischen Lehrangeboten sowie im Verhältnis zu Praxisphasen versprechen;
- in offenen konferenziellen Formaten wie Studiengangshearings (mit oder unter Lehrenden, Studierenden) entlang von Leitfragen oder Thesen qualifizierte Aussagen zu eigenen und gewonnenen Verständnissen des Studiengangs, der Praxisbezüge, der Funktionalisierung der Praxisphasen usw. zu gewinnen, gegenüberzustellen und als Grundlage für das Entwickeln von weiterführenden Perspektiven zu nutzen;

- anhand von Heuristiken wie prominenten Kompetenzmodellen zu Lehrprofessionalität (z.B. Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) oder hochschuldidaktischen Systematiken zum Praxisbezug (z.B. Scheidig, 2017a) interkollegial herauszuarbeiten und sichtbar zu machen, wo bzw. wie sich die einzelnen Lehrangebote in einem komplexitätsreduzierten Schema verorten lassen, um etwa Doppelspurigkeiten, Leerstellen, konzeptionelle Brüche oder Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdbild einzelner Studienbereiche zu kartieren.

4.2 Modulübergreifende didaktische Ansätze

Das diesem Zugang zugesprochene Potential wird darin gesehen, dass die Verständigung auf einen übergeordneten didaktischen Ansatz konzeptionelle Dissonanzen im Curriculum zu verringern hilft und sich damit ein im Studium wiederkehrender Rahmen etablieren lässt, um die oftmals isolierten Studieninhalte einzuordnen und zu vernetzen – oder von einem gemeinsamen Horizont her zu entspannen. Curriculare Meta-Ansätze der Lehrpersonenbildung sind beispielsweise:

- das Forschende Lernen, das jüngst eine Renaissance erlebte und zuletzt auch stark in die Praxissemester diffundierte (Rothland & Boecker, 2014; Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; Ukley & Gröben, 2018) und insofern eine Verbindung von Lehrveranstaltungen und Praxisphasen anzubahnen geneigt ist, als es darauf zielt, reale Praxis methodisch geleitet zu betrachten, wissenschaftliche Rationalitätsansprüche gegenüber Meinungen, Alltagseindrücken und subjektiven Theorien abzugrenzen und praxisnah den Unterschied zwischen Reflexions- und Handlungswissen nachzuvollziehen (Leonhard et al., 2016; Weyland & Wittmann, 2011);
- der Core Practice-Ansatz, der vor allem in den USA in den vergangenen zehn Jahren diskutiert und implementiert wurde (Fraefel & Scheidig, 2018) und im Bemühen steht, Theorien und Forschungsergebnisse ebenso wie praktische Erprobungsräume und Praxisreflexionen um zentrale Herausforderungen des Lehrberufs (z.B. Aktivierung von Schüler*innen, Classroom Management, Anleiten von Gruppenprozessen, Prüfen und Beurteilen) zu arrangieren;
- die Nutzung von eigenen oder fremden Unterrichtsvideos, für die sich infolge digitaler Transformationsprozesse niedrigschwelligere und neue Einsatzszenarien ergeben (Scheidig, im Druck), z.B. eine reichhaltige

Videovignette mehrfach mit unterschiedlichen theoretischen „Brillen“ oder in verschiedenen Lehrveranstaltungen aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive zu analysieren oder Mit-/Ausschnitte eigener Unterrichtsstunden aus Praxisphasen in anderen Studienbereichen für themenspezifische Feedbacks, Peer-Reflexionen und eine Theorie-Praxis-Integration zu referenzieren.

4.3 Synthetisierende curriculare Elemente

Kohärenz nicht nur *zwischen*, sondern *mit eigenen* hochschulischen Lehr-/Lernangeboten zu konsolidieren, ist Wesenszug dieses Zugangs. Ein Vorzug besteht darin, dass in entsprechenden Angeboten Kohärenz gezielt bearbeitet werden kann (muss) und dass ferner der symbolische Wert explizit auf Kohärenz gerichteter curricularer Elemente nicht zu unterschätzen ist, da die Kohärenzbemühungen bei entsprechender Benennung unmittelbare Sichtbarkeit erlangen (etwa im Gegensatz zu Erträgen von Absprachen zwischen Lehrereinheiten, die für Studierende nur indirekt erfahrbar werden). Bekannte Formate sind praxisnahe/-integrierte Mentorings und Coachings (Fraefel & Seel, 2017; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018) oder Begleitseminare in Praxisphasen, weitere anzudenkende Formate sind z.B.:

- eigenständige Praxismodule, die Studienbereiche untereinander und mit Bezug zu Praxisphasen verbinden (so z.B. an der Universität Marburg: <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/studium/praktika/mpm>)
- ausgewiesene Transfersitzungen in jeder (fachdidaktischen und pädagogischen) Lehrveranstaltung gegen Semesterende, die primär dem Zweck folgen, die vorangegangenen Lehrinhalte ins Verhältnis zur Bildungspraxis und insbesondere zu nachgelagerten, parallelen oder vorgängigen Praxisphasen zu setzen;
- betreute (und ggf. bewertete) E-Portfolios, in denen angehende Lehrpersonen studienbegleitend und säulenübergreifend Studieninhalte und -dokumente aufnehmen, kuratieren und reflektieren, z.B. im Studienverlauf einen roten Faden quer durch die curricularen Lehr-/Lernanlässe zu praxisrelevanten Fragestellungen legen (wie Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer, Leistungsbeurteilung, didaktische Ansätze) und damit selbst einen substantiellen Beitrag zur Verzahnung von verschiedenen wissenschaftlichen Ressourcen und der Praxistätigkeit leisten;
- studienbegleitende Mentor*innen oder feste studentische Reflexionszirkel (allenfalls auch in Verbindung), die vom ersten bis zum letzten Semester in regelmäßigen Abständen und gestützt auf professionelle Entwicklungs-

- schritte und/oder gestellte Aufgaben die Studierenden dazu anhalten, das (praxisorientierte) „Big Picture“ des Studiums zu zeichnen und diesbezügliche Problemwahrnehmungen explizit aufzugreifen;
- „Just-in-Time Teaching“ (JiTT) als ein ergänzendes und nachfrageorientiertes Begleitformat in Praxisphasen, in denen situativ als relevant erlebte Fachfragen in Ad-hoc-Kleingruppen mit hochschulischen Fachexpert*innen aus einem multidisziplinären Dozierendenpool bearbeitet werden, so dass wissenschaftliche Studieninhalte entlang von konkreten Praxisanforderungen wiederholt, vertieft und vernetzt werden.

4.4 Mikrodidaktische Kooperation

Ergänzend zu eher prozess- und strukturorientierten Ansätzen bilden studienbereichsübergreifende Kooperationen und Personaleinsätze einen dezidiert expertisezentrierten Zugang zur Herstellung von Kohärenz. Dies liegt auch im Interesse eines optimalen Ressourceneinsatzes: Synergien nutzen, vorhandene Expertise gesamtcurricular einbeziehen, Lehr-/Lernzeiten im Curriculum redundanzminimiert ausschöpfen (z.B. Vermeiden der Wiederholung von Inhalten ohne deren Vertiefung). Mögliche und mitunter an Hochschulen bereits erprobte Varianten sind u.a.:

- von Dozierenden verschiedener fachlicher Provenienz gemeinsam geplante und gestaltete Module, Lehrveranstaltungen oder Einzelsitzungen (Co-Teaching) bei fachlichen Schnittmengen, insbesondere in konvergenter Adressierung von Facetten schulischer Lehrtätigkeit;
- Tandems von Dozierenden und Praxismentor*innen oder Seminausbilder*innen für kooperative praxisorientierte Reflexionsangebote, Feedbacks oder Prüfungen,
- eine von Vertreter*innen der fachdidaktischen und pädagogischen Studienanteile in Arbeitsteilung realisierte theoretische Rahmung von Praxisphasen als Begleitformat des schulpraktischen Studienbereichs;
- die kollaborative Erstellung von Lernressourcen (Reader, Selbstlernmaterial, Online-Kursraum, Videofallplattform mit Reflexionsimpulsen usw.) zu Studieninhalten, die sich komplementär verhalten oder in geteilter Verantwortung von verschiedenen Lehreinheiten liegen (z.B. Themen wie Lerndiagnostik und -unterstützung, digitale Unterrichtsmedien).

5 Abschließende Einordnung

In Anbetracht des determinierten wie anspruchsvollen Ziels der Lehrpersonenbildung einerseits und der hochschulischen Strukturen ihrer Realisierung andererseits ist das Streben nach Kohärenz ebenso Problem wie Aufgabe. Dieses Fatum teilt Kohärenz mit dem kontrovers diskutierten Praxisbezug im Lehramtsstudium und zugleich hängt das Gelingen beider – der Kohärenz und des Praxisbezugs – voneinander ab. Stellt Kohärenz (ebenfalls analog zum Praxisbezug) ein vieldimensionales Konstrukt dar, das diverse Verbindungen im Curriculum zu erwägen anregt, so erscheint doch innerhalb dieses multireferentiellen Spektrums Kohärenz hinsichtlich des Praxisbezugs als eine Fragestellung übergreifender Bedeutung und großer Reichweite in der Entwicklung von Lehramtsstudiengängen: Da die Praxisorientierung sowohl ein globales Ziel und querliegendes, die einzelnen Module mehr oder weniger verpflichtendes Prinzip des Curriculums ist als auch legitimationsstiftender Gegenstand eines konkreten Curriculumbereichs, nämlich der studienintegrierten Praxisphasen, evoziert dies Fragen der Verhältnisbestimmung und gegenseitigen Bezugnahme.

Die Zuwendung zu Kohärenz kann – wie zu zeigen versucht wurde – auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen Zugängen erfolgen. Als basal erweist sich jedoch, Kohärenz überhaupt als Anspruch zu formulieren und den interkollegialen Austausch in dieser Hinsicht zu stimulieren – dies stellt keine Selbstverständlichkeit dar, bestehen doch gewichtige Gegenargumente und Limitationen: die mitunter begrenzte Bereitschaft zu lehrbezogenem Engagement von Wissenschaftler*innen, auch aufgrund mangelnder Anreize und Ressourcen, der Verfassungsgrundsatz der Lehrfreiheit, die Spannung zwischen einer Modularisierung des Lehrangebots und der vernetzenden Indienstnahme von Modulen, die Einschränkung der Studierbarkeit und Flexibilisierung in Curricula mit Abhängigkeitsverhältnissen, die begrenzte Koordinier- und Kommunizierbarkeit eines kohärenzbedingt komplexen Studienmodells, die kontinuierlich erforderlichen Integrations- und Verhandlungsleistungen infolge steter personeller Erneuerung, die nur bedingte Adaptivität von in mehreren Studiengängen verankerten und insofern multireferentiellen Lehrveranstaltungen der Fachwissenschaften und partiell auch der Bildungswissenschaften, die sachlogische Impraktikabilität einer differenzierten Bearbeitung von Kohärenz unter angemessener Würdigung professionalisierungstheoretisch vertiefter Konzepte und empirischer Befunde im Rahmen von Hochschulgremien, die unüberschaubare Anzahl und fachliche Heterogenität der zu involvierenden Personen (und Fach- und Selbstverständnisse) sowie die daraus erwachsenden

inhaltlichen und operativen Probleme einer Verständigung, die Akzeptanz des Verhandlungsgegenstands und seine konzeptionellen Unschärfen usw. Kohärenzorientierung meint folglich auch die kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen reziproker Bezüge und konzeptioneller Übereinkunft in Studiengängen und hierauf gerichteten Entwicklungsprozessen. Gleichwohl: Kohärenz als Anspruch grundsätzlich zur Disposition zu stellen, riskiert Wirksamkeitsverluste der Lehrpersonenbildung und mithin, dass die Relevanz der einzelnen (und eigenen) Lehrangebote mangels sinnstiftenden Zusammenhangs für Studierende verborgen bleibt. Für die Relationierung von Lehrveranstaltungen mit Praxisphasen im Lehramtsstudium gilt dies umso mehr, als letztere in Ansätzen eine studienintegrierte Vorwegnahme späterer Berufstätigkeit bedeuten, also Anlässe der praxisbegründeten Durchdringung verfügbarer (wissenschaftlicher) Ressourcen stiften, die stets auch die folgenschwere Option der mangelnden Einsicht in die berufliche Bedeutung von konkreten Studieninhalten in sich tragen. Und schließlich entfaltet sich mit Kohärenz Emergenz: Wenn ein Studium mehr sein soll als die Summe seiner curricularen Inputs, spricht einiges dafür, im Wege der Studiengangsentwicklung auch dieses *Mehr* einer gezielten Bearbeitung zuzuführen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baum, M., Heinz, T. & Wohlers, K. (2018) Profilentwicklung und Vernetzung von Modulen in der universitären Lehrkräftebildung – Beiträge zu einem gemeinsamen Reflexions- und Diskussionsprozess. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 305–328). Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Wege zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 401–423.

- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. S. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (S. 390–441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Degeling, M., Frankenber, 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2015). Berufsbild „Lehrerbildnerin/Lehrerbildner“: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334–344.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2019). Wider den „Praxischock“ – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? *Forschung & Lehre*, 26(10), 918.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & Meien, J. v. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gogolin, I. (2002). *Stellungnahme der DGfE zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Februar 2002)*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2002_02_Struktur_Lehrerbildg.pdf [Zugriff am 22.11.2019].
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In: K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Heinze, A., Dreher, A., Lindmeier, A. & Niemand, C. (2016). Akademisches versus schulbezogenes Fachwissen – ein differenziertes Modell des fachspezifischen Professionswissens von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 329–349.
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Ad usum delphini oder Wieviel Wissenschaft braucht das Lehramtsstudium?* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS.

- Hellmann, K. A., Kreutz, J., Schwichow, M. G. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51–67.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Holzberger, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98.
- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merkens, H. (Hrsg.). (2005). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reintjes, C. (2007). *Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerausbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen* (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd. 25). Berlin: LIT.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 282–299.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 629–645.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Schalk, L. & Stern, E. (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinenschwergel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 398–406.
- Scheidig, F. (2017a). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.

- Scheidig, F. (2017b). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 331–342.
- Scheidig, F. (im Druck). Unterrichtsvideos – neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1).
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Swennen, A. & Snoek, M. (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. *Journal für LehrerInnenbildung*, 12(3), 20–30.
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Frankfurt/Main: DIPF.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Ruben Kulcsar

Elementen der Lehrerbildungspraxis¹ auf der Spur

Der folgende Beitrag bietet einen kurzen Einblick in das Dissertationsprojekt des Autors und berichtet von der Suchbewegung nach sogenannten „Elementen der Lehrerbildungspraxis“. Motiviert wurde diese Suche durch die vielfach berichtete Unzufriedenheit von Lehramtsstudierenden, die ihrer Ausbildung einen mangelnden Praxisbezug vorwerfen.

Im Dissertationsprojekt wird die Hypothese aufgestellt, dass diese Kritik ein Ausdruck von erlebter kognitiver Dissonanz ist, die sich daraus ergibt, dass die Erlebnisse im Studium nicht mit den Erwartungen an das Studium übereinstimmen. Wenn diese These stimmt, dann würde auch die Verlängerung von Praxisphasen die studentische Kritik nicht zum Verstummen bringen, sofern unberücksichtigt bliebe, was Student*innen von Ihrer Ausbildung erwarten und was sie im Vergleich dazu tatsächlich erleben. Um diese Informationen zu erhalten, müssen zunächst die Elemente der gelebten Lehrerbildungspraxis bestimmt werden. Danach ist die Bedeutsamkeit der Elemente aus studentischer Sicht zu erheben und zuletzt ist zu fragen, wie dominant diese im Studium erlebt werden.

Auf den folgenden Seiten wird zunächst argumentiert, warum der Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs als kognitive Dissonanz aufgefasst werden kann. Alsdann wird in aller Kürze von der Identifikation der Elemente der Lehrerbildungspraxis und der Konstruktion eines Erhebungsinstruments berichtet. Abschließend werden erste Erkenntnisse aus der laufenden Datensammlung präsentiert.

1 Der Begriff „Elemente der Lehrerbildungspraxis“ entstammt dem Titel des Dissertationsprojekts des Autors. Daher wird bewusst davon abgesehen, diesen Ausdruck zu gendern. An anderen Stellen wird selbstverständlich auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet.

1 Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs und Ausbau von Langzeitpraktika

Langzeitpraktika sind „en vogue“ (Weyland & Wittmann, 2017), was sich dadurch äußert, dass im deutschsprachigen Raum nahezu überall schulpraktische Phasen ausgedehnt werden. Das verwundert ein wenig, da belastbare Erkenntnisse darüber, was in Praxisphasen wirklich gelernt werden kann, nach wie vor nur spärlich vorliegen (Rothland & Boecker, 2015). Umgekehrt ist hingegen bekannt, dass schlecht vorbereitete Praktika negative Folgen haben können, z.B. ein unkritisches Anpassungsverhalten an das Vorbild der beobachteten Lehrkräfte in den Praktikumsschulen (z.B. Hascher, 2005; Hascher, 2012).

Es ist denkbar, dass diese Entwicklung in Teilen dadurch motiviert ist, dass sich Hochschulen und Universitäten einem langjährigen Druck beugen. Immerhin wird den dort tätigen Lehrer*innenbildner*innen seit Jahrzehnten vorgeworfen, dass die Ausbildung „zu theoretisch“ und „praxisfern“ sei. Bereits vor über 35 Jahren hat Beck (1983) berichtet, dass schon damals seit mehr als 20 Jahren darüber diskutiert wurde, inwiefern erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse für das konkrete Handeln relevant seien. Damit verbunden war die Vorstellung, dass die Lehrer*innenausbildung im Schnittpunkt von Theorie und Praxis angesiedelt sein müsse und daher auf Theorie-Praxisbezüge nicht verzichten werden könne.

Die Forderung eines Praxisbezugs wurde aber nicht nur unter Erziehungswissenschaftler*innen diskutiert. So hatte zum Beispiel Oesterreich berichtet, dass Studierende eine „Einbeziehung von Praxiserfahrung vom 1. Semester an“ (Oesterreich, 1987, S. 771) forderten. Dass sich dieser Wunsch nach mehr Praxis seither nicht geändert hat, wurde vielfach in verschiedenen Untersuchungen gezeigt (z.B. Hoppe-Graff, Schroeter & Flagmeyer, 2008; Arnold, 2010). Besonders in der Kritik stehen dabei die als „theoretisch“ wahrgenommenen, universitären Lehrveranstaltungen. Daher wird mitunter gefordert, dass diese sich doch „quantitativ und qualitativ deutlicher an Praktika orientieren“ (Hascher, 2006, S. 131) sollten. Oft ist diese Forderung mit dem Wunsch verbunden, fachpraktische Anteile in der Ausbildung stärker zu gewichten (Speck, Schubarth & Seidel, 2007). Mit ihrem Ansinnen sind die Studierenden nicht allein. Auch praktizierende Lehrkräfte, etwa die Ausbildungslehrer*innen an den Praxisschulen, fordern einen stärkeren Berufsfeldbezug der universitären Ausbildung (Schubarth, 2010).

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn dem Druck nachgegeben wird und Praxisphasen in der Erstausbildung verlängert werden. Häufig wird

dann aber von den Universitäten versucht, diese Praxisphasen „aufzuwerten“, indem in den Praktika, neben dem Erwerb von pädagogisch-praktischem Können, auch die Förderung theoriegeleiteter Reflexion bzw. die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung angestrebt werden. Das soll durch „forschendes Lernen“ (Weyland & Wittmann, 2017, S. 19) gelingen. Dahinter steht die professionstheoretische Überzeugung, dass bei angehenden Lehrkräften ein „doppelter Habitus“ (Helsper, 2001) grundgelegt werden soll, der sich eben nicht bloß in pädagogisch-praktischem Können erschöpft.

Doch gerade eine derartige Gestaltung der Praktika führt vermutlich dazu, dass es nicht gelingt, den Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs abzuwehren – wie sich auch schon mancherorts gezeigt hat (z.B. Schubarth et al., 2012).

2 Disparate Vorstellungen und kognitive Dissonanz

2.1 Unterricht als Angebot

Unterricht – in Schule wie in Hochschule – kann als Lernangebot aufgefasst werden, das es seitens der Lernenden zu nutzen gilt (Fend, 1998; Helmke, 2015). Doch das beste Angebot nützt nichts, wenn es von den Studierenden nicht angenommen wird. Die Akzeptanz hängt dabei unter anderem von ihren subjektiven Erwartungen ab:

Beobachtbare Merkmale des Unterrichts werden in ihrer Wirkung auf das Lernverhalten und die Lernleistungen der Schüler durch *subjektive Erwartungen* [Hervorhebung v. Verf.], Wahrnehmungen, Interpretationen, Ursachenerklärungen und Situationsdeutungen auf Seiten der Lehrenden wie *der Lernenden* [Hervorhebung v. Verf.] mediatisiert (Weinert, 1999, S. 211).

Freilich hängt die erfolgreiche Nutzung von Lernangeboten nicht ausschließlich, von der Passung zwischen Erwartung und Angebot ab. Dennoch ist es wahrscheinlicher, dass Angebote aktiv genutzt werden, wenn sie sich als kompatibel mit den subjektiven Erwartungen erweisen.

2.2 Kognitive Dissonanz und ihre Überwindung

Die mangelnde Übereinstimmung von Erwartungen an das Studium und Erlebnissen im Studium kann zu kognitiver Dissonanz führen. Damit ist ein

Gefühl des Unwohlseins gemeint, wenn sich zwei Elemente innerhalb eines kognitiven Systems widersprechen (Wegener & Wallace, 2018). In der Regel versuchen Menschen stets das ausgelöste Unwohlsein zu verringern. Zu diesem Zweck stehen drei Strategien zur Verfügung:

- Änderung des Verhaltens, damit es der dissonanten Kognition entspricht.
- Änderung der dissonanten Kognition und Beibehaltung des Verhaltens.
- Hinzufügen neuer Kognitionen als Rechtfertigung für eine ausbleibende Verhaltensänderung (Aronson, Wilson & Akert, 2014).

Wenn nun ein Student oder eine Studentin das eigene Studium als praxisfern wahrnimmt, kann dieses Urteil ein Ausdruck von erlebter kognitiver Dissonanz sein. In diesem Fall wäre mit der „dissonanten Kognition“ seine oder ihre Idealvorstellung davon gemeint, wie er oder sie glaubt, zu einem guten Lehrer bzw. einer guten Lehrerin zu werden. Unter „Verhalten“ könnten hingegen alle jene Tätigkeiten zusammengefasst werden, die tatsächlich im Zuge der Ausbildung vollzogen werden müssen – vom Zuhören in einer Vorlesung, über praktisches Üben bis hin zum Reflektieren gemachter Erfahrungen.

Würden nun diese Student*innen versuchen ihre kognitive Dissonanz zu überwinden, würden sie schnell erkennen, dass ihnen die erste Strategie weitgehend verwehrt bleibt. Denn als angehende Lehrkräfte sind sie einem Curriculum unterworfen, das die Ausbildungsaktivitäten überwiegend vorgibt und auf das sie nur begrenzten Einfluss haben. Sie können den Weg zum Berufseintritt daher nicht nach ihren individuellen Idealvorstellungen gestalten, sondern müssen dem Pfad folgen, den die ausbildende Institution vorgibt.

Die zweite Strategie der Dissonanzüberwindung hätte eine Adaption der eigenen Vorstellungen hinsichtlich der idealen Ausbildung zur Folge. Damit läge im Sinne der Ausbilder*innen ein positiv bewältigter Lernprozess vor, da die Studierenden einsehen würden, dass sie angemessen auf die spätere Berufspraxis vorbereitet werden. Solche Einstellungsänderungen passieren in der Regel dann, wenn Betroffene glauben, sich freiwillig für ein Verhalten entschieden zu haben. Sind sie sich hingegen externer Zwänge bewusst, kommt es zwar womöglich trotzdem zu einer Verhaltensanpassung, aber die originären Ansichten ändern sich weniger stark (Wegener & Wallace, 2018). In diesem Fall könnte auch die Dissonanz fortbestehen.

In solchen Fällen bliebe betroffenen Studierenden als letzter Ausweg das Hinzufügen neuer Kognitionen, die es ihnen einerseits ermöglichen, an ihren individuellen Überzeugungen festzuhalten und die gleichzeitig das davon abweichende Verhalten rechtfertigen. Eine solche Rechtfertigung könnte lauten, dass die universitären Aktivitäten der Ausbildung als lediglich für das Studium relevant erachtet werden. Die Studierenden sprächen ihnen zwar die Praxisbe-

deutsamkeit ab, nähmen sie aber dennoch auf sich, um die formale Qualifikation für den Schuldienst zu erlangen. Die *echte* Vorbereitung auf den Beruf würden sie sich hingegen von anderer Stelle, außerhalb der Universität, erwarten. Alle Hoffnungen richten sich sodann auf die Berufspraxis bzw. auf die schulpraktischen Phasen, die einen Vorgesmack auf diese Praxis darstellen.

2.3 Praxisphasen aus universitärer und studentischer Sicht

Kennzeichnend für die universitäre Lehrer*innenbildung ist, dass mehr als nur das pädagogisch-praktische Können geschult werden soll. Ihre Existenz wird vielmehr dadurch legitimiert, dass es neben diesem praktischen Können einer wissenschaftlich fundierten Reflexionsfähigkeit bedarf, die eben an der Universität erworben wird.

Damit diese Reflexion theoriegeleitet erfolgen kann, ist es zunächst nötig, den angehenden Lehrkräften systematisch das verfügbare wissenschaftliche Wissen über Erziehung und Unterricht zu vermitteln, damit es später als „Brille“ im Zuge der Reflexion verwendet werden kann. Gerade dafür sind Universitäten besonders gut geeignet, sind sie doch jene Orte, an denen die entsprechenden Themenfelder erforscht werden. Dazu werden Universitäten bewusst freigehalten vom Handlungsdruck der Praxis (Beck, 1992).

Wenn nun die Phasen der Informationsvermittlung durch schulpraktische Phasen durchbrochen werden, dann dient das in der Regel dazu, „Reflexionsmaterial“ zu liefern. Dabei scheint es, als würde die Förderung theoriegeleiteter Reflexion bzw. die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung umso stärker betont, je länger Praktika werden. Womöglich spielt hier die Angst eine Rolle, dass ein zu langer Aufenthalt in der Schule – wenn er nicht reflexiv bearbeitet wird – deprofessionalisierend wirkt. Weyland und Wittmann (2017) warnen dementsprechend ausdrücklich vor einer hohen Unterrichtsverpflichtung in Praktika und formulieren die Entwicklung einer forschenden Haltung im Praktikum als Wunschziel:

Denn angesichts der Präferenz der Studierenden für eine starke Unterrichtsorientierung sowie der Gefahr der Übernahme unerwünschten Anpassungsverhaltens sind insbesondere die Hochschullehrenden gefordert, die wissenschaftliche bzw. theoriegeleitete Perspektive auf dieses Studienelement, auch im Zusammenhang mit der Aufgabe *Unterrichten*, zu betonen (S. 24).

Offensichtlich wird die Praxiserfahrung in der hochschulischen Lehrerbildung nicht als eigentlicher Zweck, sondern bloß als Mittel zum Zweck betrachtet. In diesem Punkt konfliktieren die Wünsche der Lehrer*innenbildner*innen mit

jenen ihrer Student*innen. Das zeigt sich z.B. auch in einer Untersuchung von Kulcsar (2017), in der nach den Motiven für eine Praxispräferenz gefragt wurde. Die beiden häufigsten Antworten waren „In der Praxis kann ich selbst tätig werden“ und „In der Praxis kann ich zeigen, was ich kann“ (Kulcsar, 2017, S. 71f.). Der Wunsch nach Reflexion wurde kein einziges Mal geäußert. Auch Weyland und Wittmann (2011) berichten, dass Studierende mit dem Begriff „Praxis“ im Wesentlichen das eigene unterrichtspraktische Handeln verbinden, „welches weder Unterrichtsbeobachtungen noch die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Unterrichts umfasst“ (S. 56). Unter diesen Voraussetzungen wundert es nicht, dass sie auch gegenüber forschendem Lernen Vorbehalte haben. Der Nutzen von Forschung im Praktikum ist den angehenden Lehrer*innen nicht unmittelbar einsichtig und sie würden ihre Zeit lieber für Selbsterprobung verwenden als für die Durchführung von Forschungsprojekten (van Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017). Desweiteren haben die organisatorischen Rahmenbedingungen und die konkreten Durchführungsmodalitäten – selbst dort, wo die Studierenden dem forschenden Lernen grundsätzlich offen gegenüberstehen – einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bewertung von Forschung im Praktikum (z.B. Kulcsar & Hackl, 2019). Es zeigt sich, dass der studentische Fokus in Praxisphasen dominant auf das eigene Handeln gerichtet ist. Weder die Ansprüche der Universität noch die Bedürfnisse der Schüler*innen sind für die Studierenden besonders relevant. Diese Ausrichtung ist wenig überraschend, da es sich um die ersten Erfahrungen in der Lehrer*innenrolle handelt und alle Anstrengungen auf das „Überleben“ in der Klasse ausgerichtet sind (Fuller & Brown, 1975).

Wird nun der Fokus im Praktikum auf die Entwicklung einer forschenden Haltung gelegt, während die Studierenden vielmehr in ihrer Handlungssicherheit gestärkt werden wollen, passen Angebot und Nachfrage nicht zueinander. Ein Fortbestehen der Dissonanz scheint so unausweichlich. Das Beispiel der verlängerten schulpraktischen Phasen zeigt daher gut, warum es nicht ausreichend ist, bloß quantitativ auf die geäußerte Kritik zu reagieren, ohne die dahinterstehenden Überzeugungen zu berücksichtigen.

3 Elemente der Lehrerbildungspraxis

Wie sich jemand eine gute Vorbereitung auf die berufliche Zukunft vorstellt, hängt wesentlich davon ab, welche Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis diese Person vertritt. Aus früheren Untersuchungen (z.B. Schüssler &

Keuffer, 2012; Thon, 2014) ist bereits bekannt, dass die studentischen Vorstellungen im Vergleich zur akademischen Diskussion (z.B. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Neuweg, 2004) weit weniger differenziert sind. Bei besagten Untersuchungen handelte es sich überwiegend um qualitative Befragungen mit relativ kleinen Stichproben.

Um auch eine breitere Erfassung der studentischen Erwartungen und Erlebnisse, allenfalls über mehrere Ausbildungsstandorte hinweg, zu ermöglichen, war die Entwicklung eines neuen, quantitativen Erhebungsinstruments notwendig. Dabei war es zunächst das Ziel, sogenannte „Elemente der Lehrerbildungspraxis“ zu identifizieren. Damit sind Komponenten von Lehrer*innenbildungskonzepten gemeint, die zum Erwerb eines bestimmten Könnens beitragen sollen. Danach wurden diese Elemente operationalisiert, um via Fragebogen einerseits erheben zu können, welche Bedeutsamkeit Studierende den jeweiligen Elementen beimessen und andererseits zu erfassen, welche dieser Elemente im eigenen Studium auch tatsächlich erlebt werden/wurden.

3.1 Aspekte des Lehrer*innenkönnens

Ausgangspunkt für die Identifikation der Elemente der Lehrerbildungspraxis waren die „Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“ von Neuweg (2004). Diese stellen eine umfassende Kartographierung der akademischen Diskussion zum Theorie-Praxis-Verhältnis dar. Neuweg versteht seine Relationierungsfiguren als Syndrome. Damit ist ein Gefüge von Einstellungen zu Wissen, Können und Lehrer*innenbildung gemeint. Die Figuren unterscheiden sich in ihren Antworten auf vier Grundfragen:

- Welche Art von Wissen steht hinter dem Lehrer*innenhandeln bzw. welche wäre zu fordern?
- Wie muss man sich das Können von Lehrer*innen vorstellen bzw. welche Muster der Handlungsregulation dürfen als professionell gelten?
- Wie gestaltet sich der Prozess des Lernens, wenn es um dermaßen komplexe Fähigkeiten wie das Unterrichten geht bzw. wie soll dieser Prozess didaktisiert werden?
- Wie ist die Lehrer*innenbildung zu gestalten? (Neuweg, o. J.)

Sollen nun die Elemente der Lehrerbildungspraxis identifiziert werden, braucht es einen alternativen Zugang zu den Relationierungsfiguren. Statt sie ganzheitlich als Syndrome zu betrachten, muss der Fokus zunächst auf die in ihnen enthaltenen Vorstellungen vom Können einer Lehrkraft gerichtet wer-

den. In einem zweiten Schritt werden dann die lehrer*innenbildungsdidaktischen Implikationen der Figuren in den Blick genommen.

Dabei gilt es „Elemente“ von „Konfigurationen“ zu unterscheiden. Mit einem Element ist eine konkrete Komponente eines Lehrer*innenbildungskonzepts gemeint, die zum Erwerb eines bestimmten Könnens beitragen soll. Konfigurationen sind hingegen die Kombination mindestens zweier solcher Elemente zu einem komplexen Lehrer*innenbildungskonzept. Konfigurationen unterscheiden sich durch die Auswahl der jeweiligen Elemente sowie deren Gewichtung und Reihenfolge des Vorkommens.

Durch die mit diesem Fokus durchgeführte Analyse der zwölf Figuren von Neuweg (2004), konnten die in Tabelle 1 angeführten Aspekte von Lehrer*innenkönnen identifiziert werden. Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die Aspekte des Lehrer*innenkönnens teilweise überschneiden und/oder in leicht modifizierter Form in anderen Relationierungsfiguren wieder auftauchen. Daran wird ersichtlich, dass manche der Figuren eher den Charakter eines Elements haben, während andere sich als Konfiguration beschreiben lassen.

Tab. 1: Aspekte von Lehrer*innenkönnen

| Relationierungsfigur | Aspekt(e) des Lehrerkönnens |
|------------------------------------|---|
| Technologiekonzept | Bewusstes, rationales Anwenden von technologischen Regeln |
| Prozeduralisierungskonzept | Unbewusstes, automatisches Berücksichtigen von technologischen Regeln |
| Brillenkonzep | Theoriegeleitete Situationswahrnehmung und -deutung |
| Mutterwitzkonzept | Entscheidung hinsichtlich der Angemessenheit von Technologien/Brillen in einer spezifischen Situation |
| Induktionskonzept | Bewusstmachung und Adaption subjektiver Theorien, welche das spätere Handeln leiten |
| Parallelisierungskonzept | Theoriegeleitete Situationswahrnehmung und Anwendung technologischer Regeln |
| Persönlichkeitskonzept | Natürliche Begabung und „kompatible“ Persönlichkeit |
| Erfahrung- und Meisterlehrekonzept | Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln auf der Grundlage von implizitem Wissen |
| Anreicherungskonzept | Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln auf der Grundlage von implizitem Wissen |
| Reflexionskonzept | Rationale Durchdringung und Evaluation von gemachter Erfahrung |
| Interferenzkonzept | Radikale Einlassung auf eine Situation |
| Konsekutives | Intuitives, erfahrungsbasiertes Handeln einerseits und rationales Begründen andererseits |
| Dreiphasenkonzept | |

3.2 Identifikation der Elemente

Aus den Aspekten des Lehrer*innenkönnens können in weiterer Folge die Elemente der Lehrerbildungspraxis abgeleitet werden, indem gefragt wird, welche didaktische Rahmung jeweils nötig ist, damit diese Könnensaspekte entstehen. Wird zudem angenommen, dass besagte Aspekte das Spektrum des Lehrer*innenkönnens einigermaßen vollständig abdecken, wäre damit auch gesagt, dass es eine endliche Zahl von Elementen der Lehrerbildungspraxis gibt.

Neun unterschiedliche Elemente konnten identifiziert werden². Im Zuge von Operationalisierungsversuchen und flankierenden Gesprächen mit zwei Experten offenbarte sich allerdings, dass diese neun Elemente nur bedingt für die Konstruktion eines Fragebogens taugten. Als zentrales Problem stellte sich heraus, dass manche Elemente nicht trennscharf operationalisiert werden konnten, ohne sehr voraussetzungsvolle Items zu formulieren. Aus diesem Grund wurde entschieden, die beiden Elemente „Evaluierung von Vorerfahrungen/subjektiven Theorien“ und „Learning-by-Doing“ unter der allgemeinen Bezeichnung „Machen eigener Erfahrungen“ zusammenzufassen (siehe Tabelle 2). Diese Entscheidung erschien vertretbar, weil sich die zusammengefassten Elemente bei Bedarf aus der Kombination von verbleibenden Elementen rekonstruieren lassen.

So ließe sich etwa die Evaluierung subjektiver Theorien auch als Reflexion eigener Erfahrung beschreiben. Damit wären die Elemente „Anleitung zur Reflexion“ und „Machen eigener Erfahrung“ angesprochen. Würde nun jemand diesen beiden Elementen eine hohe Bedeutsamkeit zusprechen, kann wohl davon ausgegangen werden, dass dieselbe Person auch die Evaluierung subjektiver Theorien als wichtig erachten würde.

In ähnlicher Weise kann das Element „Fallarbeit“ in Reflexion und Modelllernen aufgelöst werden, wenn Fälle als „konservierte“ Modelle betrachtet werden, deren reflexive Bearbeitung zum anvisierten Lernerfolg führt. So bleiben insgesamt sieben Elemente übrig, die in Tabelle 2 aufgelistet werden.

2 Aus Platzgründen kann an dieser Stelle lediglich das Ergebnis dieses Identifikationsprozesses dargestellt werden. Für detaillierte Informationen wie die angeführten Elemente bestimmt wurden, sei auf Kulcsar (2018) verwiesen.

Tab. 2: Elemente der Lehrerbildungspraxis

| Relationierungsfigur | Elemente der Lehrerbildungspraxis |
|-------------------------------------|---|
| Technologiekonzept | (1) <i>Vermittlung von Technologien</i> |
| Prozeduralisierungskonzept | (2) <i>Training</i> |
| Brillenkonzep | (3) <i>Vermittlung von theoretischen Brillen</i> |
| Mutterwitzkonzept | Fallaarbeit → aufgelöst in „Modelllernen“ und „Anleitung zur Reflexion“ |
| Induktionskonzept | Evaluierung von Vorerfahrungen/ subjektiven Theorien → aufgelöst in „Machen eigener Erfahrungen“ und „Anleitung zur Reflexion“ |
| Parallelisierungskonzept | Kein Element, sondern differenzierendes Merkmal einer Konfiguration |
| Persönlichkeitskonzept | (4) <i>Auswahl und Entwicklung der Persönlichkeit</i> |
| Erfahrung- und Meisterlehre-konzept | <i>Learning by Doing</i> → aufgelöst in (5) <i>Machen eigener Erfahrungen</i> (6) <i>Modelllernen</i> |
| Anreicherungskonzept | Kein Element, sondern Konfiguration |
| Reflexionskonzept | (7) <i>Anleitung zur Reflexion</i> |
| Interferenzkonzept | Kein eigenes Element, sondern Radikalisierung von „Machen eigener Erfahrungen“ |
| Konsekutives | Kein Element, sondern Konfiguration |
| Dreiphasenkonzept | |

3.3 Beispielimens und Pre-Test

Für die sieben identifizierten Elemente wurden jeweils zwei Skalen entwickelt. Ziel war es, einerseits die Bedeutsamkeitszuschreibung für jedes Element zu erfassen. Außerdem sollte erhoben werden, in welchem Ausmaß angehende bzw. praktizierende Lehrkräfte die besagten Elemente in ihrer eigenen Ausbildung erlebt zu haben glauben.

Für jede Skala wurden zunächst sechs bis sieben Items entwickelt. Die Items hatten die Form von Feststellungen, zu denen anhand von fünffach gestuften Likert-Skalen (von „1 = starke Ablehnung“ bis „5 = starke Zustimmung“) Stellung bezogen werden sollte. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Formulierungen der Bedeutsamkeits- und der Erlebens-Skalen ähnelten, um zu gewährleisten, dass sie tatsächlich dieselben Elemente ansprechen. Einige Beispielimens können der Tabelle 3 entnommen werden.

Tab. 3: Beispielitems

| Training | |
|---------------------|--|
| Bedeutsamkeit | Angehende Lehrkräfte profitieren sehr davon, wenn wichtige Fertigkeiten in der Ausbildung intensiv trainiert werden. |
| subjektives Erleben | In der Ausbildung konnte ich wichtige Fertigkeiten intensiv trainieren. |
| Modelllernen | |
| Bedeutsamkeit | Angehende Lehrkräfte lernen sehr viel, wenn sie erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zuschauen. |
| subjektives Erleben | Mein Studium bot mir häufig die Gelegenheit, erfahrene Lehrkräfte zu beobachten. |

Von Dezember 2017 bis März 2018 erfolgte ein Pre-Test an den vier österreichischen Wirtschaftspädagogikstandorten. Insgesamt wurden 117 Personen befragt. Die an die Datenerhebung anschließende Itemanalyse ergab, dass etwa ein Drittel der Items ausgeschlossen werden musste. Von den 93 blieben nach der Analyse 62 Items übrig. Die Ausschlüsse erfolgten auf Grund ungünstiger Verteilungsverläufe oder problematischer Itemschwierigkeiten. Die verbliebenen Items verteilten sich so, dass jede Skala mit vier bis fünf Items bestückt werden konnte. Die interne Konsistenz der Skalen erwies sich als überwiegend zufriedenstellend (Rost, 2013) und wird in Tabelle 4 wiedergegeben.

Tab. 4: Interne Konsistenzen

| Element | Bedeutsamkeit | | subjektives Erleben | |
|------------------|---------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Anzahl Items | Cronbachs α | Anzahl Items | Cronbachs α |
| Technologien | 5 | .660 | 5 | .639 |
| Training | 4 | .727 | 4 | .821 |
| Brillen | 4 | .727 | 4 | .813 |
| Persönlichkeit | 5 | .612 | 5 | .546 |
| Eigene Erfahrung | 4 | .772 | 4 | .749 |
| Modelllernen | 5 | .722 | 5 | .705 |
| Reflexion | 4 | .818 | 4 | .804 |

4 Erste Erkenntnisse und Ausblick

Seit dem Frühsommer 2019 werden im Zuge des Dissertationsprojekts Daten gesammelt, die einen Vergleich der Bedeutsamkeitseinschätzungen und Erlebnisse über verschiedene österreichische Ausbildungsinstitutionen hinweg ermöglichen sollen. Die Datenerhebung erfolgt an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU), der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL), der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOÖ) und der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHST). Die Teilstichprobe an der JKU besteht aus Student*innen der Wirtschaftspädagogik, da es sich hierbei um eine ausschließlich universitär verantwortete Ausbildung handelt. An der PHDL bzw. der PHOÖ werden Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe mit verschiedenen Fächerkombinationen befragt. Deren Ausbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie gemeinsam von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten getragen wird. An der PHST hingegen werden angehende Lehrkräfte für die Primarstufe befragt, deren Ausbildung ausschließlich an der Pädagogischen Hochschule erfolgt.

Zudem werden im Zuge der besagten Untersuchung nicht nur Daten von angehenden, sondern auch von praktizierenden Lehrkräften erhoben. Dabei handelt es sich überwiegend um Betreuungslehrer*innen, welche die zuvor genannten Studierendengruppen in schulpraktischen Phasen betreuen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen bereits erste Daten von Wirtschaftspädagogikstudierenden (n=60) und deren Betreuungslehrkräften vor (n=67). Die Datenerhebung läuft noch bis März 2020.

Auf der Grundlage der bislang vorliegenden Daten lässt sich sagen, dass allen Elementen der Lehrerbildungspraxis, sowohl seitens der angehenden als auch der praktizierenden Lehrkräfte, eine gewisse Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. Dies lässt sich an den Mittelwerten ablesen, die sich (zum Teil deutlich) jenseits der theoretischen Skalenmitte von 3,0 bewegen. Die exakten Werte können der Tabelle 5 entnommen werden.

Im direkten Vergleich zeigen sich zwischen den beiden Gruppen einige signifikante Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeitseinschätzung der Elemente. Die Vermittlung theoretischer Brillen etwa wird von den Studierenden als bedeutsamer eingeschätzt, während die praktizierenden Lehrkräfte der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und dem Erwerb praktischer Erfahrung einen höheren Stellenwert einräumen. Allerdings wird in beiden Gruppen die Anleitung zur Reflexion als wichtigstes Element der Lehrerbildungspraxis betrachtet. Angesichts der in Abschnitt 2 angeführten Befunde überrascht dieses Ergebnis.

Auf den Skalen des subjektiven Erlebens während der eigenen Ausbildung erzielen die Studierenden durchgehend höhere Mittelwerte als ihre Betreuungslehrkräfte. Im Falle der theoretischen Brillen und der Reflexion beträgt die signifikante Abweichung sogar etwa eine ganze Skalenstufe. Die niedrigeren Mittelwerte bei den Lehrkräften erklären sich möglicherweise durch den größeren Zeitabstand zur eigenen Ausbildung. Dieser führt womöglich zu einer vorsichtigeren Einschätzung, da die Erinnerung an die Ausbildung nicht mehr ganz frisch ist.

Tab. 5: Mittelwerte

| Skala | Studierende <i>M (SD)</i> | Lehrkräfte <i>M (SD)</i> | <i>p (2-seitig)</i> |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Bedeutsamkeit Technologie | 3.46 (0,65) | 3.39 (0,59) | .570 |
| Bedeutsamkeit Brillen | 3.64 (0,48) | 3.34 (0,70) | .012 |
| Bedeutsamkeit Training | 4.08 (0,55) | 4.21 (0,51) | .216 |
| Bedeutsamkeit Persönlichkeit | 3.26 (0,62) | 3.89 (0,58) | .000 |
| Bedeutsamkeit Erfahrung | 3.88 (0,68) | 4.21 (0,50) | .005 |
| Bedeutsamkeit Modelllernen | 3,73 (0,72) | 3,87 (0,53) | .262 |
| Bedeutsamkeit Reflexion | 4,34 (0,49) | 4,24 (0,45) | .248 |
| Erleben Technologie | 3.34 (0,58) | 2.86 (0,57) | .000 |
| Erleben Brillen | 3.59 (0,65) | 2.75 (0,89) | .000 |
| Erleben Training | 2.70 (0,68) | 2,45 (0,75) | .080 |
| Erleben Persönlichkeit | 2.53 (0,59) | 2.56 (0,58) | .817 |
| Erleben Erfahrung | 2.38 (0,63) | 2.36 (0,75) | .903 |
| Erleben Modelllernen | 2.90 (0,51) | 2.62 (0,65) | .016 |
| Erleben Reflexion | 3.83 (0,74) | 2.68 (0,90) | .000 |

Der Vergleich der Bedeutsamkeitseinschätzungen mit dem subjektiven Erleben innerhalb der beiden Gruppen offenbart, dass die Studierenden insbesondere Training und Reflexion von ihrer Ausbildung erwarten. Im Falle der Reflexion scheint sich diese Erwartung auch zu erfüllen, die Wahrnehmung von Trainingsmöglichkeiten bleibt hingegen hinter dem Erleben anderer Elemente zurück. Bei den Lehrkräften scheinen die Diskrepanzen größer zu sein. Sie berichten, dass sie insbesondere Technologien und Brillen vermittelt bekommen hatten, während sie diesen Elementen aber eine vergleichsweise geringere Bedeutung einräumen.

Vorerst kann also festgehalten werden, dass es tatsächlich Unterschiede zwischen den Erwartungen an die Ausbildung und dem Erleben im Studium gibt. Damit besteht grundsätzlich auch das Potential für kognitive Dissonanz. Sobald die Datenerhebung abgeschlossen ist, kann der Frage nachgegangen werden, ob und welche Abweichungen sich an den anderen Ausbildungsinstitu-

tionen in Bezug auf Bedeutsamkeitseinschätzung und Erleben der Elemente der Lehrerbildungspraxis zeigen. Ebenso ist von Interesse, ob es einen Zusammenhang zwischen Interessen bzw. Persönlichkeitsfaktoren und der Präferenz für einzelne Elemente gibt. Und nicht zuletzt wird zu untersuchen sein, welche Auswirkungen all dies auf die Zufriedenheit mit der Ausbildung hat.

Literatur

- Arnold, E. (2010). Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 69–77.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Beck, K. (1983). Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. *Pädagogische Rundschau*, 37, 145–169.
- Beck, K. (1992). Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In B. Bonz, K.-H. Sommer & G. Weber (Hrsg.), *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung* (S. 183–200). Esslingen: Deugro.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fuller F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (S. 25–52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 40–46.
- 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* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51). (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flaggmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik*, 22(3), 353–381.
- Kulcsar, R. (2017). „Theorie“ und „Praxis“ – eine Analyse persönlicher Konstrukte von Wirtschaftspädagogik-Studierenden. *wissenplus*, 35 (3-16/17), 69–73.
- Kulcsar, R. (2018). Elemente der Lehrerbildung – ein Werkstattbericht. *bwp@Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1–15. Verfügbar unter http://www.-bwp.at/de/wipaed-at1/kulcsar_wipaed-at_2018.pdf [Zugriff am 15.10.2019].
- Kulcsar, R. & Hackl, M. (2019). Praxisbericht: Forschendes Lernen im wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum an der JKU Linz. *bwp@Spezial AT-2: Wirtschaftspädagogik in Österreich*

- 2019 – Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1–15. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/wipaed-at2/kulcsar_hackl_wipaed-at_2019.pdf. [Zugriff am 15.10.2019].
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (o. J.). *Wissen und Können in der Lehrerbildung. Ein Lehrbuch für Lehrerbildner*. Unveröffentlichtes Buchmanuskript. Linz.
- Oesterreich, D. (1987). Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(6), 771–786.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfungsstand*, 8(2), 112–134.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 79–88.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Kroh, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 137–169)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 185–195)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K., Schubarth, W. & Seidel, A. (2007). Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.), *LLF-Berichte*, 22. *Lehrerbildung* (S. 5–26). Potsdam: Universitätsverlag.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 17 (9), 276–305.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oesterreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–237). Opladen: Budrich.
- Wegener, D. T. & Wallace, L. E. (2018). Attitudes. In T. D. Nelson (Ed.), *Getting Grounded in Social Psychology. The Essential Literature for Beginning Researchers* (S. 105–147). New York: Routledge.
- Weinert, F. E. (1999). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet (S. 203–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzung und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung

Eine zentrale Funktion (verlängerter) Praxisphasen besteht in der Relationierung von Theorie und Praxis (Hascher, 2007; Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012; Gröschner et al., 2015). Aus berufsbiographischer Perspektive hängt der Erfolg einer solchen Relationierung nicht allein von den formalen Lerngelegenheiten an der Universität und deren Qualität ab. Von größerer Bedeutung scheint vielmehr zu sein, wie gut es den Studierenden gelingt, sich die eigenen subjektiven Theorien bewusstmachen, zu reflektieren und zu revidieren und welche Erwartungen sowie berufsbezogenen Einstellungen, die sich im Spannungsfeld zwischen den Bezugssystemen Person, Wissenschaft und Beruf konfigurieren (Bauer et al., 2012; Weyland, 2012), die Studierenden in die Praxisphasen einbringen.

Insbesondere für die handlungsmoderierenden Einstellungen zur Theorie-Praxis-Relationierung konnte inzwischen belegt werden, dass sie von elementarer Bedeutung für die Professionalisierungsprozesse von Studierenden in (verlängerten) Praxisphasen sind (zum Überblick Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Ungeklärt ist dabei allerdings noch die Frage, wie diese Einstellungen erworben werden. Auf der Grundlage der bisherigen einstellungsbezogenen Forschungsbefunde kann lediglich angenommen werden, dass diese zum Teil schon vor dem Beginn des Lehramtsstudiums erworben werden und mögli-

cherweise einem erfahrungsbasierten tradiertem Handeln zuarbeiten bzw. dieses legitimieren (Hascher 2011). Insbesondere der familiär-berufliche Hintergrund scheint für den Einstellungserwerb eine bedeutsame Rolle zu spielen (Rothland, König & Drahmman, 2015), wobei die vorliegenden generellen Befunde zum Einstellungserwerb die Frage aufkommen lassen, ob sich diese Rolle speziell für die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis insbesondere durch die Tatsache erklären lässt, dass die eigenen Eltern oder ein Elternteil Lehrer*innen sind und potenziell erfahrungs- und einstellungsbildend einwirken?

1.2 Problemstellung

Die Rekrutierung zukünftiger Lehrkräfte gilt sowohl in der Lehrer*innenbildungsforschung (Rothland & Terhart, 2009) als auch in öffentlichen Diskursen zum Lehrer*innenberuf (z.B. Blömeke, 2005) als eine zentrale gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Herausforderung (Denzler & Wolter, 2008; Neugebauer, 2013). Diese Herausforderung reicht bis hin zur Diskussion um diagnostische Verfahren der Eignungsfeststellung (exemplarisch Rothland & Terhart, 2011) und wird zumeist mehr oder weniger explizit mit der These der „(partiellen) Negativselektion“ (Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1022) der Lehramtsstudierenden verbunden. Systematisch eingeordnet, bildet die soziale Herkunft von angehenden Lehrpersonen neben Studien zu Berufswahlmotive und Leistungsvoraussetzungen einen zentralen nationalen und internationalen Forschungsgegenstand der Lehrer*innenbildungsforschung (siehe Rothland, 2011), für den in jüngerer Zeit „vor allem Aspekte einer generativen sozialen Vererbung des Lehrerberufs in den Fokus des Interesses [geraten]“ (Rothland & Terhart, 2009, S. 795). Empirische Forschungen zum Rekrutierungsverhalten Lehramtsstudierender deuten darauf hin, dass sich die Studierenden des Lehramts im Vergleich zu anderen professionsorientierten Studiengängen, wie z.B. Jura und Medizin, aus eher niederen Sozialschichten zusammensetzen (Kühne, 2006). Das Lehramtsstudium bzw. der Lehrer*innenberuf gilt daher auch als „Aufstiegsstudium“ (Lautenbach, 2019) bzw. „sozialer Aufsteigerberuf“ (Kühne, 2006; Neugebauer, 2013). Demgegenüber steht der empirische Befund, dass die Berufsvererbung relativ hoch ist (Kühne, 2006). Herkunftsbedingte Variablen, wie die innerfamiliäre Berufsreproduktion (Berufsvererbung), werden als bedeutsame personale Ausgangslagen (Rothland, König & Drahmman, 2015) bzw. relevante „individuelle Eingangsvoraussetzungen“ (Rothland et al., 2018, S. 1020) im System der Lehrerbildung betrachtet, die den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften beein-

flussen können (Rothland et al., 2018). Zur Wirkung herkunftsbedingter Variablen auf die professionelle Entwicklung bzw. differentielle berufsbezogene Vorstellungen von Studierenden innerhalb der Lehrerbildung liegt jedoch generell nur wenig gesichertes empirisches Wissen vor, sodass die „Bedeutung [der hohen] Präsenz des Lehrerberufs im familiären Umfeld etwa für die Ausbildung, die Berufswahrnehmung und -praxis“ (Rothland, 2011, S. 263) als empirisches Forschungsdesiderat gilt. Während einige empirische Untersuchungen den familiären Einfluss auf berufsbezogene Einstellungen bzw. Überzeugungen über Analysen des sozio-ökonomischen Status für bestimmte Unterrichtsfächer in den Blick nehmen (siehe für Mathematiklehrkräfte Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011), stellen Studien zur Bedeutung der Berufsvererbung als Faktor für Unterschiede in den berufsbezogenen bzw. professionellen Einstellungsmustern – über die Fächerdomänen hinweg – ein empirisches Desiderat dar (Rothland et al., 2015). Insbesondere mangelt es an Studien, die diesen Zusammenhang für die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis untersuchen, da diese Einstellungen auch die Wahrnehmung und Nutzung von Lerngelegenheiten im Rahmen der universitären Lehrerbildung beeinflussen können.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Familiärer Einfluss auf die Studien -und Berufswahl

Seit langem weisen theoretische Ansätze und empirische Studien darauf hin, dass Eltern als niedrigschwellige Informationsquelle ein wichtiger Schlüsselfaktor bei der Berufs- und Studienwahlentscheidung ihrer Kinder sind. Auch innerhalb einiger vorliegender Berufswahltheorien wird die Familie als wichtiger Faktor bei der Berufswahlentscheidung bestimmt, indem z.B. „individuelle berufliche Interessen zum Teil auf die Interessen der Eltern einer Person zurückgeführt werden können“ (Rothland, 2011, S. 252). Die Kommunikation mit Eltern über Schule und Beruf, wiederholte Aktivitäten, die durch das Elternhaus im Sinne einer Reproduktion der dort vorherrschenden Interessen und Orientierungen (Maurice, 2004) geprägt werden, gelten als bedeutsame Struktur- wie Prozessvariablen im Rahmen der Entwicklung von berufsbezogenen Interessen, Fähigkeiten und Dispositionen. Den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienfachwahl hat zuerst Geiger (1992) diskutiert, der auf die besondere Ausgeprägtheit der unmittelbaren Nachfolge im Studienfach des

Vaters unter den Ärzt*innen und den Jurist*innen aufzeigte. Dass gerade für Akademiker*innenkinder die Fortsetzung der Bildungstradition wichtig zu sein scheint und sich gerade die freiberuflich tätigen Akademiker*innen aus exklusiven Kreisen rekrutieren, gilt als historisch belegt (Huerkamp 1985; Kocka 1995). Allerdings sprechen auch neuere Zahlen zur sozialen Herkunft von Medizinstudierenden (Kolbert-Ramm & Ramm, 2011) und zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die Fachwahl dafür, dass der Wandel von Herkunftsmilieus in den exklusiveren Studiengängen begrenzt bleibt (Multrus et al., 2017). Ein ähnliches Bild zeigt sich zumindest in der Sozialgeschichte für die unterschiedlichen Lehrberufe (z.B. Lautenbach, 2019). Obgleich in der sozialstrukturell ausdifferenzierten Gesellschaft ein Rückgang der Berufsvererbung erkennbar ist, insbesondere im Handwerk und der Beamtschaft (Beinke, 2006), setzt sich bei Mediziner*innen (Klinke & Kadmon, 2018), Rechtsanwält*innen und Lehrkräften die direkte Berufsvererbung in abgeschwächter Form fort. Die Berufsvererbung kann hierbei als eine Spezialform der intergenerationalen Statusvererbung verstanden werden.

2.2 Berufsvererbung bei Lehramtsstudierenden als Einflussfaktor auf berufsbezogene Einstellungen

Zahlreiche empirische Studien haben die Berufsvererbung unter Lehramtsstudierenden national und international untersucht. Kühne (2006) belegt, dass die Selbstrekrutierung bei Lehrkräften in Deutschland (24,0 %) nur gering unter der traditionell hohen Berufsvererbung bei Mediziner*innen liegt (27,7 %) und weist bei Männern auf die Plattformfunktion des Grund-/Volksschullehrerberufs als intergenerationellen Aufstiegsberuf hin (Kühne, 2006). Neben der Studie von Kühne existieren im deutschsprachigen Raum diverse Studien, die das Ausmaß der Berufsvererbung bestimmen haben und zum Teil in den ermittelten Reproduktionsquoten erheblich differieren (8,3 % bis 75 %), da das Konstrukt Berufsvererbung unterschiedlich operationalisiert wurde (Rothland, 2011). In einer für den deutschsprachigen Raum derzeit aktuellsten Studien, quantifizieren Rothland et al. (2015) für eine Stichprobe von $n = 6437$ deutschen, österreichischen und schweizerischen Lehramtsstudierenden im ersten Semester den Anteil der Berufsvererbungsquote auf 21 %. Die Unterschiede in der Verteilung der Berufsvererbung differenziert nach Geschlecht waren statistisch signifikant.

Im Hinblick auf den Einfluss der Berufsvererbung auf berufsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden belegen Rothland et al. für drei von vier der untersuchten berufsbezogenen Einstellungen bzw. Überzeugungen der Studie-

renden – auch unter Kontrolle des Geschlechts, der Länderzugehörigkeit und des Lehramtstyps – einen schwachen Haupteffekt (Rothland et al., 2015). Sie interpretieren die Gesamtergebnisse der Unterschiede dahingehend, dass Lehrer*innenkinder ein „realistischeres Bild“ (Rothland et al., 2015, S. 142) im Hinblick auf den Lehrer*innenberuf aufweisen, u.a. weil Lehrer*innenkinder einerseits die Schwierigkeit der Berufsausübung und die berufliche Beanspruchung höher und gleichzeitig das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs geringer als ihre Kommiliton*innen ohne Berufsvererbung einschätzen (Rothland et al., 2015, S. 140).

2.3 Theorie-Praxis-Einstellungen

Einstellungen, Überzeugungen, Orientierungen und subjektive Theorien werden in der Lehrer*innenbildungsforschung häufig synonym verwendet und nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt (zum Überblick Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Einstellungen können übergreifend als affektives und evaluatives Urteil gegenüber einem Objekt, das handlungsleitend sein kann, gefasst werden (Maio & Haddock, 2009). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis lassen sich in Anlehnung an die Klassifikation von Reusser et al. (2011), in Abgrenzung zu epistemologischen und personenbezogenen, am ehesten den kontextbezogenen Einstellungen zuordnen. Ferner lassen sich diese mit Blick auf deren handlungssteuernde Funktion den handlungsfernen Einstellungen zuordnen (Reusser et al., 2011)

Thon (2014) rekonstruierte drei dominierende Varianten einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, die von Fischer, Bach und Rheinländer (2016) einer Skalenentwicklung zugrunde gelegt wurden. Die Befunde deuteten darauf hin, dass sich der Widerspruch der Einstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studienverlauf signifikant vergrößerte. Analog zu diesem Ergebnis konnte dieselbe Autorengruppe empirisch aufzeigen, dass die Studierenden nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion“ verfügen (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018, S. 166).

3 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Desiderats untersucht die vorliegende Studie, ob und inwiefern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, von Lehramtsstudierenden, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe zugehören, unterscheiden.

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Projekts ISabEL (Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium), das die Veränderungen berufsbezogener Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Kontext von Studien- und Praxisphasen untersucht. Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen basieren auf einer schriftlichen Befragung (Querschnitterhebung) von Erstsemesterstudierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung (Wintersemester 2014/15) für den Studiengang Bachelor Bildungswissenschaften/Vermittlungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg immatrikuliert waren.

3.1 Abhängige Variable

Zur Erfassung der Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurde eine neu entwickelte Skala eingesetzt. Diese basiert auf qualitativ-rekonstruktiven Befunden von Thon (2014) und wurde im Rahmen einer Studie von Fischer et al. (2016) eingesetzt und validiert. Die Dimensionen des Theorie-Praxis-Verhältnisses ließen sich zufriedenstellend als Einstellungsskala operationalisieren. Unterschieden werden drei Theorie-Praxis-Dimensionen: (1) *Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung (AN)* (4 Items, Beispielitem: „Praxisbezug macht Theorie anschaulich.“; *Cronbachs* $\alpha = .72$), (2) *Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis (UM)*, (4 Items, Beispielitem: „Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein.“; *Cronbachs* $\alpha = .70$), (3) *Unabhängigkeit von Theorie und Praxis (WI)* (3 Items, Beispielitem: „Theorie und Praxis beziehen sich in der Regel nicht aufeinander.“; *Cronbachs* $\alpha = .49$). Die Items der Skala werden zustimmungsbezogen auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) beantwortet.

3.2 Unabhängige Variable

Die Erfassung der Berufsvererbung wurde über die Berufsangaben der Eltern der Studierenden als dichotome Variable (Lehrer*innenkind: mindestens ein Elternteil arbeitet als Lehrer*in vs. Nicht-Lehrer*innenkind: kein Elternteil arbeitet als Lehrer*in) operationalisiert. Darüber hinaus wurde eine weitere trichotome Variable erstellt, die die Berufsvererbung noch differenzierter erfasste (1. Lehrer*innenkind: mindestens ein Elternteil arbeitet als Lehrer*in; 2. Lehrer*innenkind in doppelter Tradition: beide Eltern arbeiten als Lehrer*in und 3. kein Lehrer*innenkind: beide Elternteile haben einen anderen Beruf).

3.3 Auswertungsmethoden

Die Prüfung der Unterschiede erfolgte mittels t-Tests für unabhängige Stichproben für die dichotome Variable sowie einfaktorierlicher Varianzanalysen für die trichotome unabhängige Variable.

3.4 Stichprobe

Insgesamt wurden 719 Erstsemesterstudierende im Studiengang B.A. Bildungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg befragt, von denen sich 497 Personen (69,12 %) an der Befragung beteiligten. 79,2 % der Befragten sind weiblich, 20,8 % männlich. Die Abiturdurchschnittsnote beträgt 2,6 ($SD = .49$). Der Mittelwert des Items „Ich bin mir sicher, dass ich Lehrerin bzw. Lehrer werden möchte“ (1 = stimme nicht bis 4 = stimmt genau) beträgt 3,20 ($SD = .97$). Der relative Anteil der Berufsvererbung in der Stichprobe beträgt 17,1 %. 13,4 % der Lehrer*innenkinder kommen aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil den Lehrer*innenberuf ausübt. 3,7 % der befragten Lehramtsstudierenden entstammen einer Familie, in der beide Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben. Mit Blick auf die Geschlechterverteilung innerhalb der Fälle, die als Berufsvererbung klassifiziert wurden, zeigt sich, dass mehr Studenten aus einem familiären Umfeld kommen, in dem mindestens ein Elternteil den Lehrer*innenberuf ausübt (21,4 %) als Studentinnen (15,4 %). Statistisch betrachtet ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsvererbung allerdings nicht signifikant ($\chi^2 [1, N = 423] = 1.97, p = .16$). Auch mit Blick auf die doppelte Berufsvererbung zeigt sich auf deskriptiver Ebene ein Geschlechterunterschied zugunsten der männlichen Studierenden. 7,1 % der Studenten entstammen einer Familie, in der beide Elternteile als Lehrer*innen

arbeiten. Dieser Anteil beträgt bei den Studentinnen 2,8 %. Die Assoziation ist allerdings ebenfalls nicht statistisch bedeutsam ($\chi^2 [2, N = 423] = 4.30, p = .12$).

4 Ergebnisse

4.1 Einstellungsstrukturen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Im Hinblick auf die Einstellungsstrukturen der Gesamtkohorte resultieren folgende deskriptive Ergebnisse: Die höchste Zustimmung erhält die Dimension Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung ($M=3.71, SD=.38$), gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis“ ($M=2.88, SD=.62$). Am niedrigsten wird die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ bewertet ($M=2.08, SD=.51$).

4.2 Unterschiede der Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Lehrer*innenkindern und Nicht-Lehrer*innenkindern sind in Tabelle 1 aufgeführt. Für beide untersuchte Gruppen ergibt sich folgende Einstellungsstruktur: Die höchste Zustimmung erhält die Dimension „Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung“, gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis“. Am niedrigsten wird die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ bewertet. Auf deskriptiver Ebene stimmen Lehrer*innenkinder der Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis eher zu und bewerten auch den Widerspruch von Theorie und Praxis als stärker als Studierende, deren Eltern nicht im Lehrer*innenberuf arbeiten. Allerdings sind alle Differenzen auf den jeweiligen Dimensionen nicht signifikant. Auch im Hinblick auf die varianzanalytische Testung von Unterschieden zwischen den Gruppen, (1) Lehrer*innenkind, (2) Lehrer*innenkind, doppelte Tradition und (3) kein Lehrer*innenkind, zeigen sich keine überzufälligen Unterschiede ($F_{AN}[2,399] = .826, p = .439; F_{UM}[2,388] = .932, p = .394; F_{WI}[2,369] = 1.12, p = .320$).

Tab. 1: Einstellungsstruktur

| | Lehrer*innenkind | | kein Lehrer*innenkind | | <i>t</i> (<i>df</i>) |
|--|------------------|-----------|-----------------------|-----------|------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung | 3.71 | .35 | 3.71 | .38 | -.10 (400) |
| Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis | 2.95 | .51 | 2.86 | .63 | -1.07 (389) |
| Widerspruch von Theorie und Praxis | 2.17 | .57 | 2.01 | .49 | 1.47 (370) |

Mittelwerte basierend auf vierstufiger Skala von 1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau.

5 Diskussion

Gegenstand der Studie war die Fragestellung, ob und inwiefern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, von Lehramtsstudierenden, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe zugehören, unterscheiden. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde auf die Bedeutsamkeit des beruflichen Hintergrundes der Familie als berufsrelevanter Faktor bei der Studienwahl unter Rückgriff auf berufswahltheoretische Ansätze sowie vorliegende empirische Studien hingewiesen. Es konnte aufgezeigt werden, dass in den vorliegenden Studien die Frage nach dem Zusammenhang der Bedeutung der Berufsvererbung als Faktor für die Unterschiede in den Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildungsforschung eine untergeordnete Rolle spielt. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Einstellungs- und Überzeugungsmustern für die Nutzung und Wahrnehmung von Lerngelegenheiten im Studium stellt diese Frage ein Forschungsdesiderat dar.

Im Hinblick auf die Einstellungsstruktur zeigte sich in der vorliegenden Studie, dass die Studierenden unabhängig vom beruflichen Hintergrund der Eltern die Dimension Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung am meisten zustimmen, gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis“. Am wenigsten stimmten die Studierenden der Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ zu. Am positivsten waren daher jene Einstellungen, die sich auf Praxis als eine notwendige Bedingung zum Verständnis von Theorien beziehen. Gleichzeitig wurde auch einem Theorie-Praxis-Verhältnis zugestimmt, das die Funktion von Theorie primär in einer „dienenden“ Funktion für die Praxis und einer unmittelbaren Umsetzbarkeit von Theorien in prakti-

ches Handeln sieht. Eher abgelehnt wurde die Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmung im Sinne eines Widerspruchs von Theorie und Praxis. Es ist daher hervorzuheben, dass aus der Deskription der Einstellungsstrukturen interpretierbar ist, dass eine Theorie-Praxis-Problematik zu Beginn des Studiums (auf der Einstellungsebene) nicht nachweisbar ist.

Auf deskriptive Ebene zeigten sich Unterschiede in der Berufsvererbung nach Geschlechtszugehörigkeit. Obwohl männliche Studierende in der Stichprobe insgesamt den geringsten Anteil bilden, ist die Reproduktionsrate bei diesen am höchsten. Dies gilt sogar, wenn beide Eltern im Lehrerberuf arbeiten. Allerdings zeigten die durchgeführten inferenzstatistischen Tests keinen signifikanten Unterschied differenziert nach Geschlecht.

Die inferenzstatistischen Befunde zeigten keinen überzufälligen Einfluss des Faktors Berufsvererbung auf die untersuchten Einstellungsdimensionen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Es kann daher konstatiert werden, dass weitgehend kongruente Einstellungsmuster zwischen Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrerberuf ausüben, und Lehramtsstudierenden ohne Berufsvererbung bestehen. Die Ergebnisse sprechen daher für keinen Einfluss der innerfamiliären Berufsreproduktion auf Theorie-Praxis-Einstellungen. Diese Ergebnisse decken sich insofern mit der Studie von Rothland et al. (2015), als dass diese trotz signifikanter Zusammenhänge zwischen Berufsvererbung und berufsbezogenen Einstellungen eine geringe praktische Bedeutsamkeit der Differenzen einräumen (Rothland et al.). Allerdings kann vor dem Hintergrund der empirischen Anlage der vorliegenden Untersuchung nicht geschlussfolgert werden, dass sich Einstellungsunterschiede der untersuchten Gruppen möglicherweise in verlängerten Praxisphasen zeigen, da gerade hier die Rückgriffe auf tradierte berufsbezogene Handlungsvorstellungen von größerer Bedeutsamkeit sein könnten. Zukünftige Forschung – insbesondere in Form von Längsschnittuntersuchungen an unterschiedlichen Studienstandorten – könnte vermutlich weitere wichtige Einblicke liefern.

Es gilt zu berücksichtigen, dass die erhobenen Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zunächst als handlungsferne Grundeinstellungen einzuordnen sind und damit keine Aussagen zu handlungsnahen berufsbezogenen Einstellungen getroffen werden können. Die in der Lehrerbildungsforschung vorliegende Annahme, dass die Berufsvererbung eine bedeutsame personale Ausgangslage für differierende professionelle Bilder des Lehrberufs hat, kann auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden.

Literatur

- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34–55.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24–39.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt a. M.: EU Verlag der Wissenschaften.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30, 112–141.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 1. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 155–170.
- Geiger, T. (1992). *Die soziale Herkunft der dänischen Studenten*. Hrsg. v. K. Rodax. Opladen: Leske + Budrich.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Huerkamp, C. (1985). *Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert. Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92.
- Klinke, S. & Kadmon, M. (2018). *Ärztliche Tätigkeit im 21. Jahrhundert. Profession oder Dienstleistung*. Berlin: Springer VS.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In A.-K. Mayer & T. Rosmann (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 39–70). Lengerich: Pabst.

- Kocka, J. (1995). *Bürgertum im 19. Jahrhundert: Deutschland im europäischen Vergleich*. Eine Auswahl. Band II. Wirtschaftsbürger und Bildungsbürger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolbert-Ramm, C. & Ramm, M. (2011). *Zur Studiensituation im Fach Humanmedizin. Ergebnisse des 11. Studierendensurveys. Sonderauswertung für den Medizinischen Fakultätentag (MFT) der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: MFT.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.
- Lautenbach, C. (2019). Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1461–1488.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change* (Sage social psychology program series, 1. ed.). Los Angeles: Sage.
- Maurice, J. von (2004). *Generationenübergreifende Interessenrelationen im Spiegel einer Theorie der Person-Umwelt-Passung*. Dissertation. Trier.
- Multras F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 46, S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M., König, J. & Drahnmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 13, S. 791–810). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 635–638.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–237). Opladen: Leske+Budrich.
- Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: LI.

Marcus Syring, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel

Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium?

Einleitung

Schulische Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums dienen sowohl der eigenen professionellen Entwicklung (Gröschner & Schmitt, 2010) als auch der Berufsfelderkundung (Hascher, 2012a). Sie dienen auch der Ergänzung der eigenen Sicht auf Schule und Unterricht um neue Perspektiven und sollen „realistische Erfahrungen der Berufsarbeit“ (Terhart, 2000, S. 170) bieten. Im Kontext der Ergänzung der Sichtweisen erscheint es von Interesse, auch die Einstellungen von Studierenden, z.B. zum Umgang mit Heterogenität, und deren mögliche Veränderungen zu betrachten, da sie als eine Facette professioneller Kompetenz ebenfalls in Praxiskontakten zumindest implizit „herausgefordert“ werden. Einstellungen sind zudem bedeutsam, da sie für das Handeln eine Filterfunktion haben (Pajares, 1992) und als wichtiger Prädiktor für späteres (erfolgreiches) Handeln im Unterricht fungieren (Ajzen & Fishbein, 2000). Insbesondere Einstellungen zu Heterogenität sind bedeutsam, da diese auch mit einem gelingenden Umgang mit Heterogenität (Acedo, Ferrer & Pàmies, 2009) in Verbindung stehen. Im Praktikum – zunächst unabhängig von seiner Dauer oder Konzeption – werden Einstellungen von Studierenden, z.B. zum Umgang mit kulturell heterogenen Klassen, die vielleicht zunächst eher theoretisch konzeptualisiert vorlagen, mit Praxis „konfrontiert“. Dadurch sind Veränderungen oder Stabilisierung möglich.

Veränderungen von Einstellungen durch Praxiskontakte stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Dieser geht empirisch 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 (Intensivpraktikum vs. studienbegleitendes Praktikum) bestehen.

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

1.1 (Langzeit-)Praktika: Ziele und Wirkungen

Praktika und insbesondere Langzeitpraktika stellen ein Paradox dar: Einerseits werden sie als „Königsweg“ (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 203) in der Lehramtsausbildung beschrieben, andererseits fehlt es an theoretisch-konzeptionellen Absicherungen dessen, was das Praktikum ist und leisten soll (Cramer, 2014) sowie an empirischen Befunden (Rothland & Schaper, 2018). Hascher (2011) spricht in diesem Zusammenhang daher vom „Mythos Praktikum“ (S. 8). Zwar hat sich in den letzten Jahren die Befundlage verbessert (siehe z.B. Arnold et al., 2014; Hascher, 2012a; Hascher, 2012b; König & Seifert, 2012; Müller, 2010), tatsächliche Wirkungsstudien zu Effekten des Praktikums finden sich jedoch weiterhin in nur sehr geringem Ausmaß (Gröschner & Hascher, 2019; König, Rothland & Schaper, 2018). Auch zum systematischen und empirischen Vergleich von Kurz- und Langzeitpraktika liegen bisher kaum Befunde vor. Bezüglich der Zielsetzung von Praktika lassen sich zwei existierende Zielperspektiven systematisieren (Weyland, 2010): Es gibt Ziele der forschend-distanzierenden Hinwendung auf das spätere Berufsfeld einerseits und Ziele des Erlernens pädagogischen und fachlichen Handelns durch unterrichtspraktische Erprobungen andererseits (siehe auch Leonhard & Herzog, 2018). Allerdings lassen sich diese Zielperspektiven nicht sauber konzeptionell oder empirisch trennen: So kann beispielsweise die Hochschule mit schulpraktischen Phasen andere Ziele verbinden als Studierende oder in Schulen betreuende Lehrkräfte (Mentor*innen).

Zudem fehlt bezogen auf das Langzeitpraktikum im Rahmen schulpraktischer Studien eine genaue Definition und es werden v.a. im praktischen Kontext der Hochschule viele Begriffe synonym verwendet. So wird in der hier berichteten Studie das Langzeitpraktikum als „Intensivpraktikum“ bezeichnet, andere Hochschulen und Bundesländer nutzen für ähnlich gestaltete Praxisphasen an-

dere Bezeichnungen. Zusammenfassend kann man festhalten, dass Langzeitpraktika als verlängerte Praxisphasen bezeichnet werden können, in denen die Studierenden häufig stärker mitwirken (können und dürfen) als in Tagespraktika oder einwöchigen Praktika. Das Langzeitpraktikum lässt sich als eine „zeitlich und tätigkeitsbezogen begrenzte Transition[en] in das Berufsfeld Schule bestimmen, die spezifische Bewältigungsanforderungen an Studierende stellen“ (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018, S. 154).

Solche Transitionen in die schulische Praxis können sich auf die Einstellungen von Studierenden auswirken und diese verändern (Moser & Hascher, 2000), z.B. auch dann, wenn im Praktikum eine Anpassung an die vorherrschende schulische Praxis dominiert (Bach, 2013).

1.2 Einstellungen von Lehramtsstudierenden (zur Heterogenität)

Einstellungen stellen eine bedeutsame Facette von Lehrerprofessionalität dar (Baumert & Kunter, 2006) und ihnen wird ein bedeutsamer Einfluss für das spätere Lehrer*innenhandeln zugeschrieben (Reusser & Pauli, 2015). Sie gelten als hoch funktional für die Wahrnehmung und persönliche Deutung von Anforderungen (Fives & Buehl, 2012) im Unterrichts- und Schulalltag, was sich wiederum auf die Gestaltung des Unterrichts auswirkt (Levin, He & Allen, 2013). Dieser Effekt auf das Lehrer*innenhandeln und damit auch auf den Lernprozess der Schüler*innen konnte in einigen Studien bereits empirisch gezeigt werden (z.B. Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Häufig wird der Begriff der Einstellungen synonym zu Begriffen wie Überzeugungen, Werten, Urteilen, subjektiven Theorien oder Vorstellungen verwendet (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Ein Konsens über Abgrenzungen fehlt bisher (Reusser & Pauli, 2015).

Einstellungen lassen sich im Rahmen von Drei-Komponenten-Modellen klassischerweise durch drei Facetten beschreiben: eine kognitive, eine motivational-affektive und eine behaviorale (Eagly & Chaiken, 1993). Das Zusammenspiel aller drei führt zu einem affektiv-evaluativen Urteil gegenüber einem Objekt, was dann wiederum handlungsleitend sein kann (Fives & Buehl, 2012). In der hier berichteten Studie sollten Einstellungen von Studierenden untersucht werden, die sich auf den Umgang mit verschiedenen Formen von Heterogenität beziehen, was somit das Objekt darstellt, demgegenüber ein Urteil gebildet werden sollte. Als Formen von Heterogenität, die mit Einstellungen in Verbindung stehen, sind die ethnisch-kulturelle, die soziale sowie die Leistungsheterogenität in dieser Studie berücksichtigt. Alle drei Formen stehen im besonderen Fokus der wissenschaftlichen Debatte (Budde, 2012; Sturm, 2013)

bzw. werden von Lehrkräften als besonders bedeutsam und herausfordernd wahrgenommen (z.B. Kiel, Syring & Weiß, 2017).

Unter *ethnisch-kultureller Heterogenität* kann „die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Schüler*innen mit Blick auf ihren kulturellen Hintergrund verstanden werden, worunter Aspekte wie Migrationsgeschichte, Erst-/Zweitsprache, kulturelle und religiöse Zugehörigkeit etc. zu fassen sind“ (Merk, Cramer, Dai, Bohl & Syring, 2018). Die kulturelle Heterogenität der Schüler*innen hat vermittelt über Primär- und Sekundäreffekte einen Einfluss auf die schulische Leistung und ist daher von besonderer Relevanz (z.B. Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001). Die *soziale Heterogenität* beschreibt das unterschiedliche Ausmaß an dem den Schüler*innen zur Verfügung stehenden sozialen Kapital (Bourdieu, 2012) in einer Klasse. Auch hier wird ein Einfluss z.B. auf die Leistung der Schüler*innen erwartet, Studien dazu existieren bisher jedoch kaum. Allerdings finden sich beispielsweise in zahlreichen Large-Scale-Studien Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie (meist operationalisiert über den sozioökonomischen Status) und der schulischen Leistung (zusammenfassend z.B. Blossfeld et al., 2007). Die unterschiedliche Leistungsausprägung von Schüler*innen trotz gleichen Alters und gleicher Bildungsstufe kann als *Leistungsheterogenität* beschrieben werden (Blossfeld et al., 2007). Zu dieser Form und den Auswirkungen finden sich zahlreiche Studien, beispielsweise zum sogenannten Kompositionseffekt: So zeigten Gröhlich, Scharenberg und Bos (2009), dass sich die Leistungsheterogenität innerhalb von Lerngruppen global gesehen weder positiv noch negativ auf den Lernerfolg auswirkt.

Da Einstellungen sich auf die unterschiedlichsten Objekte beziehen (z.B. Einstellungen das Selbst betreffend vs. Einstellung das Schulsystem betreffend), kann es auch immer wieder zu „Einstellungskonflikten“ kommen (Weiß, im Druck). Eine Lehrkraft kann z.B. positive Einstellungen mit Blick auf den Umgang mit Leistungsheterogenität haben, gleichzeitig jedoch transmissive lehrertheoretische Überzeugungen, die die individuellen Voraussetzungen und Verstehensprozesse der Schüler*innen wenig stark berücksichtigen.

1.3 Veränderungen von Einstellungen

Die Frage nach der Stabilität bzw. Veränderbarkeit von Einstellungen ist bisher in empirischen Studien der Lehrer*innenbildungsforschung nur wenig untersucht worden (Bauer, Festner, Gruber, Harteis & Heid, 2005; Levin, 2014). Einigkeit herrscht darüber, dass Einstellungen durch soziale, kulturelle, politische und historische Kontexte beeinflusst werden, die die Berufsbiografie von

Lehrkräften rahmen (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Fairbanks et al., 2010). In der Literatur zum Lehrer*innenberuf werden Einstellungen häufig als „konservativ“ oder „veränderungsresistent“ charakterisiert (Kunter & Pohlmann, 2015). Andererseits gibt es auch vereinzelte Befunde, die zeigen, dass Einstellungen durchaus veränderungssensitiv sein und dabei bestimmte Struktur- und Prozessmerkmale des Praktikums eine Rolle spielen können (siehe z.B. die Studie zur Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums von Fischer, Bach & Rheinländer, 2018; für einen weiteren Überblick siehe auch Levin, 2014). Auch für die internationale Forschung zum Lehrberuf lässt sich diese divergente Befundlage konstatieren: Einstellungen sind veränderbar (z.B. Watzke, 2007) oder sind resistent (z.B. Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) oder zumindest schwer zu verändern (z.B. Putnam & Borko, 1997). Jedoch bleibt unklar, ob sich diese Befunde nur auf bestimmte Einstellungen bzw. Einstellungsfacetten und wenn ja, auf welche beziehen.

Eng verwandt mit der Forschung zur Veränderung von Einstellungen, jedoch bereits mit längerer Tradition, ist die Forschung zum „Conceptual Change“ (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Hier lassen sich auch empirische Ergebnisse finden, die zeigen, dass ein Conceptual Change möglich ist (z.B. im Kontext von Inklusion: Hellmich & Görel, 2014). Jedoch muss auch hier konstatiert werden, dass Veränderungen ein schwer zu initiiender und oftmals langwieriger Prozess sind.

Die Einstellungsforschung liefert, wie gezeigt wurde, Desiderate, die es zu adressieren gilt und die an den Kontext schulpraktischer Studien anschließen. Dies erscheint insofern bedeutsam, da Reformvorhaben wie mit Veränderungen einhergehende Unterrichtskonzeptionen und -gestaltungen vermutlich nur dann einen Effekt für das Lernen der Schüler*innen haben, wenn Lehrkräfte diese im Sinne günstiger Einstellungen mittragen (Levin, He & Allen, 2013).

2 Forschungsfragen

Fasst man die bisherigen theoretischen Überlegungen sowie die Desiderate der empirischen Forschung zusammen, so zeigt sich, dass sowohl zur Veränderung von Einstellungen durch Praxiskontakte im Allgemeinen als auch im Speziellen zu Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität im Längsschnitt kaum Befunde vorliegen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität haben Studierende zu Beginn und am Ende ihres Praktikums?
2. Verändern sich diese Einstellungen durch die Praxiskontakte?
3. Bestehen Unterschiede im Hinblick auf die Art des absolvierten Praktikums? Lassen sich am Ende des Praktikums Unterschiede in den Einstellungen zu ethnisch-kultureller Heterogenität zwischen einem Langzeit- und einem studienbegleitenden Praktikum finden?

3 Methode

3.1 Datenerhebung, Strichprobe, Praktikumsformen

Im Rahmen des Projektes „Evaluation und Vergleich von Formen des Praktikums an der Ludwig-Maximilians-Universität“ wurden Studierende, die ihre Praktika in dem Schuljahr 2015/16 absolvierten, zu Beginn und am Ende ihres Praktikums mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die erste Erhebung (Pretest) fand im Dezember 2015 statt, die Nacherhebung (Posttest) je nach Länge des Praktikums im April 2016 oder im Juli 2016.

Die Gesamtstichprobe umfasste $N=456$ Studierende, von denen 85.1% weiblich waren. Die Befragten waren im Durchschnitt 23.02 Jahre ($SD=3.63$) Jahre alt. 17.6% der Befragten hatten einen Migrationshintergrund (selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren). Die Studierenden waren im Durchschnitt im 4.-5. Fachsemester ($M=4.74$; $SD=1.85$) und verteilten sich über die verschiedenen Lehramtsarten wie folgt: Grundschule $n=189$, Mittelschule $n=69$, Realschule $n=12$, Gymnasium $n=55$ und Förderschule $n=124$. Die Stichprobengröße minimiert sich in den folgenden Berechnungen zum Teil noch deutlich, da nicht in allen Fällen für die Studierenden Pre- und Posttest Daten vorlagen (siehe die Angaben zu den jeweiligen Stichprobengrößen in den Tabellen 2 und 3).

In der Untersuchung verteilten sich die Studierenden über fünf Praktikumsformen, die im Folgenden kurz erläutert werden. Für die dritte Forschungsfrage ist v.a. der Vergleich von Intensiv- und studienbegleitendem Praktikum von besonderer Relevanz, weswegen diese etwas ausführlicher dargestellt werden: Das *Intensivpraktikum* fasst mehrere verpflichtende Schulpraktika zusammen, um den Studierenden früher als bisher und insgesamt auch einen umfassenden Einblick in die Schule zu geben (Ebert, 2018; Schlegel, 2013). Es umfasst zwei Blockphasen in den Semesterferien und zwei studienbegleitende Phasen

im Winter- und Sommersemester und erstreckt sich somit über ein gesamtes Schuljahr (i.d.R. im 3./4. oder 5./6. Semester).

- Das *studienbegleitende fachdidaktische Praktikum* findet in einem Semester wöchentlich an einem Tag statt (i.d.R. im 5. Semester). Es umfasst mehrere Stunden Unterricht inklusive Vor- und Nachbesprechungen.
- Das *pädagogisch-didaktische Praktikum* ist ein Praktikum zu Beginn des Studiums in Bayern (i.d.R. im 3. Semester) und für alle Lehramtsarten verpflichtend. Es umfasst 150 bis 160 Stunden, wird an der LMU in zwei Blöcken sowie im dazwischenliegenden Semester als Tagespraktikum absolviert und soll die Studierenden in die Aufgabenfelder einer Lehrkraft einführen (Pufke, Schirner, Höldrich, Kirr & Stöger, 2019).
- Das *inklusive Intensivpraktikum* stellt eine Sonderform des Intensivpraktikums (gleiches Semester) dar: Lehramtsstudierende der Förderschule bzw. der Grund- und Mittelschule werden hier in inklusiven Klassen (wenn möglich als Tandem) eingesetzt und begleiten und unterstützen über ein Schuljahr eine Förder- und Regelschullehrkraft.
- Im Rahmen des EU-geförderten Projektes „*Schule für Alle*“ können Lehramtsstudierende über ein Schuljahr in Klassen mit besonders hohem Migrationsanteil als Sprachassistentinnen und -assistenten einmal in der Woche arbeiten und/oder zusätzlich für eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schüler Förderkurse anbieten (empfohlen wird das Praktikum im 5./6. Semester).

Über die unterschiedlichen eben genannten Formen des Praktikums lag folgende Verteilung vor: Intensivpraktikum n=184, studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum n=126, pädagogisch-didaktisches Praktikum n=70, inklusives Intensivpraktikum n=12, Schule für Alle n=41 und sonstige Praktika n=13.

3.2 Instrument zur Erfassung der Einstellungen zur Heterogenität

Ein Teil der Befragung adressierte die Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität. Zur Erfassung dieser wurde das Instrument von Gebauer, McElvany und Klukas (2013) verwendet, welches die drei Einstellungskomponenten (kognitiv, motivational-affektiv, behavioral) wie theoretisch beschrieben abbildet und hierfür fünf Dimensionen beschreibt: Mehrwert, Kosten, negative Emotionen, intrinsische Motivation und wahrgenommene Kompetenz (siehe Tabelle 1). Das Instrument wurde jeweils für die drei angeführten Dimensionen von Heterogenität verwendet, um inhaltlich nach den Formen ethnisch-

kultureller, sozialer und leistungsbezogener Heterogenität zu differenzieren. In Tabelle 1 ist der jeweilige Itemstamm kursiv gesetzt.

Tab. 1: Instrument von Gebauer et al. (2013) mit Beispielitems.

| Subskala | Beispielitem | Items | Cronbachs α |
|---|--|-------|--------------------|
| Mehrwert (kognitiv) | <i>Schüler/innen profitieren durch Unterricht in kulturell heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihres schulischen Lernens.</i> | 5 | .68–.84 |
| Kosten (kognitiv) | <i>Die soziale Heterogenität in unseren Schulklassen erfordert von den Lehrkräften einen zusätzlichen Arbeitsaufwand.</i> | 5 | .73–.80 |
| Negative Emotionen (motivational-affektiv) | <i>Im Hinblick auf das Unterrichten von leistungsheterogenen Klassen fühle ich mich bezogen auf die Berücksichtigung der leistungsbezogenen Differenzen der Schüler/innen unter Druck gesetzt.</i> | 5 | .79–.91 |
| Intrinsische Motivation (motivational-affektiv) | <i>Die soziale Heterogenität in unseren Schulklassen empfinde ich als eine Bereicherung meines beruflichen Alltags.</i> | 5 | .88–.92 |
| Wahrgenommene Kompetenz (behavioral) | <i>Im Hinblick auf das Unterrichten von kulturell heterogenen Klassen weiß ich, dass ich es schaffen werde, die erwarteten Lerninhalte zu vermitteln, wenn ich mich darum bemühe.</i> | 5 | .74–.85 |

Anmerkung. Die Studierenden gaben ihre Zustimmung auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu; 4 = trifft voll und ganz zu) an.

4 Ergebnisse

In der ersten Forschungsfrage sollte geklärt werden, welche Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität Studierende zu Beginn und am Ende ihres Praktikums haben. Hierzu finden sich die deskriptiven Werte in Tabelle 2. Es zeigt sich, dass Studierende durchaus zwischen unterschiedlichen Heterogenitätsformen in ihren Einstellungen differieren. Bei einem theoretischen Mittel der Skala von 2.0 zeigt sich zudem, dass die Studierenden über die Heterogenitätsformen hinweg einen hohen Mehrwert im Unterrichten heterogener Klassen

sehen sowie eine hohe intrinsische Motivation aufweisen. Gleichzeitig zeigen sich mittlere Kosten und negative Emotionen. Für alle drei Formen gaben die Studierenden zudem an, über eine hohe wahrgenommene Kompetenz zu verfügen.

Tab. 2: Werte des Pre- und Posttests für die Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität sowie statistische Angaben für die Veränderungen.

| | <i>M (SD)</i> Pretest | <i>M (SD)</i> Posttest | <i>T</i> | <i>df</i> | <i>Sig.</i> | <i>d</i> |
|--|--------------------------|---------------------------|----------|-----------|-------------|----------|
| Ethnisch-Kulturelle Heterogenität | | | | | | |
| Mehrwert | 3.32 (0.43) | 3.47 (0.51) | -2.60 | 89 | 0.01 | 0.32 |
| Kosten | 2.20 (0.63) | 2.24 (0.65) | -0.64 | 90 | 0.52 | |
| Negative Emotionen | 1.75 (0.59) | 1.79 (0.69) | -0.72 | 89 | 0.48 | |
| Intrinsische Motivation | 3.29 (0.57) | 3.39 (0.56) | -2.12 | 87 | 0.04 | 0.18 |
| Wahrgenommene Kompet. | 3.11 (0.42) | 3.20 (0.47) | -2.2 | 89 | 0.03 | 0.20 |
| Soziale Heterogenität | | | | | | |
| Mehrwert | 3.26 (0.51) | 3.38 (0.54) | -1.97 | 83 | 0.05 | 0.23 |
| Kosten | 2.04 (0.57) | 2.01 (0.63) | 0.47 | 81 | 0.64 | |
| Negative Emotionen | 1.54 (0.51) | 1.56 (0.64) | -0.25 | 81 | 0.81 | |
| Intrinsische Motivation | 3.13 (0.62) | 3.27 (0.67) | -1.87 | 81 | 0.81 | |
| Wahrgenommene Kompet. | 3.25 (0.46) | 3.32 (0.47) | -1.40 | 80 | 0.17 | |
| Leistungsheterogenität | | | | | | |
| Mehrwert | 3.20 (0.57) | 3.28 (0.59) | -1.16 | 74 | 0.25 | |
| Kosten | 2.38 (0.60) | 2.27 (0.61) | 1.51 | 72 | 0.14 | |
| Negative Emotionen | 1.79 (0.67) | 1.84 (0.73) | -0.62 | 73 | 0.53 | |
| Intrinsische Motivation | 3.16 (0.67) | 3.29 (0.62) | -1.92 | 73 | 0.05 | 0.20 |
| Wahrgenommene Kompet. | 3.24 (0.54) | 3.33 (0.42) | -1.53 | 73 | 0.13 | |

In der zweiten Frage sollte geprüft werden, ob sich die Einstellungen über das Praktikum hinweg signifikant verändern. Hierzu wurden t-Tests mit abhängigen Stichproben durchgeführt und zusätzlich Cohens *d* für die Effektstärke berechnet. Die entsprechenden Werte sind Tabelle 2 zu entnehmen. Es zeigte sich, dass bis auf einige Ausnahmen die Einstellungen der Studierenden über die Zeit hinweg stabil blieben. Signifikante Veränderungen mit kleinen Effek-

ten zeigten sich bei der *ethnisch-kulturellen Heterogenität* für den Mehrwert, die intrinsische Motivation und selbsteingeschätzte Kompetenz, bei der *sozialen Heterogenität* nur für den Mehrwert und bei der *Leistungsheterogenität* nur bei der intrinsischen Motivation. Die Veränderungen gehen jeweils in die Richtung, dass die Studierenden über das Praktikum hinweg positivere Einstellungen gegenüber den genannten Heterogenitätsfacetten entwickeln.

In der dritten Frage wurde dem nachgegangen, ob sich signifikante Unterschiede in den Einstellungen zwischen einem Langzeit- und einem studienbegleitenden Praktikum am Ende des Praktikums finden lassen. Hierfür wurde nur das Intensivpraktikum (ohne inklusives Intensivpraktikum und das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum) berücksichtigt, weitere Formen in der Stichprobe nicht. Exemplarisch für die Untersuchung wurde die ethnisch-kulturelle Heterogenität ausgewählt, da für diese Einstellungsdimension sowohl die meisten signifikanten Änderungen zu beobachten als auch die Anzahl der vollständigen Fälle am höchsten waren. Zunächst wurde mittels t-Tests geprüft, inwiefern ein Unterschied zwischen den Praktikumsarten in den Einstellungen zu Beginn des Praktikums bereits vorliegt: Hier zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Aus Tabelle 3 geht hervor, dass auch am Ende des Praktikums keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Praktikumsformen zu finden sind.

Tab. 3: Werte des Pre- und Posttests für die Einstellungen der Studierenden zum Umgang mit ethnisch-kultureller Heterogenität im Intensivpraktikum (IP) und im studienbegleitenden Praktikum (SP) sowie Werte der t-Tests.

| Praktikum | Pretest | | Posttest | | <i>T</i> | <i>df</i> | <i>Sig.</i> |
|-------------------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|-----------|-------------|
| | <i>N</i> | <i>M (SD)</i> | <i>N</i> | <i>M (SD)</i> | | | |
| Mehrwert | | | | | | | |
| IP | 107 | 3.30 (.46) | 94 | 3.39 (.53) | -.87 | 144 | .39 |
| SP | 84 | 3.34 (.46) | 52 | 3.47 (.46) | | | |
| Kosten | | | | | | | |
| IP | 107 | 2.20 (.64) | 65 | 2.31 (.73) | .05 | 145 | .96 |
| SP | 84 | 2.35 (.60) | 52 | 2.30 (.58) | | | |
| Negative Emotionen | | | | | | | |
| IP | 106 | 1.66 (.52) | 95 | 1.81 (.66) | .05 | 145 | .96 |
| SP | 82 | 1.76 (.55) | 52 | 1.80 (.67) | | | |
| Intrinsische Motivation | | | | | | | |
| IP | 106 | 3.31 (.53) | 93 | 3.38 (.58) | -.76 | 142 | .45 |
| SP | 81 | 3.27 (.57) | 51 | 3.46 (.59) | | | |
| Wahrgenommene Kompetenz | | | | | | | |
| IP | 106 | 3.08 (.40) | 95 | 3.18 (.47) | -.37 | 145 | .71 |
| SP | 80 | 3.10 (.46) | 52 | 3.21 (.48) | | | |

5 Diskussion und Implikationen

Die Studie verweist auf drei zentrale Ergebnisse: Erstens verfügen Studierende bereits zu Beginn der Praxiskontakte über positive Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität. Zweitens verändern sich über das Praktikum einige Einstellungsdimensionen zum Umgang mit Heterogenität von Studierenden. Dies trifft vor allem auf die ethnisch-kulturelle Vielfalt zu. Zu berücksichtigen sind hierbei aber die nur kleinen Effektstärken. Drittens scheint die Form bzw. Dauer des Praktikums weniger bedeutsam: Die berichteten Veränderungen der Einstellungsfacetten erfolgen in längeren und in kürzeren Praktikumsphasen. Schulpraktika kommen somit im Kontext der als schwer veränderbar beschriebenen Einstellungen (z.B. Putnam & Borko, 1997) eine bedeutsame Funktion zu, da diese einen solchen Veränderungsprozess anzustoßen scheinen (siehe

Watzke, 2007). Es findet durchaus eine Relationierung der Einstellungen an der Praxis bzw. dem Berufsfeld statt, die in Veränderung einmündet.

Die Veränderung erfolgt dahingehend, dass Studierende positivere Einstellungen zu einer heterogenen Schülerschaft entwickeln. Dieser günstige Befund war nicht zwingend zu erwarten. Der Praxiskontakt mit heterogenen Klassen hätte - auch zu Überforderung und in der Folge Ablehnung führen können. Die Untersuchung schließt damit an Studien zu schulischer Heterogenität an, die aufzeigen, dass die direkte Begegnung mit den Adressat*innen wertvoll ist, da diesbezügliche Einstellungen positiver werden (deBoer, Pijl & Minnaert, 2011; Hellmich & Görel, 2014). Wenn Einstellungen als Filter für das (Lehrer*innen)handeln angesehen werden (Ajzen & Fishbein, 2000; Pajares, 1992), schließt sich der Kreis wieder hin zur Bedeutung von Praktika: Sie initiieren die Begegnung mit der (heterogenen) Schülerschaft sehr früh in der Berufsbiografie von Lehrenden und können den Prozess anstoßen, einen positiven Umgang mit Diversität zu entwickeln. Die Dauer des Praktikums scheint mit Blick auf die hier untersuchten Studierenden in den erhobenen Praktikumsformen nicht entscheidend.

Für die Konzeption von Praktika sowie die Begleitung von Studierenden in praktischen Phasen lassen sich folgend einige Ideen skizzieren:

1. Einstellungen scheinen sich nur in bestimmten Bereichen zu verändern. Dies könnten, so eine vorsichtige These, vor allem solche Bereiche sein, in denen Studierende unmittelbare Kontakte erleben, die dann Prozesse der Reflexion der Einstellungen anstoßen. Diese Prozesse gilt es grundsätzlich zu begleiten, in dem Studierenden beispielsweise in Begleitveranstaltungen oder Coachinggesprächen Raum haben, positive wie negative Erfahrungen zu verschiedenen Facetten von Heterogenität zu berichten und diese hinsichtlich Mehrwert und Umgang mit möglichen Schwierigkeiten zu diskutieren.
2. Die Einstellungen zu ethnisch-kultureller Heterogenität verändern sich signifikant mit leichten Effekten, die zu anderen Dimensionen weniger. Möglicherweise haben die Studierenden solche Erfahrungen im Praktikum nicht gemacht – oder sie haben diese nicht erkannt, geht man beispielsweise davon aus, dass Leistungsheterogenität in den meisten Schulklassen/-formen vorhanden sein dürfte. Hier gilt es, Studierende für anderen Formen von Diversität zu sensibilisieren, ihnen zu zeigen, wie sie diese erkennen und welche Maßnahmen im Umgang damit zielführend sind. Hier können die schulpraktischen Mentor*innen mit den ausbildenden Hochschulen kooperieren.
3. Der äußere Rahmen und die Dauer bzw. Form des Praktikums erweist sich, zumindest mit Blick auf den Gegenstand der vorliegenden Studie, als

weniger relevant. Daher sollte künftig weniger stark über die Länge als über andere Gelingensfaktoren von Praktika diskutiert werden: Diese könnten Prozesse der Begleitung und Unterstützung sowie von Reflexionsangeboten im Praktikum sein (Gröschner & Hascher, 2019).

Abschließend sei noch auf einige Limitationen der Studie verwiesen. Zum einen bezieht sich die Stichprobe dieser Studie nur auf eine Universität in Bayern und ist daher nicht repräsentativ und auch sicher nur bedingt übertragbar auf Studierende anderer Hochschulen bzw. in anderen Praktikumsformen. Zudem vergleicht die Studie zwar Studierende in unterschiedlichen Formen von Praktika (und mit unterschiedlicher Dauer), allerdings kann dadurch die konkrete Ausgestaltung der Praktika nur bedingt erfasst werden. Künftig wäre daher genauer zu untersuchen, welche Kontakte und Erfahrungen mit Blick auf Heterogenität Studierenden machen und welche sich konkret auf ihre Einstellungen auswirken. Einen abschließend zu berücksichtigenden Punkt stellen die Einschränkungen der verwendeten Messinstrumente dar: Die Einstellungen werden hier subjektiv über Selbstberichte erfasst. Gerade bei der Frage nach der wahrgenommenen Kompetenz sollten solche Erhebungen künftig um andere Instrumente (z.B. Beobachtungen, Videographien etc.) ergänzt werden.

Literatur

- Acedo, C., Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227–238.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 1–33.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, C. & Heid, H. (2005). The effects of epistemological beliefs on workplace learning. In H. Gruber (Hrsg.), *Bridging individual, organizational, and cultural aspects of professional learning* (S. 239–243). Regensburg: Roderer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.

- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Oelkers, J., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). Berlin: Springer.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- De Boer, A., Pijl, S.-J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Ebert, U. (2018). *Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung? Theoretische Analysen und empirische Befunde*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik München 2018. Verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21911/>.
- Eagly, A.H & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Fairbanks, C., Duffy, G. G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B. B., Rohr, J. & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtful than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161–171.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 152–167.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 2 (pp. 471–499). Washington: APA.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 17 (S. 191–216). Weinheim: Juventa.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1(1), 86–105.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010): Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(2), 89–97.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8-16.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.

- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiß, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(2), 243–261.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 261–282). Heidelberg: Springer.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 5–23.
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Levin, B. B., He, Y & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *Teacher Educator*, 48 (3), 1–17.
- Merk, S., Cramer, C., Dai, N., Bohl, T. & Syring, M. (2018). Faktorielle Validität der Einstellungen von Lehrkräften zu heterogenen Lerngruppen. *Journal for Educational Research Online*, 10(2), 34–53.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Universität Bern. Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierender Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs an educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.
- Pufke, E., Schirner, S., Höldrich, A., Kirr, C. & Stöger, H. (2019). Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – Professionalisierung der Profession* (S. 181–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol. 2, pp. 1223–1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2015). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland, H. Bennewitz & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Schaper, N. (2018). Editorial. Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung. Zur Einführung in das Themenheft. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 1–4.
- Schlegel, C.M. (2013). Das Intensivpraktikum an der LMU – Konzeption und Evaluationsergebnisse. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 3–50). Leipzig: Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse 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.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt/UTB.

- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Watzke, J. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Weiß, S. (im Druck). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.

*Daniel Scholl, Christoph Schüle, Marike Feierabend
und Simon Küth*

Motivationsregulation im Praxissemester – Zur Bedeutung assimilativer und akkommodativer Strategien für die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation

1 Einleitung

Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) waren die lehramtsbildenden Studienstrukturen der Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen Jahren Gegenstand vieler Reformbestrebungen (Bauer, Diercks, Rösler, Möller & Prenzel, 2012; Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014; Terhart, 2009). Ein Fokus dieser Reformbestrebungen lag und liegt auf der Einführung verlängerter Praxisphasen, in denen ein Königsweg zur Effektivitätssteigerung des Lehramtsstudiums gesehen wird (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014).

Trotz ihrer unterschiedlichen Gestaltung (Gröschner et al., 2015) erhalten diese Phasen „als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (HRK, 2016, S. 3) einen solchen Zuspruch, weil sie den Übergang von der Hochschule in den Lehrer*innenberuf erleichtern sollen (Rothland & Boecker, 2015). Zur Erfüllung dieser Aufgabe sollen verlängerte Praxisphasen angehenden Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit ihrem zukünftigen Arbeitsfeld die Möglichkeit bieten, schon während ihres Studiums genauere Einblicke in die Aufgaben und Anforderungen ihres späteren Berufs und des konkreten unterrichts-

praktischen Handelns zu erhalten. Diese Einblicke sollen den Wechsel von der Schüler*innen- hin zur Lehrer*innenperspektive unterstützen, wodurch verlängerte Praxisphasen zur Entwicklung des eigenen professionellen Selbstkonzepts und zur Stärkung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation beitragen können (Cramer, 2012; König & Rothland, 2018). Darüber hinaus bieten diese Phasen angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit, durch eigene Unterrichtsversuche berufsspezifische Kompetenzen für die zentralen Handlungsbereiche der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht zu entwickeln. Im Zusammenhang mit diesen Unterrichtsversuchen stellen insbesondere die theoriegeleitete Planung und Analyse von Unterricht in der Praxis lernförderliche Gelegenheiten dar, explizit erworbene theoretische Wissensbestände mit praktischen Erfahrungen zu verschränken. Durch diese Relationierung sollen bereits existierende fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestände stärker vernetzt, reorganisiert und fallbezogen ausdifferenziert werden (Gröschner & Hascher, 2019; König, 2019; Reinthoffer, 2009).

Obschon erste Studien zur Effektivität verlängerter Praxisphasen durchaus Zuwächse – wenn auch nicht ausschließlich positiv zu bewertende (Dörr, Müller & Bohl, 2009; Hascher, 2012; Mertens & Gräsel, 2018; Ronfeldt & Reiningger, 2012) – in den subjektiv und objektiv eingeschätzten Kompetenzbereichen angehender Lehrperson zeigen (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; König, 2019; Mertens & Gräsel, 2018; Schubarth et al., 2014), ist noch nicht belegt, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Verlängerung von Praxisphasen angehenden Lehrpersonen auch die Chance bietet, ihre intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation im Abgleich mit den wahrgenommenen Anforderungen und Aufgaben des Lehrer*innenberufs zu stärken (zur prinzipiellen Veränderungsfähigkeit der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation siehe Besa & Schüle, 2016; König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz & Römer, 2016).

Gerade für diesen Abgleich scheinen verlängerte Praxisphasen ein besonderes Konfliktpotenzial zu bergen, weil die eigenen Motive, Ziele und Werte und die konkrete Schulpraxis in Widerspruch geraten können (Friedman, 2000; Gavish & Friedman, 2010). Solche Widersprüche können sich zum Beispiel durch die paradoxe Erfahrung einstellen, dass die ursprüngliche Freude an der Arbeit mit Kindern als dem zentralen intrinsischen Studien- und Berufswahlmotiv (Brookhart & Freeman, 1992; Rothland, 2014; Watt & Richardson, 2007) gleichzeitig auch die dominante Quelle für ein erhöhtes Beanspruchungserleben in der vorgefundenen Wirklichkeit des Klassenzimmers darstellt (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Butler, 2012; Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Eine Stärkung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation setzt deshalb voraus, derartige Widersprüche und Diskrepanzen, die während der verlängerten Praxisphasen auftreten können, erfolgreich aufzulösen (Richardson & Watt, 2018). Möglich wird die Auflösung dieser Widersprüche und Diskrepanzen – so lässt sich mit dem Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation annehmen (Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter, 2009; Greve & Thomsen, 2019; Meyer & Greve, 2012) –, durch die Nutzung von zwei Regulationsstrategien: der assimilativen und der akkommodativen. Mit der assimilativen Regulationsstrategie streben angehende Lehrpersonen danach, ihre intrinsischen Studien- und Berufswahlmotive zusammen mit den entsprechenden Zielen und Werten gegenüber den als widersprüchlich erlebten Anforderungen und Aufgaben des Lehrer*innenberufs und des unterrichtspraktischen Handelns hartnäckig zu verteidigen. Dazu versuchen sie, die jeweils vorgefundenen Umstände aktiv in Richtung ihrer Motive, Ziele und Werte zu verändern. Mit der akkommodativen Regulationsstrategie konzentrieren sich angehende Lehrpersonen dagegen auf die Angleichung ihrer intrinsischen Studien- und Berufswahlmotive und der entsprechenden Ziele und Werte an die in der Praxis vorgefundenen Aufgaben und Anforderungen. Möglich wird eine solche Angleichung dadurch, dass einzelne intrinsische Studien- und Berufswahlmotive oder damit zusammenhängende Ziele und Werte abgewertet, alternative Motive, Ziele oder Werte aufgewertet, das eigene Anspruchsniveau verändert oder belastende Problemlagen umgedeutet werden.

Obwohl die angenommene Wirksamkeit dieser beiden Regulationsstrategien für das Beanspruchungserleben von angehenden Lehrpersonen in verlängerten Praxisphasen bereits belegt werden konnte (Schüle, Schriek, Kahlert & Arnold, 2017), fehlen Studien, die die Bedeutung dieser Strategien für die vermutete Stärkung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation durch verlängerte Praxisphasen untersuchen.

2 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Annahmen sind die folgenden Forschungsfragen leitend für diese Studie:

1. Inwiefern verändert sich die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen?
2. Inwiefern verändern sich dabei auch ihre assimilativen und akkommodativen Regulationsstrategien?

3. Inwiefern beeinflussen die assimilativen und akkommodativen Regulationsstrategien zu Beginn einer verlängerten Praxisphase die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation?
4. In welchem Zusammenhang steht die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation mit der Veränderung der assimilativen und akkommodativen Regulationsstrategien?

3 Methode

3.1 Design

Im Rahmen der berichteten Studie wurden insgesamt 183 Lehramtsstudierende an der Universität Vechta (Niedersachsen) zu zwei Messzeitpunkten gebeten, sowohl ihre individuelle Studien- und Berufswahlmotivation als auch ihre assimilativen und akkommodativen Regulationsstrategien einzuschätzen. Die erste Messung fand in der Auftaktveranstaltung zu einer 18-wöchigen Praxisphase im zweiten Semester des Master of Education statt. Die zweite Messung wurde am Ende der Praxisphase in den fachdidaktischen Nachbereitungsveranstaltungen durchgeführt.

Während der Vechtaer Praxisphase verbringen die Studierenden an drei bis vier Schultagen pro Woche mindestens 15 Zeitstunden an einer ihnen zugewiesenen Praktikumsschule. In den ersten beiden Wochen liegt der Schwerpunkt auf der aktiven Hospitation und dem Kennenlernen derjenigen Lerngruppen und Schulklassen, die von den Studierenden während der Praxisphase unterrichtet werden sollen. Ab der dritten Praktikumswoche übernehmen die Studierenden erste didaktisch und methodisch begrenzte Teilaufgaben im Unterricht, bevor sie zunehmend selbst eigene Unterrichtsversuche durchführen. Diese Unterrichtsversuche stehen in der fachlichen Verantwortung von mindestens einem*r Mentor*in, der*die die Studierenden über die gesamte Praktikumszeit hinweg in der fachspezifischen Planung, Durchführung und Analyse der Versuche unterstützt. Insgesamt sollen während der Praxisphase mindestens 32 Schulstunden in jedem der studierten Unterrichtsfächer teilweise oder vollständig geplant und durchgeführt sowie zusätzlich mindestens 45 Unterrichtsstunden hospitiert werden. Außerdem sollen die Studierenden am weiteren Schulleben, wie z.B. an Arbeitsgemeinschaften, Schulfesten oder Konferenzen, teilnehmen.

In der Praxisphase belegen die Studierenden in ihren beiden Unterrichtsfächern jeweils ein fachdidaktisches Vor-, Begleit- und Nachbereitungsseminar an der Universität. Jedes dieser Seminare wird von einem Lehrteam bestehend aus einem*r Fachdidaktiker*in der Universität und einem*r Fachseminarleiter*in oder einer in der Lehrerbildung erfahrenen Lehrperson gemeinsam durchgeführt. Die Studierenden haben während der Praxisphase mindestens zwei Unterrichtsbesuche je Studienfach. Jeweils eine der Unterrichtsstunden, die die Studierenden durchführen, wird dabei von dem entsprechenden Lehrteam hospitiert. Die andere Unterrichtsstunde wird lediglich durch den*die Fachseminarleiter*in besucht. Diese hospitierten Unterrichtsstunden werden in einer Nachbesprechung unter fachdidaktischen Qualitätsaspekten des Unterrichts analysiert.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die Untersuchung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation erfolgte zu beiden Messzeitpunkten durch die entsprechenden Subdimensionen des *Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA)* von Pohlmann und Möller (2010). In der Subdimension des *pädagogischen Interesses* wird dabei anhand von sechs Items (z.B. „*Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.*“) der Wunsch von (angehenden) Lehrpersonen erfasst, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen ($\alpha\text{-}t_1 = .81$; $\alpha\text{-}t_2 = .83$). Die Subskala des *fachlichen Interesses* misst mit fünf Items (z.B. „*Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.*“) das individuelle Studien- und Berufswahlmotiv der inhaltlich-fachlichen Orientierung und Entwicklung ($\alpha\text{-}t_1 = .84$; $\alpha\text{-}t_2 = .85$). In der Subdimension der *Fähigkeitsüberzeugung* wird mit fünf Items (z.B. „*Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich gut erklären kann.*“) die berufliche Erfolgs- bzw. Kompetenzerwartung von (angehenden) Lehrpersonen operationalisiert ($\alpha\text{-}t_1 = .75$; $\alpha\text{-}t_2 = .75$). Zur Beantwortung der einzelnen Items stand den Studierenden ein vierstufiges Antwortformat von (1) *trifft gar nicht zu* bis (4) *trifft völlig zu* zur Verfügung. Über konfirmatorische Faktorenanalysen ließ sich auch in dieser Studie zu beiden Messzeitpunkten die psychometrische Qualität der von Besa und Schüle (2016) sowie Künsting und Lipowsky (2011) genutzten Second-Order-Modellierung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation bestätigen (t_1 : $\chi^2 = 245.59$; $df = 101$; $p < .01$; $CFI = .94$; $RMSEA = .089$; t_2 : $\chi^2 = 267.47$; $df = 101$; $p < .01$; $CFI = .95$; $RMSEA = .096$).

Zur Erhebung der assimilativen und akkommodativen Regulationsmodi wurden die von Brandtstädter und Renner (1990) entwickelten *Tenacious Goal Pursuit (TGP)*- und *Flexible Goal Adjustment (FGA)*-Skalen genutzt. Dabei wurden die Studierenden per Instruktion um die Einschätzung ihres allgemeinen Umganges mit alltäglichen Situationen gebeten, in denen sie ihre persönlichen Wünsche, Ziele oder Pläne nicht so verwirklichen konnten, wie sie es gedacht hatten. Zur Beantwortung der einzelnen Items stand den Studierenden ein fünfstufiges Antwortformat von (1) *trifft gar nicht zu* bis (5) *trifft völlig zu* zur Verfügung.

Die *TGP-Skala* erfasst mit 15 Items (z.B. „*Wenn sich mir Schwierigkeiten in den Weg legen, verstärke ich gewöhnlich meine Anstrengungen erheblich.*“) die hartnäckige Zielverfolgung bzw. assimilative Regulation ($\alpha\text{-}t_1 = .82$; $\alpha\text{-}t_2 = .84$). Die *FGA-Skala* misst mit 15 Items (z.B. „*Nach schweren Enttäuschungen wende ich mich bald neuen Aufgaben zu.*“) die flexible Zielanpassung bzw. akkommodative Regulation. Die faktoranalytische Prüfung bestätigt auch in dieser Studie zu beiden Messzeitpunkten die von Wentura (1995) und von Schüle, Schriek et al. (2017) gefundene dreidimensionale Struktur der *FGA-Skala* ($t_{1;\text{eindimensional}}$: $\chi^2 = 209.68$; $df = 90$; $p < .01$; $CFI = .86$; $RMSEA = .086$; $t_{1;\text{dreidimensional}}$: $\chi^2 = 188.68$; $df = 87$; $p < .01$; $CFI = .881$; $RMSEA = .080$; $t_{1;\Delta\chi^2\text{-Test}}$: $\Delta\chi^2 = 22.191$; $\Delta df = 3$; $\Delta p < .01$; $t_{2;\text{eindimensional}}$: $\chi^2 = 256.00$; $df = 90$; $p < .01$; $CFI = .854$; $RMSEA = .102$; $t_{2;\text{dreidimensional}}$: $\chi^2 = 239.49$; $df = 87$; $p < .01$; $CFI = .87$; $RMSEA = .099$; $t_{2;\Delta\chi^2\text{-Test}}$: $\Delta\chi^2 = 19.897$; $\Delta df = 3$; $\Delta p < .01$): Eine erste inhaltliche Dimension bezieht sich dabei auf die akkommodativen Mechanismen der *Flexibilität durch Umdeutung* (6 Items, z.B. „*Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn.*“; $\alpha\text{-}t_1 = .73$; $\alpha\text{-}t_2 = .70$), eine zweite auf die *Flexibilität durch Neuorientierung* (7 Items, z.B. „*Wenn ich mich in etwas verrannt habe, fällt es mir schwer, einen neuen Weg einzuschlagen.*“; $\alpha\text{-}t_1 = .55$; $\alpha\text{-}t_2 = .55$) und eine dritte auf die *allgemeine Flexibilität* (2 Items, z.B. „*Wenn ich in Schwierigkeiten stecke, frage ich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann.*“; $\alpha\text{-}t_1 = .42$; $\alpha\text{-}t_2 = .43$).

3.3 Stichprobe

Von den insgesamt 183 befragten Lehramtsstudierenden waren 15,8% männlich und 84,2% weiblich. Ihr durchschnittliches Alter lag zum ersten Messzeit-

1 Die durchgeführten Modellvergleiche zwischen dem eindimensionalen und dreidimensionalen Modell basieren auf den Log-Likelihood-Werten und Skalierungskorrekturfaktoren nach Satorra und Bentler (2010).

punkt bei $M = 25.36$ ($SD = 7.30$) Jahren. Die Mehrzahl der Studierenden befand sich im 7. Fachsemester ($M = 7.95$; $SD = 1.43$) ihres Studiums und strebte eine spätere Tätigkeit an der Grund- (61,4%), Real- (14,4%) oder Oberschule (11,9%) an. 5,9% der befragten Studierenden konnten sich eine künftige Tätigkeit an der Haupt-, 5,1% an der Gesamtschule und weitere 1,3% an einem Gymnasium vorstellen. Entsprechend ihrer Schulformwünsche absolvierte die Mehrheit der Studierenden (78,1%) ihre Praxisphase an einer Grundschule. 13,1% der Studierenden führten ihre Praxisphase an einer Ober-, 6,0% an einer Real-, 1,6% an einer Haupt- und 1,1% an einer Gesamtschule durch.

4 Statistische Analysen

Alle statistischen Analysen erfolgten mittels des Computerprogramms Mplus 7.3 (Muthén & Muthén, 2014). Zur Analyse der zeitlichen Veränderung wurden für die einzelnen Konstrukte zunächst drei Latent-Change-Modelle spezifiziert. Auf deren Basis wurde jeweils ein messfehlerbereinigter Differenzwert berechnet, der auf seine interindividuelle Variabilität und Signifikanz geprüft wurde (Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997). Um gleichzeitig die interindividuellen Unterschiede in den intraindividuellen Differenzwerten näher beschreiben zu können, wurde für jeden einzelnen Studierenden ein individueller Differenzwert berechnet. Auf der Grundlage des Standardfehlers der Differenzvariablen wurde dabei zusätzlich die Signifikanz des individuellen Differenzwertes für jede Person geprüft (Asparouhov & Muthén, 2010). Dieses Vorgehen ermöglicht die Angabe des Anteils an Studierenden, die einen Rückgang, Anstieg oder keine Veränderung in den einzelnen Variablen aufweisen (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Schüle, Schriek et al., 2017). Um anschließend einerseits untersuchen zu können, inwiefern die hartnäckige Zielverfolgung und die flexible Zielanpassung die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation beeinflussen, und um andererseits den Zusammenhang zwischen den latenten Differenzvariablen analysieren zu können, wurden die einzelnen Latent-Change-Modelle in ein multivariates Latent-Change-Modell überführt (McArdle & Hamagami, 2001).

Für die latente Modellierung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation und der flexiblen Zielanpassung wurden die drei Primärdimensionen erster Ordnung als manifeste Indikatoren des jeweiligen latenten Konstrukts zweiter Ordnung genutzt. Die latente Modellierung der hartnäckigen Zielverfolgungsskala erfolgte dagegen mit einer balancierten Itemparcelingstrategie.

Im Rahmen dieser Parcelingstrategie wurden die einzelnen Items entsprechend ihrer Faktorladungen und Kommunalitäten drei Itemparcels zugeordnet, die als manifeste Indikatoren für das latente Konstrukt der hartnäckigen Zielverfolgung genutzt wurden (Little, Rhemtulla, Gibson & Schoemann, 2013). In den einzelnen Messinvarianzanalysen zeigte sich die gewählte Indikatorisierung der einzelnen latenten Konstrukte als hinreichend vergleichbar über die Zeit.

Gemäß den Empfehlungen von Hu und Bentler (1999) wurden für die Evaluation der Modellgüte neben der χ^2 -Teststatistik auch der *Comparative Fit-Index* (CFI) und der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) betrachtet. Allen Analysen lag das 5%-ige Signifikanzniveau zugrunde.

5 Ergebnisse

5.1 Analyse der intraindividuellen Veränderung

5.1.1 Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation

Die Ergebnisse des Latent-Change-Modells der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation zeigen eine sehr gute Anpassungsstruktur: $\chi^2 = 17.24$; $df = 8$; $p < .05$; $CFI = .974$; $RMSEA = .079$. Im Mittel erweist sich die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation als zeitstabil ($M_{t1} = 3.56$; $SE = .03$; $z = 122.38$; $p < .01$; $M_{Diff} = .04$; $SE = .02$; $z = 1.76$; $p = n.s.$; $d = .20$). Allerdings zeigen sich sowohl in der latenten Varianzschätzung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation zu t_1 ($\sigma = .06$; $SE = .02$; $z = 3.98$; $p < .01$) als auch in der latenten Varianzschätzung des Differenzwertes ($\sigma = .04$; $SE = .02$; $z = 2.83$, $p < .01$) bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierenden. Den personenbezogenen Differenzwerten entsprechend nimmt die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation bei 7 Studierenden (3,8%) signifikant zu und bei 5 Studierenden (2,7%) signifikant ab. Bei 171 Studierenden (93,4%) zeigt sich dagegen keine Veränderung.

5.1.2 Veränderung der assimilativen Regulationsstrategien

Die Modellgüte des Latent-Change-Modells der hartnäckigen Zielverfolgung kann als sehr gut bewertet werden: $\chi^2 = 9.01$; $df = 9$; $p = n.s.$; $CFI = 1.00$; $RMSEA = .002$. Die Signifikanzprüfung der latenten Differenzvariablen zeigt jedoch keine signifikante Veränderung ($M_{t1} = 2.49$; $SE = .04$; $z = 64.05$;

$p < .01$; $M_{\text{Diff}} = .02$; $SE = .02$; $z = .70$; $p = \text{n.s.}$; $d = .07$). Allerdings verweisen sowohl die latente Varianzschätzung zu t_1 ($\sigma = .16$; $SE = .03$; $z = 5.79$, $p < .01$) als auch die latente Varianzschätzung der Differenzvariablen ($\sigma = .06$; $SE = .01$; $z = 4.34$; $p < .01$) auf bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierenden: In den personenbezogenen Differenzschätzungen zeigt sich für 10 Studierende (5,5%) ein signifikanter Zuwachs, für 2 Studierende (1,1%) ein bedeutsamer Rückgang und für 171 Studierende (93,4%) keine Veränderung ihrer hartnäckigen Zielverfolgungsstrategien.

5.1.3 Veränderung der akkommodativen Regulationsstrategien

Die Ergebnisse des Latent-Change-Modells für die Veränderung der flexiblen Zielanpassung zeigen eine sehr gute Anpassungsstruktur: $\chi^2 = 8.73$; $df = 8$; $p = \text{n.s.}$; $CFI = .998$; $RMSEA = .022$. Im Mittel steigt die flexible Zielanpassung der Studierenden dabei über die Zeit signifikant an ($M_{t1} = 3.51$; $SE = .05$; $z = 78.09$; $p < .01$; $M_{\text{Diff}} = .07$; $SE = .03$; $z = 2.25$; $p < .05$; $d = .24$). Die interindividuelle Varianzschätzung belegt darüber hinaus bedeutsame Unterschiede zwischen den Studierenden sowohl zu t_1 ($\sigma = .14$; $SE = .04$; $z = 3.83$; $p < .01$) als auch in der latenten Veränderung ($\sigma = .08$; $SE = .02$; $z = 3.28$; $p < .01$). Für insgesamt 17 Studierende (9,3%) lassen die personenbezogenen Differenzschätzungen eine bedeutsame Zunahme, für weitere 6 Studierende (3,3%) eine signifikante Abnahme und für 160 Studierende (87,4%) keine Veränderung ihrer akkommodativen Regulation erkennen.

5.2 Analyse der Bedeutsamkeit assimilativer und akkommodativer Regulation für die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation

Abbildung 1 enthält die Ergebnisse des multivariaten Latent-Change-Modells, das mit $\chi^2 = 195.16$; $df = 121$; $p < .01$; $CFI = .949$; $RMSEA = .058$ eine gute Modellgüte aufweist. Zu t_1 steht die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation mit der flexiblen Zielanpassung ($r = .54$; $SE = .09$; $z = 5.63$; $p < .01$) in einem positiven und mit der hartnäckigen Zielverfolgung ($r = -.58$; $SE = .08$; $z = 7.42$; $p < .01$) in einem negativen Zusammenhang. Beide Regulationsstrategien korrelieren darüber hinaus negativ zu t_1 ($r = -.45$; $SE = .09$; $z = 5.00$; $p < .01$). Über die Zeit prädiziert zwar die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation zu t_1 autoregressiv ihre Veränderung zu t_2 ($\beta = -.31$; $SE = .16$; $z = 3.04$; $p < .05$), allerdings sagen weder die hartnäckige Zielverfolgung ($\beta = .01$; $SE = .14$; $z = .03$; $p = \text{n.s.}$) noch die flexible Zielanpassung ($\beta = -.05$; $SE = .17$; $z = .32$; $p = \text{n.s.}$) zu t_1 die Veränderung der intrinsischen Studien- und

Berufswahlmotivation vorher. Die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation hängt jedoch positiv mit der Veränderung der flexiblen Zielanpassung ($r = .33$; $SE = .12$; $z = 2.69$; $p < .01$) und negativ mit der Veränderung der hartnäckigen Zielverfolgung ($r = -.58$; $SE = .14$; $z = 4.08$; $p < .01$) zusammen, wobei die Veränderung der flexible Zielanpassung negativ mit der Veränderung der hartnäckigen Zielverfolgung korreliert ($r = -.56$; $SE = .17$; $z = 3.41$; $p < .01$). Je stärker also über die Zeit akkommodative Regulationsstrategien genutzt werden, desto größer ist auch der Zuwachs in der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation. Je häufiger dagegen auf assimilative Regulationsstrategien zurückgegriffen wird, desto stärker sinkt die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation. Die Veränderung der hartnäckigen Zielverfolgung wird dabei über die Zeit durch die flexible Zielanpassung zu t_1 positiv vorhergesagt ($\beta = .60$; $SE = .20$; $z = 3.01$; $p < .01$), allerdings weder durch die Eingangsbewertung der hartnäckigen Zielverfolgung zu t_1 ($\beta = .11$; $SE = .18$; $z = .61$; $p = \text{n.s.}$) noch durch die intrinsische Studien- und Berufswahl zu diesem Zeitpunkt ($\beta = -.08$; $SE = .18$; $z = .46$; $p = \text{n.s.}$) präzisiert. Darüber hinaus sagt die flexible Zielanpassung zu t_1 ihre Veränderung über die Zeit vorher ($\beta = -.39$; $SE = .18$; $z = 2.17$; $p < .05$). Die Veränderung der flexiblen Zielanpassung wird aber weder durch die hartnäckige Zielverfolgung ($\beta = .04$; $SE = .15$; $z = .27$; $p = \text{n.s.}$) noch durch die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation ($\beta = .10$; $SE = .16$; $z = .65$; $p = \text{n.s.}$) zu t_1 beeinflusst.

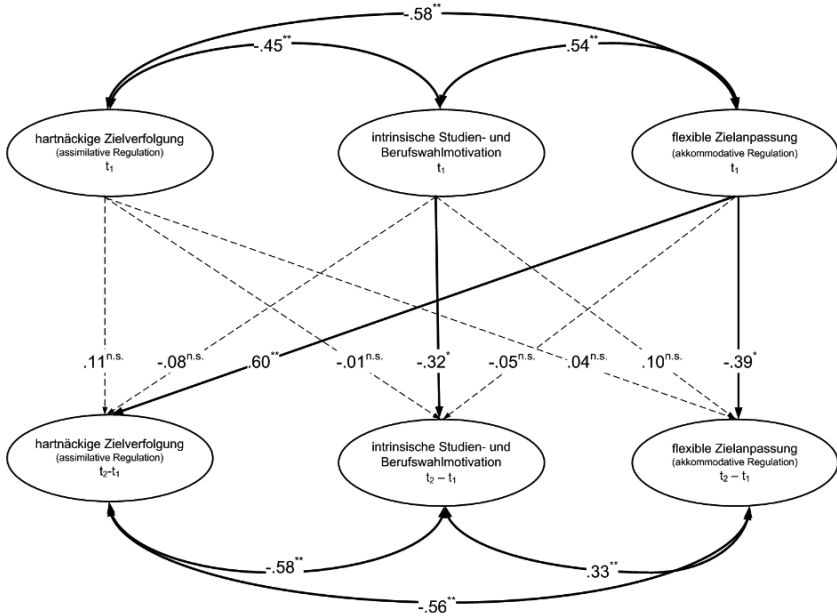


Abb. 1: Multivariates Latent-Change-Modell (*Anmerkungen.* t_1 = Messzeitpunkt 1. t_2 = Messzeitpunkt 2. $** p < .01$. $* p < .05$; $n.s.$ = nicht signifikant)

6 Diskussion

In der berichteten Studie wurde den übergreifenden Fragen nachgegangen, ob verlängerte Praxisphasen die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation von Studierenden stärken können, und ob sich die damit einhergehende Veränderung der Motivation mithilfe des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation erklären lässt.

Entgegen der Befunde von König et al. (2016) und Besa und Schüle (2016) verweisen die Ergebnisse auf eine hohe Zeitstabilität der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation über die untersuchte verlängerte Praxisphase hinweg. Hinsichtlich des Einflusses dieser Phase lässt sich deshalb der Schluss ziehen, dass nicht allein die Möglichkeit einer längeren Praxiserfahrung zur Änderung dieser Motivation führen muss. Ein solcher grundsätzlicher Schluss steht im Einklang mit den bisherigen Befunden zur Wirksamkeit von Praxis-

phasen, die sich offenbar nicht nur aufgrund ihres zeitlichen Umfangs einstellt (Dörr et al., 2009; Mertens & Gräsel, 2018; Ronfeldt & Reininger, 2012).

Allerdings unterschieden sich die Studierenden bedeutsam in der individuellen Veränderung ihrer intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation, wobei die postulierten assimilativen und akkommodativen Regulationsstrategien des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation keinen kausalen Beitrag zur Erklärung dieser Unterschiede liefern können. Die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation über die untersuchte Praxisphase hinweg hängt aber positiv mit der Veränderung der akkommodativen Regulation und negativ mit der Veränderung der assimilativen Regulation zusammen, wobei die Veränderung der beiden Regulationsstrategien negativ korreliert ist. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die verstärkte Fokussierung auf hartnäckige Zielverfolgungsstrategien abträglich für eine positive Entwicklung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation zu sein scheint. Im Einklang mit den Befunden von Schüle, Schriek et al. (2017), die diesen Effekt für die Beanspruchungsregulation belegen, wirkt sich dagegen die verstärkte Nutzung akkommodativer Regulationsstrategien positiv auf die Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation aus. In Ergänzung zum obigen Schluss zur eingeschränkten Bedeutung der alleinigen Dauer lässt sich deshalb vorsichtig folgern, dass verlängerte Praxisphasen erst dann zur Stärkung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation beitragen, wenn die Studierenden ihre verfügbaren Regulationsstrategien im Umgang mit den erlebten Diskrepanzen der Schulpraxis auch flexibel nutzen können.

Die Evidenz einer solchen Folgerung müsste aber durch eine Erweiterung der Stichprobe über die lokalen Grenzen dieser Erhebung hinaus erhärtet werden. Zusätzlich beeinflusst der Deckeneffekt bei der Einschätzung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation zum ersten Messzeitpunkt die Validität der Schlussfolgerung. Um die Auseinandersetzung mit der eigenen Studien- und Berufswahlmotivation ausdrücklicher zu einem Ziel verlängerter Praxisphasen machen zu können (Cramer, 2012), müsste außerdem genauer untersucht werden, welche konkreten Widersprüche eine Veränderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation bewirken. So lässt sich etwa annehmen, dass angehende Lehrpersonen nicht nur Widersprüche zwischen ihrem pädagogischen Interesse und der erlebten Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung erfahren (Aldrup et al., 2018; Butler, 2012; Klassen et al., 2012), sondern auch instruktionale Widersprüche in Bezug auf das eigene fachliche Interesse (Frenzel, Götz & Pekrun, 2008; Schiefele, Streblov & Retelsdorf, 2013), die sich unter anderem auf individuelle Fähigkeitsüberzeugungen übertragen und in einer Rekalibrierung der individuellen Fähigkeitseinschätzung münden könnten (Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017). In Folgestudien sollte daher

für konkret erfasste Diskrepanzen untersucht werden, welche spezifischen Regulationsstrategien für die erfolgreiche Verringerung oder Auflösung dieser Diskrepanzen bedeutsam sind. Erst aus den entsprechend spezifizierten Befunden ließen sich Konsequenzen für gezielte Interventionen zur Förderung der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotivation im Rahmen von Praxisphasen ableiten.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lütke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2010). *Plausible Values for Latent Variables Using Mplus*. Verfügbar unter <http://www.statmodel.com/download/Plausible.pdf> [Zugriff am 04.11.2019].
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 101–120.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Brandtstädter, J. (2009). Goal pursuit and goal adjustment: Self-regulation and intentional self-development in changing developmental contexts. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 52–62.
- Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Exploration and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58–67.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Butler, R. (2012). Striving to connect. Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock. The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen. Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Münster: Waxmann.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2019). *Entwicklungspsychologie: Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Stuttgart: UTB.
- 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.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507.
- HRK. (2016). Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. *nexus Impule für die Praxis*, 11, 2–12.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students. An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–52). Münster: Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S. & Römer, J. (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 65–84). Münster: Waxmann.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K. & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285–300.
- McArdle, J. J. & Hamagami, F. (2001). Latent Difference Score Structural Models for Linear Dynamic Analyses With Incomplete Longitudinal Data. In L. M. Collins & A. G. Sayer (Hrsg.),

- New Methods for the Analysis of Change* (S. 139–175). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133.
- Meyer, T. & Greve, W. (2012). Die Entwicklungsbedingungen der Adaptivität. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(1), 27–38.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2014). *Mplus 7.3 (Software)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Reinhoffer, B. (2009). Einleitung. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 3–23). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. In P. A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Hrsg.), *Research on Teacher Identity* (S. 37–48). Cham: Springer International Publishing.
- Ronfeldt, M. & Reiningger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2010). Ensuring Positiveness of the Scaled Difference Chi-square Test Statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7–37.
- 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.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40.
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D. & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), 91–103.
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research*, 2(1), 21–33.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice. Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Wentura, D. (1995). *Verfügbarkeit entlastender Kognitionen. Zur Verarbeitung negativer Lebenssituationen*. Weinheim: Beltz.

Unsicherheit der Berufswahl nach einem verlängerten Praxisaufenthalt im Lehramtsstudium

1 Einführung

Verlängerte schulische Praxisaufenthalte im Lehramtsstudium wie das Praxissemester bieten die Möglichkeit, den Lernort ‚Schule‘ umfassend kennenzulernen, professionelle Kompetenzen zu erweitern, und die Gelegenheit zum Forschenden Lernen. Zudem „wird das Praxissemester an nahezu allen Standorten mit der Zielsetzung der Berufswahlüberprüfung verknüpft“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 14). Nicht auszuschließen ist jedoch, „dass eine Erhöhung der Unsicherheit (...) einschneidende berufsbiographische Konsequenzen bis hin zum Studienabbruch haben könnte“ (Seifert & Schaper, 2018, S. 196). Generell und angesichts des aktuell akuten Bedarfs an Lehrkräften an vielen Standorten in Deutschland sind Studienabbrüche oder die vorzeitige Beendigung der beruflichen Tätigkeit zu vermeiden. Dem Praxissemester werden zahlreiche Potenziale wie die Stärkung berufsbezogener Kompetenzen zugeschrieben, so dass gleichermaßen eine Zunahme der Berufswahlsicherheit vermutet werden darf. Quantitative Studien, die Veränderungen im Rahmen eines Schulpraktikums untersuchten, kommen jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen (z.B. Knuth-Herzig, Fabriz, Hartig, Ulrich & Horz, 2018) und können nicht umfassend klären, warum sich ein Anteil angehender Lehrkräfte nach dem Aufenthalt als (eher) unsicher in der Berufswahlsicherheit einschätzt. Ergebnisse einer quantitativen Befragung ($n = 163$) im Rahmen des in diesem Beitrag vorgestellten Projekts zeigen beispielsweise, dass unsichere Studierende im Praxissemester, Lernsituationen oft nicht als Stärkung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen bewerteten (Porsch, 2019). Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag die folgenden Ziele: (1) Vorstellung eines dynamischen

sehen Modells zur Erklärung der Veränderung von Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden durch schulpraktische Aufenthalte, (2) Überprüfung der praxisphasenunabhängigen und -abhängigen Beweggründe der Berufswahlunsicherheit bei unsicheren Lehramtsstudierenden mit einem qualitativen Zugang sowie (3) Ableitung einer Typisierung von berufswahlunsicheren Studierenden. Es werden Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, die mit sieben Studierenden an einer nordrhein-westfälischen Universität nach dem Praxissemester durchgeführt wurde, die sich als (eher) unsicher in ihrer Berufswahl eingeschätzt haben.

2 Dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit)

Im Diskurs um die Bedeutsamkeit schulpraktischer Aufenthalte werden diese regelmäßig als eine Möglichkeit zur Verbindung von Praxis und Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium beschrieben (z.B. Hascher & de Zordo, 2019). Erwartet wird, dass umfangreiche Lerngelegenheiten vor allem positiv die Kompetenzentwicklung der Studierenden beeinflussen. Dabei wird stets angenommen, dass die Entscheidung, Lehrer*in werden zu wollen, prinzipiell feststeht. Bekannt ist jedoch aus Befragungen angehender Lehrpersonen, dass Unterschiede in der Entscheidungssicherheit zu allen Zeitpunkten der Ausbildung bestehen (Überblick in Porsch, 2018). Verschiedene Berufswahltheorien liegen vor, die individuelle Merkmale und/oder Kontextfaktoren unterschiedlich gewichten (Übersicht siehe Trojer, 2018) und Erklärungsansätze für die Wahl für bzw. gegen einen Beruf bieten. Das Fit-Choice-Modell (*Factors influencing teaching as a career choice*; Richardson & Watt, 2006) stellt zurzeit vermutlich das bekannteste Modell dar, welches sich spezifisch auf den Lehrer*innenberuf bezieht. Die auf dem Modell basierenden Skalen wurden zudem international mehrfach zur Messung der Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte verwendet (Übersicht siehe Rothland, 2016). Das Modell stützt sich auf die Wert-Erwartungs-Theorie (nach Eccles & Wigfield, 1995). Ausgehend von den sozialisatorischen Einflüssen (*Socialisation Influences*), die u.a. die bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen umfassen, werden vier Inhaltsdimensionen unterschieden, die Entscheidungsgrundlage für die Berufswahl darstellen können: (1) die intrinsischen Motive (*Intrinsic Value*), die Bedeutung des sozialen Engagements (*Social Utility Value*) sowie der persönliche Nutzwert des Berufes (*Personal Utility Value*), (2) die wahrgenommenen

Fähigkeiten (*Self-Perceptions*), (3) die Bewertung der Anforderungen des Berufs (*Task Demands*) sowie der mit dem Beruf einhergehende Nutzen (*Task Return*) und (4) schließlich die Erklärung, den Lehrer*innenberuf als Verlegenheitslösung (*Fallback Career*) zu ergreifen.

Neben der Erklärung, durch welche Faktoren Berufswahlentscheidungen beeinflusst werden, unterscheiden sich Berufswahltheorien darin, inwieweit sie berücksichtigen, dass sich Berufswahlentscheidungen verändern können. Das Fit-Choice-Modell und die auf ihm basierenden Skalen beziehen keine individuellen oder gesellschaftlichen Kontextfaktoren ein und auch das Fachinteresse wird explizit nicht erwähnt (dagegen Pohlmann & Möller, 2010). Für die Thematik dieses Beitrags ist es im Besonderen bedeutsam, dass zwar Lernerfahrungen als relevant für die primäre Berufswahl angesehen werden, jedoch wird keine spätere Einflussnahme auf die Berufswahl(-sicherheit) in der Ausbildung oder im Berufsleben im Fit-Choice-Modell berücksichtigt, so dass das Modell als statisch bezeichnet werden muss. Im Vergleich hat Lent (2013) auf Grundlage der *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) insgesamt vier Modelle mit Prozesscharakter entworfen. Im sogenannten Choice-Modell wird neben Kontextfaktoren die Bedeutung von Lernerfahrungen inner- und außerhalb der Ausbildungsinstitution für die Berufswahl berücksichtigt. Diese nehmen Einfluss auf die Selbstwirksamkeits- und Leistungserwartungen, die wiederum das Interesse und in der Folge die Ziele und Handlungen verändern können, so dass Lernerfahrungen „help solidify or redirect one’s choice behavior“ (Lent, Brown & Hackett, 2002, S. 273). Unter Berücksichtigung der SCCT wird angenommen, dass ein Praxisaufenthalt in der Schule umfangreiche Lernerfahrungen ermöglichen kann. Das Erleben wiederum führt möglicherweise zu einer Neubewertung der individuell vorhandenen Kompetenzen und in der Folge zu einer Reflexion der Berufswahl (ausführlich Porsch, 2019).

Mit Blick auf diese Einschränkungen wird nachfolgend ein Modell vorgeschlagen (Abbildung 1), welches das Berufswahlverhalten von Lehrkräften als einen lebenslangen oder zumindest über den Studienbeginn hinausgehenden Prozess ansieht. Lerngelegenheiten werden nicht nur zentral für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen angesehen, sondern sie können auch den Grad der Berufswahlsicherheit beeinflussen.

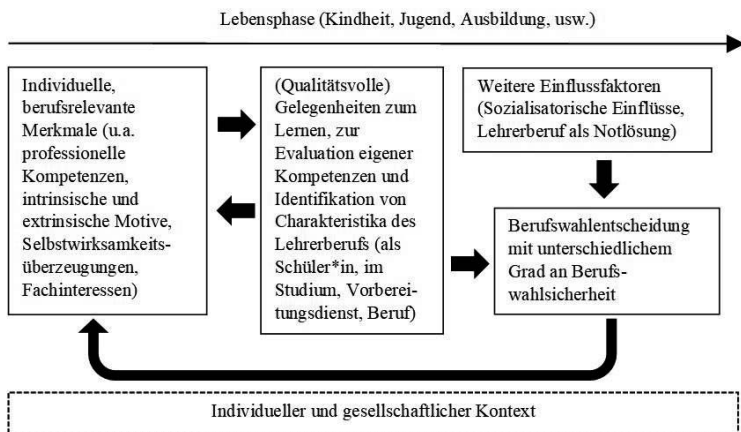


Abb. 1: Dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit)

Auf der linken Seite des Modells werden die individuellen Merkmale berücksichtigt, die für die Berufswahl ‚Lehrer*in‘ als relevant angesehen werden können (z.B. das Vorhandensein professioneller Kompetenzen wie Unterrichten können). Gelegenheiten zum Lernen, zur Evaluation der eigenen Kompetenzen und zur Identifikation von Charakteristika des Lehrer*innenberufes bieten sich als Schüler*in während der Schulzeit oder bereits durch berufsnahe Tätigkeiten (z.B. bei der Erteilung von Nachhilfeunterricht) als auch im bzw. während des Studiums, im Vorbereitungsdienst und im Beruf selbst. Im Ergebnis wird eine Berufswahlentscheidung getroffen, wobei sich Personen im Grad ihrer Berufswahlsicherheit unterscheiden können. Die Nutzung qualitätsvoller Lerngelegenheiten (z.B. in einem Schulpraktikum) sowie eine erhöhte oder niedrigere Sicherheit können wiederum auf individuelle, berufsrelevante Merkmale Einfluss nehmen. So kann beispielsweise angenommen werden, dass die Überzeugung, den geeigneten Beruf gewählt zu haben, mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft einhergeht. Schließlich wird als weitere Einflussfaktoren angenommen, dass Personen keine Alternative gefunden haben und dementsprechend den Lehrer*innenberuf als Notlösung gewählt haben sowie sozialisatorische Einflüsse bedeutsam sind, d.h., Freunde, Familienmitglieder u.a. haben explizit empfohlen, den Beruf Lehrer*in zu wählen.

3 Fragestellungen der Studie

Frühere Forschungsarbeiten zur Berufswahlsicherheit haben die Bedeutsamkeit von Sicherheit und Unsicherheit in der Berufswahl für die Kompetenzentwicklung betont und deuten auf langfristige Nachteile von Berufswahlunsicherheit für das professionelle Handeln und die Gesundheit von Lehrkräften hin (Rothland, 2011). Die Ergebnisse einer quantitativen Teilstudie des Gesamtprojekts zeigen, dass statistisch signifikante Unterschiede in der Bewertung verschiedener Quellen zur Stärkung der Berufswahlsicherheit zwischen Studierenden bestehen, die sich nach dem Schulpraktikum als eher sicher oder unsicher einschätzen (Porsch, 2019). Neben den unterschiedlichen Bewertungen der Erfahrungen im Praktikum verweisen empirische Arbeiten darauf (z.B. Porsch, 2018), dass Berufswahlsicherheit und -unsicherheit mit praxisphasenunabhängigen Merkmalen einhergehen können (u.a. eher hohe bzw. geringe intrinsische Motivation). Vor diesem Hintergrund und dem in diesem Beitrag gelegten Fokus auf Lehramtsstudierende, die (eher) unsicher in ihrer Berufswahl sind, sollen folgende Fragen beantwortet werden: (1) Welche praxisphasenabhängigen und -unabhängigen Begründungen für Berufswahlunsicherheit bei Lehramtsstudierenden lassen sich aufzeigen? (2) Welche Typen von berufswahlunsicheren Studierenden lassen sich unterscheiden?

4 Methode

4.1 Design und Teilnehmende

Im Rahmen der IdENT-Studie, die im Mixed-Methods-Design durchgeführt wurde, wurden u.a. Einzelinterviews durchgeführt. In diesem Beitrag werden Ergebnisse zu sieben Interviews mit Studierenden aus Nordrhein-Westfalen berichtet, die sich vor und nach dem fünfmonatigen schulpraktischen Aufenthalt (Februar und September 2017) als (eher) unsicher in ihrer Berufswahl eingeschätzt hatten. Die zwei Männer und fünf Frauen befanden sich während der Befragung im zweiten oder dritten Mastersemester, waren zwischen 22 und 25 Jahre alt und in den Lehramtsstudiengängen Grundschule und Gymnasium/Gesamtschule eingeschrieben (Tabelle 1).

Tab. 1: Merkmale der interviewten Studierenden

| Code | Geschlecht | Unsicherheitsgrad | Veränderung der Unsicherheit nach dem Praxissemester |
|--------|------------|-------------------|--|
| ENNAER | weiblich | relativ unsicher | Verringerung |
| ERUAUO | männlich | sehr unsicher | Verstärkung |
| GOINES | weiblich | relativ unsicher | Verringerung |
| HANAEL | weiblich | unsicher | keine |
| KOLEER | weiblich | wenig unsicher | Verringerung |
| LIKEND | weiblich | sehr unsicher | Verstärkung |
| MÜRAPP | männlich | wenig unsicher | Verringerung |

Die stetig unsicheren Lehramtsstudierenden weisen zum Messzeitpunkt nach ihrem verlängerten Praxisaufenthalt weiterhin eine (relative) berufliche Unentschlossenheit auf. Insgesamt erfahren vier der sieben Befragten eine relative Bestärkung ihrer Berufswahlentscheidung, während sich bei einer Studentin keine Veränderung sowie bei zwei Befragten eine Verstärkung ihrer Unsicherheit identifizieren lässt. Auffallend ist, dass sich Verstärkungen der beruflichen Unsicherheit lediglich bei denjenigen Befragten vollziehen, welche bereits vor der Absolvierung des verlängerten Praxisaufenthalts sehr verunsichert waren.

4.2 Instrumente und Auswertung

Eingesetzt wurde ein teilstandardisierter Interviewleitfaden aus insgesamt 16 Fragen. Zur Berufswahlsicherheit wurden zwei Fragen gestellt: (1) Entscheide dich für einen der folgenden Sätze und begründe deine Entscheidung: (a) *Meine Entscheidung für diesen Beruf steht fest, weil...* (b) *Ich bin mir meiner Entscheidung noch nicht ganz sicher, weil...* (Ulich, 2000, S. 42). (2) *Bist du dir nach dem Praxissemester hinsichtlich deiner Berufswahl sicherer oder unsicherer als vorher?* Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in einem ersten Schritt mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Ausgangspunkt für die Kategorienbildung waren theoretisch angenommene und aus empirischen Studien bekannte Einflussfaktoren bzw. Begründungen für die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden (siehe Porsch, 2018, 2019; Porsch, Gollub & Lettmann-Osthoff, 2018). Für jede Kategorie wurde eine Bezeichnung gewählt sowie eine Kodierregel formuliert. Nach der ersten Erstellung eines Kategoriensystems kodierten zwei Personen unabhängig voneinander ca. 20 Prozent des Materials. Anschließend fand im Sinne eines konsensuellen Verfahrens (Kuckartz, 2018) ein Austausch unter Einbezug aller Autor*innen statt, der zu einer Revision des Kategoriensystems führte und auf dessen Basis alle Interviews kodiert wurden. Insgesamt

wurden zehn Kategorien ermittelt (Tabelle 2); auf die Darstellung der Kategorie „Sonstige Gründe“ wird verzichtet.

Tab. 2: Kategoriensystem zu Begründungen für Berufswahlunsicherheit nach dem Praxissemester

| Kategorie | Kodierregel <i>Es wird eine Aussage ...</i> | Beispiel/e |
|--|---|---|
| 1) Zweifel gegenüber eigener Eignung | ... über Unsicherheiten bezüglich der individuellen Eignung getroffen, die sowohl auf niedrige Kompetenzen bzw. Selbstwirksamkeitseinschätzungen zurückzuführen sind. | „Ich weiß gar nicht, ob ich mich so <i>dem</i> [den beruflichen Aufgaben] <i>gewachsen fühle</i> , ich glaube echt, dass ich noch sehr viel lernen muss“ (ENNAER, Z. 62f.). |
| 2) Beanspruchungen im Berufsfeld | ... über das angenommene und/oder erfahrene Beanspruchungserleben im beruflichen Tätigkeitsfeld einer Lehrkraft getroffen. | „Aber wo ich mir dachte, oh Gott, das [das Unterrichten] kann echt anstrengend auf Dauer werden“ (MÜRAPP, Z. 38f.). |
| 3) Verlegenheitslösung/Existenz von Berufsalternative(n) | ... getroffen, dass die Studierenden den Lehrer*innenberuf als Notlösung ansehen oder dass mögliche berufliche Alternativen bestehen. | „Ich hatte keine Alternative gehabt. Ich habe gesagt, ich nehme das Erstbeste, was mit einfällt, das war Lehramt“ (ERUAUO, Z. 8f.). „Eigentlich ist es jetzt eher so, dass ich sage, Lehrerin vielleicht mal irgendwann, aber jetzt gerade ist es nicht dran“ (LIKEND, Z. 36f.). |
| 4) Negative Erfahrungen | ... über negative Erfahrungen während des Praxisaufenthaltes getroffen (u.a. strukturelle Problematiken, Rollenverständnis). | „Ich fand es gab ein paar Situationen, die ich schwierig fand [...]. Das lag meines Erachtens an der Position, die ich hatte. Dadurch, dass ich ja weder Praktikantin so richtig noch Referendarin war“ (KOLEER, Z. 140–142). |
| 5) Stark extrinsische Motivation | ... getroffen, die auf das starke Vorhandensein extrinsischer Motive verweist, den Lehrer*innenberuf ergreifen zu wollen. | „Wenn du verbeamtet wirst [...] und eine feste Stelle hast, dann ist es schon eine gewisse Sicherheit auch in Bezug auf Familienplanung oder sowas“ (GOINES, Z. 229–231). |

Fortsetzung Tab. 2

| Kategorie | Kodierregel <i>Es wird eine Aussage ...</i> | Beispiel/e |
|---|--|---|
| 6) Unzufriedenheit mit Lehramtsausbildung | ... getroffen, die zeigt, dass die bis dato erfarrene Ausbildung als unzureichend wahrgenommen wird (insbes. hinsichtlich einer wahrgenommenen Diskrepanz vom Theorie-Praxis-Verhältnis). | „Von der Uni her vorbereitet muss ich sagen, fehlt mir vieles. Also ich bin in den Unterricht gekommen und habe Sachen gesehen, von denen ich nicht wusste, dass die existieren“ (MÜRAPP, Z. 77–79). |
| 7) Negative Fremdeinschätzungen | ... getroffen, die als Grund zur Unsicherheit negative Fremdeinschätzungen anführt (u.a. durch Lehrkräfte), die explizit während des Praxisaufenthalts gegenüber dem Lehramtsstudierenden erfolgten. | „Der Fachleiter hat mir explizit gesagt, wenn das weiterhin dein Problem sein sollte, solltest du dir wirklich überlegen, ob du den Lehrerberuf wirklich ergreifen möchtest“ (ERUAUO, Z. 51–53). |
| 8) Negative Emotionen | ... über das Erleben von negativen Emotionen bzw. deren Indikatoren als Beweggrund für die Berufswahlunsicherheit getroffen. | „Naja, die erste Aussage wäre natürlich: hilflos [gegenüber der Klassenführung]. Weil ich brauche natürlich das Wissen, die Erfahrung auf die Dauer, um [...] die Kontrolle zu halten“ (ERUAUO, Z. 371–373). |
| 9) Sozialisatorische Berufsvererbung | ... über einen entscheidenden sozialisatorischen Einfluss gegenüber der Berufswahlentscheidung getätigt, die als eher ‚unreflektiert‘ gegenüber den individuellen Voraussetzungen bewertet wird. | „Meine Mama ist halt Lehrerin und mein Onkel und mein Cousin. Also das [die Berufswahlentscheidung] war so ein bisschen familiär motiviert. Eigentlich stand das für mich nie außer Frage so richtig. Ich habe nie über etwas anderes wirklich nachgedacht [...]“ (ENNAER, Z. 3f.). |

Zur Beantwortung von Frage 2, ob aufgrund der gewonnenen empirischen Daten eine Typenbildung von berufswahlunsicheren Studierenden vorgenommen werden kann, wurde die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse in das Auswertungsverfahren integriert (Kuckartz, 2018). Die Zuordnung der Studierenden zu den Typen erfolgte mithilfe der Kodierungen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sowie Fallübersichten mit allen Kodierungen und Hintergrundmerkmalen, die für jeden Befragten erstellt wurden.

5 Ergebnisse

5.1 Welche praxisphasenabhängigen und -unabhängigen Begründungen für Berufswahlunsicherheit bei Lehramtsstudierenden lassen sich aufzeigen?

Grundsätzlich belegen die Kodierungen (Tabelle 2), dass der Berufswahlunsicherheit der Lehramtsstudierenden praxisphasenunabhängige sowie -abhängige Beweggründe zu Grunde liegen.

5.1.1 Praxisunabhängige Beweggründe

Die angehenden Lehrer*innen begründen ihre stetige Unsicherheit am häufigsten durch praxisphasenunabhängige Beweggründe, welche Zweifel gegenüber der eigenen Eignung, den hohen Beanspruchungen im Berufsfeld sowie zu der Gegebenheit, den Lehrer*innenberuf aufgrund einer Verlegenheitslösung gewählt zu haben oder Berufsalternativen zu besitzen, umfassen. Diesen drei Kategorien lassen sich jeweils mindestens einer Aussage der Befragten zuordnen und umfassen insgesamt 20 Prozent aller Kodierungen. Die Kategorie „Zweifel gegenüber eigener Eignung“ bündelt Aussagen, die auf eine niedrige Selbstwirksamkeit in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern schließen lassen. Aussagen dieser Kategorie können sich einerseits auf das Erleben im Praxissemester beziehen, wenn berufsbezogene Kompetenzdefizite geäußert werden. Andererseits haben Studierende ausgesagt, dass sie solche Zweifel bereits vor dem Praxissemester besaßen. „Beanspruchungen im Berufsfeld“ sind Beweggründe, welche sich insbesondere auf die Vor- und Nachbereitung von Unterricht sowie außerunterrichtliche Anforderungen (u.a. Korrekturaufwand, Konferenzen, Elternsprechtage) beziehen. Diese Wahrnehmung scheint durch die Gegebenheit verstärkt zu werden, über keine geregelten Arbeitszeiten im Beruf zu verfügen. Zur Kategorie „Verlegenheitslösung/Existenz von Berufsalternative(n)“ muss angemerkt werden, dass die Befragten ERUAUO und HANAEL explizit sagten, dass sie ihre derzeitige Lehrer*innenkarriere als Verlegenheitslösung ansehen. Darüber hinaus gaben sechs der Befragten an, über potenzielle Berufsalternativen zu verfügen (u.a. in Bereichen der Wissenschaft, des Sports sowie in (sozial)pädagogischen oder kulturellen Kontexten). Des Weiteren lassen sich die folgenden praxisphasenunabhängigen Beweggründe der Berufswahlunsicherheit bei stetig unsicheren Lehramtsstudierenden unterscheiden, die jeweils einen prozentualen Anteil der Kodierungen unter zehn Prozent aufweisen: „Extrinsische Motivationen“, „Unzufriedenheit

mit Lehramtsausbildung“ und „Sozialisatorische Berufsvererbung“. Extrinsische Motive sind bei berufswahlsicheren und -unsicheren bekannt (Porsch, 2018). Die Kategorie „Stark extrinsische Motivation“ wurde aufgenommen, da mehrere der Berufswahlunsicheren entsprechende Motive in den Vordergrund für ihre Berufswahl rückten. Dabei handelt es sich überwiegend um persönliche (u.a. Sicherheit im Beruf, Familienkompatibilität) oder pragmatische Beweggründe (u.a. bereits investierter Studienumfang, Sicherung eines Abschlusses). Weitere Begründungen beziehen sich auf die „Unzufriedenheit mit der Lehramtsausbildung“ und umfassen ausschließlich Aspekte, die Kritik an der wahrgenommenen Theorie-Praxis-Kluft zwischen Studium und Beruf üben. Die Kategorie „Sozialisatorische Berufsvererbung“ bezieht sich auf die Situation, dass durch die familiären Strukturen (Familienmitglied ist Lehrer*in) Lehramtsstudierende frühzeitig der Lehrer*innenberuf nahegelegt und im Rückblick unreflektiert gewählt wurde.

5.1.2 Praxisabhängige Beweggründe

Zu einer Reflexion über die Entscheidung, Lehrer*in werden zu wollen, können neben Schulaufenthalten im Studium pädagogische Erfahrungen vor dem Studium anregen (Abschnitt 2). Lediglich zwei der befragten Lehramtsstudierenden (ENNAER, HANAEL) verfügten über keinerlei pädagogische Vorerfahrungen. Diese Erfahrungen können einen Faktor der Berufswahlunsicherheit darstellen, ermöglichen sie doch einen ersten Abgleich zwischen den Anforderungen des pädagogischen Tätigkeitsfeldes sowie den eigenen Fähigkeiten und führen gegebenenfalls zur Entscheidung, ein Lehramtsstudium zu beginnen:

Dadurch, dass ich ja schon pädagogisch gearbeitet habe, wollte ich gerne halt in den sozialen Bereich gehen und Lehramt, finde ich, fasst viele Bereiche zusammen, die mir ganz gut gefallen. [...] Erstmal so Familienarbeit, dann die Arbeit mit Kindern, also zu gucken, okay wie entwickeln sie sich, wie kann man die Entwicklung bestmöglich gestalten. (MÜRAPP, Z. 5ff.)

Nichtsdestotrotz steht positiven Aspekten der pädagogischen Vorerfahrungen die Gegebenheit gegenüber, dass sie keine Patentlösung gegen berufliche Unsicherheit darstellen können, da auch die übrigen Befragten mit derartigen Vorerfahrungen eine stetige Unsicherheit nach einem verlängerten Praxisaufenthalt empfinden. So auch der stark unsichere Befragte ERUAUO, der über (hochschul-)pädagogische Vorerfahrungen durch Einzelnachhilfe sowie durch die Tätigkeit als Übungsleiter und Tutor im Fach Mathematik verfügt.

In Bezug auf die Relevanz des Praxissemesters als eine verlängerte schulpraktische Phase zur Berufswahlüberprüfung der Studierenden, muss angemerkt

werden, dass alle Lehramtsanwärter*innen trotz fortwährender Unsicherheit (Tabelle 1) den verlängerten Praxisaufenthalt nicht gänzlich negativ bewerten, sondern auch von positiven Erfahrungen im Praxissemester berichten. Diese Erfahrungen führen jedoch weder zwangsläufig zu einer Verringerung noch zu einer gänzlichen Negierung der Unsicherheit. Die Quellen, die positiv bewertet wurden, beziehen sich auf das Erleben im selbstständig erteilten Unterricht oder auf das Feedback der Mentor*innen oder Schüler*innen. Gleichwohl können die Quellen, die zu positiven Lernerfahrungen führen, gleichermaßen solche sein, die zu (stetiger) Verunsicherung im Praxissemester beitragen können. Beispielsweise kann das Feedback von Mentor*innen zu einer Verstärkung oder Verunsicherung führen. Praxisabhängige Beweggründe haben insgesamt weniger als 10 Prozent in Bezug auf die Gesamtanzahl aller Kodierungen ausgemacht und beziehen sich auf die Kategorien „Negative Erfahrungen“, „Negative Fremdeinschätzungen“ sowie „Negative Emotionen“. Beweggründe, welche den negativen Erfahrungen innerhalb des verlängerten Praxisaufenthalts zuzuordnen sind, stellen vordergründig Wahrnehmungen der Befragten bezüglich der mangelhaften Unterstützung seitens der Schulen sowie der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, eine als unbefriedigend bewertete Koordination zwischen den beteiligten Institutionen sowie eine Ernüchterung gegenüber dem Rollenverständnis eines Praxissemesterstudierenden dar. Für die Kategorie „Negative Fremdeinschätzungen“ gilt es zu berücksichtigen, dass sich derartige Kodierungen ausschließlich bei dem befragten Studierenden ERUAUO identifizieren lassen und massive inhaltlich kritische Rückmeldungen gegenüber der Eignung sowohl von Fachleiter*innen als auch von Lehrkräften beinhalten. Schließlich haben die Studierenden Indikatoren für negative Emotionen zum Erleben im Praxissemester genannt, die ein breites Spektrum von allgemeinem Unwohlsein über Hilflosigkeit und Stressempfinden bei der Leitung von Klassen und bei Unterrichtsbesuchen abbilden bis hin zum Gefühl, bereits angesichts des Alltags im Lehrer*innenberuf demotiviert zu sein.

5.2 Welche Typen von berufswahlunsicheren Studierenden lassen sich unterscheiden?

Die oben skizzierte methodische Vorgehensweise erlaubt es – vorbehaltlich der geringen Anzahl an Interviews bzw. Teilnehmenden – einen Vorschlag für eine Typenbildung von berufswahlunsicheren Studierenden auf Grundlage der Informationen über die Studierenden und ihre Aussagen in den Interviews vorzunehmen. Derartige Typenbildungen sind von großer Bedeutung, da mit ihrer

Hilfe adäquate berufliche Beratung oder weitere Maßnahmen eingeleitet werden könnten. Die vorgeschlagene Typologie (Abbildung 2) verortet sich in einem zweidimensionalen Koordinatensystem, welches sich aus den Dimensionen „Berufswahlunsicherheit“ (X-Achse; Skala: gering – groß) sowie „Berufsidentität“ (Y-Achse; Skala: niedriger – höher) konstituiert. Letztgenannte Dimension bezieht sich darauf, inwieweit sich die angehenden Lehrer*innen mit dem Lehrer*innenberuf identifizieren können. Das Konstrukt berücksichtigt einerseits die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und andererseits die Annahme, dass mehrere Teilidentitäten professionelle Identität determinieren (ausführlich z.B. Abels, 2011; Bosse, 2017).

In dieses Koordinatensystem lassen sich vier Haltungstypen der berufswahlunsicheren Studierenden einordnen: die ‚Unentschiedenen‘, die ‚Beeinflussbaren‘, die ‚Pragmatiker‘ sowie die ‚Verlegenen‘. Die jeweiligen Merkmale, einen Studierenden als unentschieden, beeinflussbar, pragmatisch bzw. verlegen zu bezeichnen, sind schlagwortartig Abbildung 2 zu entnehmen:

- In aller Kürze zusammengefasst handelt es sich bei den *Unentschiedenen* um entscheidungsunsichere Studierende, die sich zwar eine Lehrer*innenkarriere vorstellen können (u.a. aufgrund einer hohen Eignungswahrnehmung, einer hohen intrinsischen Motivation), jedoch insbesondere aufgrund einer rivalisierenden Berufsalternative ihren beruflichen Werdegang noch nicht abschließend geklärt haben.
- Die *Beeinflussbaren* weisen ebenfalls grundsätzlich eine hohe Eignungswahrnehmung sowie eine hohe intrinsische Motivation gegenüber dem Beruf Lehrer*in auf, lassen sich jedoch im Kontext ihrer beruflichen Zukunft immer wieder durch schulinterne und/oder -externe Faktoren (u.a. geringere Beanspruchungserleben, Unzufriedenheit gegenüber der Lehramtsausbildung) in größerem Ausmaß verunsichern.
- Demgegenüber verfügen die *Pragmatiker* sowie die *Verlegenen* über eine (eher) niedrigere Berufsidentität. Während die pragmatischen Studierenden dabei eine geringere Berufswahlunsicherheit aufweisen, da sie grundsätzlich den Berufswunsch Lehrer*in mit ihren Kompetenzen vereinigen können, aber ihre berufliche Motivation hauptsächlich durch eine Ertragsfokussierung (u.a. hohe extrinsische Motivation) gewinnen, verfügen die *Verlegenen* zusätzlich zur niedrigeren Berufsidentität über eine hohe Berufswahlunsicherheit und ein mangelndes Identitätsbewusstsein (u.a. Wissen über eigene Stärken und Schwächen) aus. Negative Fremdeinschätzungen in der Praxis, eine hohe extrinsische Motivation (u.a. „einfaches“ Studium) sowie eine Bestärkung der Unsicherheit durch Praxiserfahrungen sind weitere Merkmale dieses Typs.

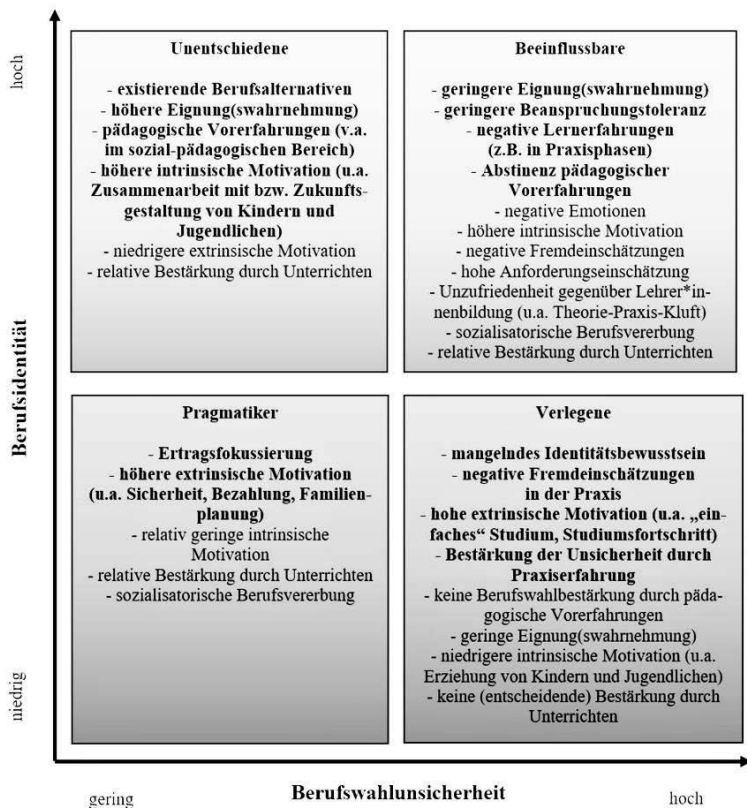


Abb. 2: Typologie der berufswahlunsicheren Studierenden¹

Die Zuordnung der Befragten zu den gebildeten Typen ergab für das vorliegende Datenmaterial, dass GOINES, HANAEL, KOLEER und LIKEND dem Typus *Unentschiedene*, ENNAER und MÜRAPP den *Beeinflussbaren* und ERUAUO dem der *Verlegenen* zuzuweisen sind. Dem Typus *Pragmatiker* ist keiner der Befragten direkt zuzuordnen; er entstand auf Grundlage der Rezep-

1 Primäre, d.h. für die Typenbildung konstitutive, Merkmale sind in der Abbildung fett gekennzeichnet, während die übrigen Schlagworte sekundäre, d.h. weitere der Typologie zugehörige, Merkmale darstellen.

tion früherer empirischer Arbeiten (siehe Porsch, 2018), welche die Konstruktion eines derartigen Typus naheliegend erscheinen ließen.

Im Folgenden soll eine Interpretation anhand der Aussagen des Befragten ERUAUO im Kontext des bedenkllichsten Typus *Verlegene* exemplarisch verdeutlichen, warum die Zuordnung entsprechend erfolgte. Der Studierende hat sich aufgrund seiner Ansicht nach fehlender Alternativen für „das Erstbeste“ (Z. 8) entschieden, was ihm einfiel. Den Entscheidungsprozess vor dem Studium beschrieb er selbst wie folgt:

Was mache ich jetzt? Ach komm, nehmen wir meine besten Fächer aus dem Abi und wir schleppen sie weiter (Z. 18f.).

Zwar bestehen laut eigener Wahrnehmung weiterhin große Stärken in den fachwissenschaftlichen Wissensbereichen, jedoch stehen diesen Stärken noch deutliche Defizite an pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen gegenüber. Zudem fand bei ERUAUO keine Berufswahlbestärkung trotz seiner weiteren pädagogischen Erfahrungen (Einzelnachhilfe sowie Übungsleiter- und Tutor*innenstellen in Mathematik) statt.

Die nachstehende Aussage stellt ein Beispiel für das mangelnde Identitätsbewusstsein des Befragten dar:

Tue das, was die gefällt, tue das, was du für richtig hältst, tue das, womit du zufrieden wirst, die nächsten 40, 50 Jahre zu arbeiten. Die Intuition fehlt mir auch. Ich habe keine Ahnung, was mich zufrieden machen wird. Ich habe keine Ahnung, ob mir etwas liegt oder nicht (Z. 102-105).

Zudem erfährt ERUAUO im Praxissemester überwiegend negative Fremdeinschätzungen gegenüber seiner beruflichen Eignung:

Der Fachleiter hat mir explizit gesagt, wenn das weiterhin dein Problem sein sollte, solltest du dir wirklich überlegen, ob du den Lehrerberuf wirklich ergreifen möchtest (Z. 51-53) / [...] Menschlich große Probleme. Sehr große Probleme. Organisatorisch habe ich ein fettes Fragezeichen bekommen (Z. 343-346).

Seine intrinsische Motivation ist aufgrund der folgenden Aussage als eher gering zu bewerten:

Die Erziehung von Schülern ernsthaft darauf habe ich immer noch keinen Bock (Z. 444f.).

Schließlich fand, anders als von ihm erhofft, keine Bestärkung der Berufswahl durch das eigenständige Unterrichten statt:

Wenn das mit dem Sozialen funktioniert hat, also wenn mir das gelungen ist, dann funktioniert Unterricht auch einigermaßen. Hat das nicht geklappt, dann geht es halt,

dann ist halt so die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern brach (Z. 149–152).

Insgesamt hat die Zusammenfassung dieser Fallanalyse eine niedrigere Berufsidentität sowie eine hohe Berufswahlunsicherheit veranschaulicht, die sich durch das Erleben am Berufsort ‚Schule‘ noch verstärkten, sodass der Befragte ERUAUO dem Typus *Verlegene* zugeordnet wurde.

6 Fazit

Dieser Beitrag basiert auf der Annahme, dass eine Berufswahl für den Beruf ‚Lehrer*in‘ einen dynamischen und individuellen Prozess darstellt, der nicht mit dem Studienbeginn abgeschlossen ist. (Angehende) Lehrkräfte verfügen über einen unterschiedlichen hohen Grad an Berufswahlsicherheit. Diese Voraussetzungen wurden theoretisch bislang für den Kontext ‚Lehrer*innenberuf‘ nicht angemessen berücksichtigt, so dass ein ‚Dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit)‘ entwickelt wurde. Relevanz kann dieses u.a. für passgenauere Berufsberatungsangebote oder bei der Überprüfung der Eignungswahrnehmung im Lehramtsstudium erlangen. Des Weiteren sind wir aufgrund früherer Arbeiten von der Annahme ausgegangen, dass praxisphasenabhängige (u.a. Rückmeldungen von Mentor*innen in einem Praxisaufenthalt) und -unabhängige Faktoren (z.B. Berufswahl als Notlösung) vorliegen, die eine Erklärung für die Entscheidungssicherheit bei Lehramtsstudierenden bieten können. Die in der Interviewstudie befragten Lehramtsstudierenden schätzten sich nach dem Praxisaufenthalt als weiterhin unsicher in ihrer Berufswahl ein. Insgesamt überwiegen phasenunabhängige Begründungen der Studierenden für ihre stetige Berufswahlsicherheit und lassen Zweifel an der Wirksamkeit des verlängerten Schulpraktikums im Hinblick auf die deutliche Zunahme an Berufswahlsicherheit aufkommen. Aufgrund primärer und sekundärer Merkmale, die nach Fallanalysen mithilfe der typenbildenden Inhaltsanalyse erstellt wurden, ließen sich die Befragten drei Typen zuordnen. Ein vierter Typ wurde im Beitrag aufgrund früher empirischer Befunde vorgeschlagen. Anzumerken ist, dass jeder Fall einem Typus anhand seiner primären Merkmale zugeordnet werden konnte, jedoch können einzelne sekundäre Merkmale gegebenenfalls in andere typologische Muster verortet werden. Ferner ist mit Blick auf die geringe Anzahl an untersuchten Fällen die Typologie als ein erster Vorschlag zu bewerten. Anschlussarbeiten mit einer höheren Anzahl an Fällen bzw. Probanden sind wünschenswert, die zudem weitere Merkmale der

Personen (wie z.B. Beanspruchungserleben) zur Identifikation von Risikogruppen berücksichtigen sollten.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“ Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, M. (2017). *Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2019). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 127–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Knuth-Herzig, K., Fabriz, S., Hartig, H., Ulrich, I. & Horz, H. (2018). Wechsel und Abbruchtenenden in Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ergebnisse aus der Evaluation der Schulpraktischen Studien und des Praxissemesters in Hessen. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklungsforschung* (Bd. 20, S. 199–221). Weinheim: Beltz.
- Knuckertz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 114–146). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Hrsg.), *Career Choice and Development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Porsch, R. (2018). Lehrer/in werden – oder doch nicht? Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 91–107). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 132–148.
- Porsch, R., Gollub, P. & Lettmann-Osthoff, A. (2019). Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahlsicherheit durch einen verlängerten schulpraktischen Aufenthalt aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 121–136). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde von berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 179–197.
- Richardson, P. & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.

- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trojer, P. (2018). *Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92(1), 41–53.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 8–21.

Thomas Fischer

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

1 Einleitung

In aktuellen Diskursen der Lehrer*innenbildungsforschung wird das Professionswissen von angehenden Lehrkräften als zentraler Aspekt für die spätere berufliche Tätigkeit thematisiert (Krauss, 2011). Im Kontext der psychologisch-kompetenztheoretischen Professionalitätsdiskussion, die sich vor allem am Novizen-Experten-Paradigma orientiert, wird diesbezüglich auf den Einfluss des Professionswissen für den erfolgreichen Unterricht bzw. die Unterrichtsqualität hingewiesen (Lohse-Bossenz, Holzberger, Kunina-Habenicht, Seidel & Kunter, 2018). Vor diesem Hintergrund geraten die bildungswissenschaftlichen Studienanteile, als fachunabhängige Facette, vermehrt in das Blickfeld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Lohse-Bossenz et al., 2018). Einen Gegenstand bildet hierbei die Beurteilung bildungswissenschaftlicher, auch in Relation zu fach- und fachdidaktischen, Studienanteilen (Lersch, 2006; Cramer, Horn & Schweitzer, 2009; Cramer, 2013). Aus vorliegenden Forschungen zur Beurteilung der Studienanteile der universitären Phase der Lehrer*innen(aus-)bildung ist bekannt, dass Lehramtsstudierende die Facetten des Professionswissens im Vergleich untereinander zum Teil sehr different gewichten. Mit Blick auf die Bedeutsamkeits-, Qualitäts-, und Nutzeneinschätzung werden insbesondere die domänenunabhängigen bildungswissenschaftlichen Studieninhalte als mehr oder weniger irrelevant durch Studierende bewertet (siehe Cramer, 2013).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die geringe Nutzen- und Bedeutsamkeitszuschreibung bildungswissenschaftlicher Inhalte u.a. auch auf unterschiedliche antizipierte Vorstellungen der Studierenden zur ‚Verwertung‘ von akademischen Wissen bzw. dem Verhältnis von Studium und Beruf (Hessler, Oechsle & Heck, 2013) basieren, möchte die vorliegende Untersuchung die impliziten Orientierungen zu diesen Studieninhalten aus der Sicht der Lehramtsstudierenden „von innen heraus“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2007, S. 14) rekonstruieren und damit die quantitativen Studien um einen qualitativen Beitrag ergänzen. Dies ist insofern von Relevanz als das mit einem rekonstruktiven Zugang tieferliegende Sinnstrukturen herausarbeitet werden können, denen eine handlungsrahmende Funktion zugeschrieben wird. Durch die Untersuchung impliziter Vorstellungen zum Verhältnis von Wissen und Können am Beispiel bildungswissenschaftlicher Inhalte hat der Beitrag auch eine grundlegende Relevanz für verlängerte Praxisphasen, da diese konzeptionell als „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 90) beschrieben werden.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsstand und Desiderata

Der vorliegende Beitrag lehnt sich theoretisch an die Diskussion der Wissensverwendungsforschung an, die das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen zum Analysegegenstand macht. Bommes, Dewe und Radtke (1996) unterscheiden mit Blick auf die Relationierung dieser beiden Wissensformen die Verhältnisbestimmungen Transfer (direkte Übertragung von wissenschaftlichen Wissen in die Handlungspraxis), Transformation (Herstellung von Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Theorien an die Handlungspraxis) und Relationierung (Komplementarität von wissenschaftlichen Wissen und praktischen Handlungswissen) (Bommes, Dewe & Radtke, 1996). Als ein weiterer theoretischer Bezugspunkt werden die Überlegungen zur Relationierung von Wissen und Können nach Neuweg (2011) aufgegriffen. In diesen Überlegungen werden Konfigurationen von Wissen und Können über das Verhältnis von Integration und Differenz systematisiert¹.

1 Neuweg (2011) unterscheidet zwölf „Figuren der Relationierung von Wissen und Können“ (S. 468), die jeweils Differenz- bzw. Integrationskonzepten zugeordnet werden. Die Prämisse der Integrationskonzepte (z.B. Technologie, Brille und Mutterwitz) charakterisiert Neuweg durch eine prinzipielle „Kongruenz von Wissen und Können“, während Differenzkonzepte

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchungen gilt bildungswissenschaftliches Wissen allgemein als „noch wenig erschlossener Bereich der universitären Lehrerbildung“ (Kunter et al., 2017, S. 37). Mit Blick auf die Bedeutsamkeits-, Relevanz- und Nutzeneinschätzung von Lehramtsstudierenden zum bildungswissenschaftlichen Studium liegen vor allem quantitative Studien vor, die auf ein grundsätzliches „Akzeptanzproblem“ (Cramer, 2013, S. 67) verweisen, da bildungswissenschaftliche Inhalte als „kaum berufsfeldbezogen erlebt [werden]“ (Cramer, 2013, S. 67). So zeigt Cramer (2013) in einer quantitativen Untersuchung mit Blick auf die Bedeutsamkeitszuschreibung von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten, dass diese bereits zu Beginn des Studiums stark abnimmt, während die Bedeutsamkeitszuschreibung der Fachwissenschaften signifikant und stetig zunimmt (Cramer, 2013, S. 73). Ferner stellt die Studie mit Blick auf die untersuchten Moderatoren fest, dass ein „zunehmendes Erfolgserleben in den Schulpraktika (...) zu einer geringer werdenden Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium [führt]“ (Cramer, 2013, S. 75). Fischer, Bach und Rheinländer (2016) zeigen mit Blick auf die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, dass sich diese im Studienverlauf signifikant in Richtung einer Zunahme des Widerspruchs von „Theorie“ und „Praxis“ verändern. Im Hinblick auf den Forschungsstand lässt sich feststellen, dass empirisch-rekonstruktive Studien, die implizite Sinnkonstruktionen von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten in den Blick nehmen, ein zentrales Desiderat der Lehrer*innenbildungsforschung darstellen. Im vorliegenden Beitrag wird dieses Desiderat aufgegriffen. Ziel ist die Rekonstruktion der kollektiven Relevanzsetzungen von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten.

3 Methodische Anlage der Untersuchung

3.1 Dokumentarische Methode als Rahmenkonzept

Als methodisches Rahmenkonzept für die Untersuchung wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2008) herangezogen. Diese zielt auf die Rekonstruktion von kollektiven, impliziten Wissensbeständen und handlungsgegenerierenden Orientierungen.

(z.B. Persönlichkeit, Erfahrung und Interferenz) durch deren „kategoriale Verschiedenheit“ (Neuweg, 2011, S. 468) beschrieben werden.

Die Dokumentarische Methode teilt mit anderen interpretativen bzw. rekonstruktiven Forschungsansätzen die paradigmatische Grundannahme, dass soziale Realität bzw. Commonsense-Vorstellungen, u.a. in alltäglichen Handlungsprozessen, interaktiv hergestellt werden und damit im Sinne von Schütz (1971) Konstruktionen ersten Grades darstellen, die im Rahmen methodisch kontrollierten Fremdverstehens als Konstruktionen zweiten Grades zu rekonstruieren seien (Bohnsack, 1998). Das methodologische Grundprinzip besteht in der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 2013, S. 177) bezogen auf den „faktischen Wahrheitsgehalt und der normativen Richtigkeit kultureller und gesellschaftlicher Tatsachen“ (Bohnsack, 2013, S. 177). Damit wird ein Wechsel von der Frage des Was sozialer Realität auf das Wie, d.h. auf den Prozess der Herstellung bzw. „fortlaufenden Durchführung“ (Bohnsack, 2008, S. 58), verschoben, der sich auch in der Trennung der Analyseschritte formulierender und reflektierender Interpretation dokumentiert.

3.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren

Die vorliegende explorative empirische Untersuchung basiert auf 7 Gruppendiskussionen mit Masterstudierenden lehramtsbezogener nicht-gymnasialer Studiengänge im ersten und zweiten Fachsemester². Gruppendiskussionen zielen auf die Erhebung von kollektiv geteilten impliziten Wissensbeständen bzw. Vorstellungen (Bohnsack, 1998). Methodologisch wird von der Prämisse ausgegangen, dass Gruppendiskussionen „repräsentierte Prozessstrukturen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 27) darstellen, d.h. sich geteilte implizite Orientierungen im Rahmen der Interaktion bzw. Kommunikation, „sozusagen im statu nascendi“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 11) aktualisieren und herausarbeiten lassen. Im Rahmen der Durchführung der Gruppendiskussionen wurde zunächst zur Anregung einer selbstläufigen Diskussion ein erzählgenerierender Ausgangsstimulus zu bildungswissenschaftlichen Inhalten des Studiums gestellt. Dabei wurden die Studierenden gebeten über die Relevanz bildungswissenschaftlicher Studienanteile zu reden

2 Die Transkription der Interviews erfolgte in Anlehnung an Bohnsack (2008).

3.3 Auswertungsverfahren

Im Rahmen der Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode wurden die Gruppendiskussionen in einem ersten Schritt formulierend in ihrem thematischen Verlauf interpretiert (formulierende Interpretation). In einem zweiten Schritt wurden die Orientierungsrahmen der Gruppen interpretativ herausgearbeitet und nach ihren Modi unterschieden (reflektierende Interpretation). Die Auswahl der zur feinsequenziellen Analyse herangezogenen Passagen erfolgte vorrangig anhand der interaktiven bzw. metaphorischen Dichte. Mit Blick auf die Diskursorganisation der analysierten Passagen, ließen sich diese dem sogenannten inkludierenden Modus zurechnen, der indiziert, dass von gemeinsam geteilten Erlebnishintergründen der jeweiligen Gruppen ausgegangen werden kann.

Bezogen auf die Generalisierung, d.h. der fallübergreifenden theoretischen Verdichtung der empirischen Ergebnisse in Form von Idealtypen, die auf die „Repräsentanz tieferliegender Sinnstrukturen [abzielen]“ (Bohnsack, 2005, S. 74), werden in der Dokumentarischen Methode traditionell die sinn- und soziogenetische Typenbildung unterschieden (Nohl, 2013). Da die vorliegende Untersuchung generell auf die Orientierungsmuster der Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten fokussiert ist, wird im Folgenden die sinn-genetische Typenbildung dargestellt. Hierbei werden die in der reflektierenden Interpretation rekonstruierten Orientierungsrahmen von der Einzelfallebene abgelöst und weiter abstrahiert, um diese in ihrer „eigenen Sinnhaftigkeit“ (Nohl, 2013, S. 46) zu betrachten. Ziel ist es, vor allem eine „Basistypik“ (Bohnsack, 2013, S. 194) zu entwickeln, in der „durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen in Ansätzen identifizierbar ist.“ (Bohnsack, 2013, S. 194).

4 Ergebnisse

In den nachstehenden Analysen wurden aus Gründen der Darstellbarkeit jeweils Eckfälle ausgewählt, die die typologisierten Orientierungen repräsentieren. Im Folgenden werden diese zusammenfassend beschrieben und anschließend jeweils anhand ausgewählter Passagen exemplarisch rekonstruiert (reflektierende Interpretation).

4.1 Persönlichkeitsentwicklung

Sinnkonstruktion Der Typ „Persönlichkeitsentwicklung“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte übergreifend als heterogenes Lernangebot ohne eine explizit nachvollziehbare Anwendbarkeit von Wissen. Er konstruiert bildungswissenschaftliche Inhalte implizit als indirekt-verwertbares Wissen, das der Charakterbildung zuträglich ist. Die Persönlichkeitsentwicklung deutet dieser Typus als zentrales Ziel des bildungswissenschaftlichen Studiums, das antizipatorisch auf das zukünftige Berufsfeld bezogen wird. Die Antizipation des Berufsalltags bildet die Grundlage für die des Studiums im Jetzt. Dabei wird das Berufsfeld implizit als bedrohlich entworfen. Die Ausbildung eines spezifischen Charakters einer Lehrperson wird als unabdingbar für eine Bewältigung des beruflichen Alltags gedeutet.

Reflektierende Interpretation Gruppe 3

Die vorliegende Passage stellt die Eingangsphase der Gruppendiskussion dar. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten offen über die Relevanz von bildungswissenschaftlichen Inhalten zu diskutieren.

T1: Ja, kommt drauf an würd ich (lacht) sagen also weiß ich nicht (lacht) ich find in manchen ähm manche Sachen hat man irgendwie (.) ja mit Spaß behandelt und auch relativ viel bei gelernt und bei anderen wiederum gar nichts (.) also (1) zum Beispiel Sta- äh Statistik (1) wird mir (.) ziemlich wenig bringen für meine ähm Praxisarbeit (.) schätze ich (1) ähm (1) Psychologie und Soziologie wahrscheinlich schon deutlich mehr (2) dass ich da irgendwie mehr mitgenommen hab und dann irgendwie Sachen anders einschätze als ich es vielleicht machen würde als wenn ich es nicht vorher behandelt hätte (2)

Das implizite Bild der Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens wird von T1 als kontextabhängig („kommt drauf an“) proponiert. T1 relativiert eine generalisierende Relevanzzuschreibung bildungswissenschaftlicher Inhalte („würde ich [lacht] sagen also weiß ich nicht [lacht]). Darin dokumentiert sich einerseits eine implizite Wahrnehmung der Vielfältigkeit der Inhalte sowie andererseits eine Vagheit der Relevanzzuschreibung dieser. Die Inhalte werden als „Sachen“ beschrieben, was in der Art und Weise des Sprechens auf eine distanzierte Haltung zu bildungswissenschaftlichen Inhalten verweist. Die Einschätzung verschiedener Studienhalte („wird mir(.) ziemlich wenig bringen“) erfolgt über die antizipierte Bedeutung für die „Praxisarbeit“. Soziologie und Psychologie spannen hierbei exemplarisch den positiven Gegenhorizont auf; und zwar durch die Distanzierung von Statistik. Die vorgenommene Unterscheidung bleibt mit Blick auf die Bedeutung bildungswissenschaftlicher Inhalte vage („wahrscheinlich schon“), da diese gedankenexperimentell ent-

worfen wird („vielleicht [anders] machen würde als wenn ich es nicht vorher behandelt hätte“)

T2: Finde ich auch (.) aber ich finde auch das so generell das Reinschnuppern in Inhalte von dem man selbst der Meinung ist, dass sie einen vielleicht nicht wirklich (1) voranbringen beziehungsweise in dem Ziel Lehrer zu werden äh das sie trotzdem ne gewisse Basis mitbilden

T2 validiert den propositionalen Gehalt von T1 („finde ich auch“). Mit „aber“ erfolgt eine Differenzierung der Proposition, indem bildungswissenschaftlichen Inhalten eine quasi-additive Wirkung zugeschrieben wird („eine gewisse Basis mitbilden“), unabhängig davon, ob diese subjektiv als entwicklungsförderlich gedeutet werden („selbst der Meinung ist, dass sie einen vielleicht nicht wirklich voranbringen“). Die Diffusität der Inhalte, die sich bereits im Terminus „Sachen“ bei T1 dokumentierte, werden von T2 durch die Verwendung von „reinschnuppern“ bestätigt. Ebenso validiert T2 implizit den aufgeworfenen Orientierungsgehalt zur Bedeutsamkeit der bildungswissenschaftlichen Inhalte aus der antizipierten Perspektive der Praxisarbeit („Ziel Lehrer zu werden“).

T1: L Ja klar

T2: dass man einfach so dadurch seine eigenen Softskills in Anführungszeichen derartig (2) formt (.) dass du einfach ähm ja (1) ähm das muss ja nicht alles zwingend mit äh mit Theorie und Praxis des Lehramts äh des Lehramtsstudiums zu tun haben (1) dass du dich einfach selbst äh entwickelst

T1 validiert die Elabortion. T2 differenziert die eingeführte indirekte Wirkung der bildungswissenschaftlichen Inhalte als „gewisse Basis“ und übersetzt diese in sogenannte „Softskills“. Die Wirkung wird als Prozess der individuellen Formung des Selbst beschrieben („dadurch seine eigenen Softskills [...] entwickelst“). Darin dokumentiert sich die Vorstellung einer quasi-selbstläufigen Entwicklung der Persönlichkeit durch bildungswissenschaftliche Inhalte. Bildungswissenschaftliche Inhalte müssen nicht funktional bezogen sein auf Theorie oder Praxis. Hierdurch wird das vordergründige Ziel des bildungswissenschaftlichen Wissen als Persönlichkeitsentwicklung konstruiert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs entfacht sich eine Diskussion darüber, ob Persönlichkeitsbildung für das Lehramtsstudium per se von Bedeutung ist oder nicht. Hierbei führt T2 den Terminus „Charakterbildung“ ein („ich finde das ist ja ne Charakterbildung) und präzisiert diesbezüglich:

T2: Nein, ich rede schon von dem Ziel Lehrer zu werden und dass du quasi durch diese Bandbreite dessen was du äh (.) äh mitnimmst äh dieses bildungswissenschaftliche Wissen ob es jetzt im (2) Anfang erstmal für dich Sinn ergibt (2) neh, ob das jetzt wirklich zielführend ist oder nicht (.) das trotzdem irgendwo für dich selbst und

für dein Charakter, für deine Charakterbildung (1) förderlich ist (1) und (1) es ist auch vor allem wichtig, dass du hm einen Charakter entwickelst um vor ner Klasse zu stehen (2) weil (.) neh kennen wir ja alle (.) das Menschen, die irgendwie zart besaitet sind und ähm:: (1) nicht wirklich über gewisse (1) Fähigkeiten (1) abseits des Lehr- äh des Lernens äh verfügen äh schnell an ihre Grenzen stoßen.

T2 wiederholt den bereits zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt im Hinblick auf die Funktion und Wirkung bildungswissenschaftlicher Inhalte. Unabhängig von der subjektiv nachvollziehbaren Sinnhaftigkeit der Inhalte bzw. Klarheit der jeweiligen Verwertbarkeit, sind diese für die Charakterbildung förderlich. Dadurch findet eine Präzisierung des zu Beginn der Diskussion eingeführten Begriffs „Basis“ statt. Im Terminus „Bandbreite“ dokumentiert sich die heterogene Struktur bildungswissenschaftlicher Inhalte, die gleichzeitig als Chance für eine individuelle Charakterbildung gedeutet wird und sich implizit als persönlichkeitsstabilisierenden Gewinn umschreiben lässt. Die Sinnkonstitution dieses „Gewinns“ erfolgt aus der Perspektive des antizipierten beruflichen Alltags („um vor ner Klasse zu stehen“), der hintergründig über eine als mehr oder weniger bedrohlich imaginierte Tätigkeit („Schnell an ihre Grenzen stoßen“) konstruiert wird. Insgesamt dokumentiert sich in der Passage auch eine subjektive Theorie von (eigener) professioneller Entwicklung, die nicht in der Vorstellung einer Ausbildung von Experten*innenwissen durch bildungswissenschaftliche Inhalte liegt, sondern in der Entwicklung eines stabilen Charakters als additive Komponente professionellen Handelns. Der Orientierungsrahmen der Gruppe kann daher als Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet werden. Diese Orientierung wird über die Imagination einer mehr oder wenig bedrohlichen zukünftigen Berufspraxis generiert.

4.2 Sozialtechnologie

Der Typ „Sozialtechnologie“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als abstraktes und diffuses Angebot, dem dieser Typus grundsätzlich eine substantielle Bedeutung zuschreibt. Die Interpretation und Wahrnehmung bildungswissenschaftlicher Inhalte basiert auf einem unklaren Anwendungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, das ein Orientierungsdilemma erzeugt. Da die „Theorien“ im bildungswissenschaftlichen Studium in der Deutung dieses Typus nicht in entsprechende Applikationszusammenhänge gestellt werden, ist eine Identifizierung des grundsätzlich relevanten Wissens gehemmt. Die enaktierende Strategie zur Lösung dieses Dilemma liegt in einem Wunsch der Anerkennung von Studienangeboten, in denen „Theorien“ fallbezogen konkretisiert bzw. an Fällen für das Handeln in der Praxis demonstriert werden, damit die

Anwendung subsumptionslogisch erfolgen kann. Pädagogisches Handeln wird damit implizit als technologisch-steuerbar und nicht-kontingent konstruiert. Die epistemologisch kollektiv geteilte Grundvorstellung dieses Typus besteht in einer nomologisch-deduktiven Konstruktion der Relationierung von Theorie und Praxis.

Reflektierende Interpretation Gruppe 1

T1: Und in der Theorie darüber liest das man denkt aaaaah ok jetzt hätt ich damit umgehen kön-nen oder das das trifft jetzt gerade auf den Fa:ll zu den ich schon erlebt habe. Also dass man da halt wirklich mehr verknüpfen muss müsste. [...]

Bildungswissenschaftliche Inhalte werden von T1 als Theorie adressiert, die als solche erst identifiziert werden können, wenn diese ein Teil der eigenen Erfahrung sind („schon erlebt habe“). Dahinter dokumentiert sich, dass Theorien nur „erkannt“ werden können, wenn diese durch Erfahrungen anschaulich gemacht werden. Ferner wird implizit von einer linearen Anwendbarkeit von Wissen ausgegangen („ok jetzt hätt ich damit umgehen können“).

T1: Sonst hat die Theorie an sich auch keine Relevanz weil- wenn du sie die Anwendung nich siehst oder den Sinn dahinter nicht verstehst

T1 ergänzt, dass die Relevanz von Theorien nur durch ihre Anwendbarkeit bzw. Nachvollziehbarkeit hergestellt wird. Dahinter dokumentiert sich, dass Theorien nur dann als sinnvoll anerkannt werden, wenn diese in einem Applikationszusammenhang mit der „Praxis“ stehen.

T2: Ich finde wenn die Theorie zum Einsatz kommt dann auch findet dann ist sie auch nich mehr so trocken

T2 validiert die Elaboration von T1 im Modus einer Differenzierung, indem T2 die Anwendung von Theorien als „Einsatz“ konkretisiert. Ist diese Bedingung („dann“) nicht gegeben, so wird die Theorie als „nicht mehr so trocken“ beschrieben. Dahinter dokumentiert sich zwar eine prinzipielle Anerkennung von „Theorien“, die aber bei fehlendem Anwendungszusammenhängen zu einer distanzierten Wahrnehmung von bildungswissenschaftlichen Inhalten führt. Der negative Horizont der Gruppe lässt sich daher als fehlender Applikationszusammenhang in der universitären Lehre beschreiben. Der positive Gegenhorizont besteht im Erwerb von Handlungssicherheit. Demgegenüber steht die wahrgenommene nicht-anwendbare und von der Handlungspraxis entkoppelte „trockene“ Theorie. Aus dieser Konstellation resultiert ein Orientierungsdilemma, da der positive Horizont durch den negativen Horizont begrenzt wird. Das Enaktierungspotenzial der Gruppe besteht in der Anerkennung von bildungswissenschaftlichen Angeboten, die eine direkt fallbezogene

Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen Theorien und der Handlungspraxis herstellen. In der Art und Weise, wie das Thema verhandelt wird, dokumentiert sich die Orientierung auf eine imaginierte berufsbezogene Handlungssicherheit, die habituell über die Vorstellungen einer linearen Übertragung von Theorie auf den zutreffenden Fall erfolgt.

Reflektierende Interpretation Gruppe 5

Die Strukturhomologie des Orientierungsrahmens der Gruppe 2 lässt sich auch an nachstehender Sequenz der Gruppe 5 zeigen.

T1: Man müsste diese Theorien direkt mit Fallbeispielen irgendwie beschreiben, wir haben immer nur (.) die so hingelegt bekommen

T2: joa, so aus dem Zusammen-

T1: └ so dass man sich da bisschen dran orientieren kann.

T1 stellt die Forderung auf („man müsste“), dass Theorien direkt fallbezogen beschrieben werden sollten. Im Kontrast hierzu besteht die konjunktive Erfahrung („wir“) darin, bildungswissenschaftliche Inhalte vom Anwendungskontext abgekoppelt präsentiert bekommen zu haben („so hingelegt bekommen“). Die Funktion des Fallbezugs wird von T1 überdies in einer Art Orientierungsfunktion beschrieben. Der Wechsel von der wir- zur man-Ebene verweist auf eine Differenz zwischen dem positiven Horizont und der faktisch erlebten Praxis des (bildungswissenschaftlichen) Studiums. Dadurch reproduziert sich das Orientierungsdilemmata auch in dieser Gruppe.

4.3 Meisterlehre

Der Typus „Meisterlehre“ deutet bildungswissenschaftliche Studienanteile übergreifend als nutzloses und überwiegend unzeitgemäßes Angebot, dem mehr oder weniger kein verwertungslogisches Potenzial für die spätere Berufsfertigkeit zugrunde liegt. Das eigentliche Ziel bildungswissenschaftlicher Inhalte besteht aus der Sichtweise dieses Typus in der Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf. Mit Blick auf die Wahrnehmung des Verhältnisses von Lehrer*innenbildung und dem Handeln im späteren Berufsfeld wird von einer dualistischen Sichtweise ausgegangen. In dieser werden Wissenschaft und (Berufs-)Praxis als voneinander getrennte Sphären entworfen. Die Überwindung der Kluft besteht für diesen Typus in der Hinwendung und Idealisierung von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen.

Reflektierende Interpretation Gruppe 7

T1: [...] äh zum Thema Bildungswissenschaften, das war wirklich teilweise absolut nicht sinnvoll für die für die joa weiterführende Arbeit als Lehrer. Also vieles zumindestens werde ich einfach nicht gebrauchen können, oder beziehungsweise hat mit dem Lehrerdasein nix zu tun. [...]

T1 proponiert die Relevanzsetzung zu bildungswissenschaftlichen Inhalten über die Antizipation der zukünftigen Tätigkeit („weiterführende Arbeit als Lehrer“). Die Sinnhaftigkeit („absolut nicht sinnvoll“) und deren Nutzen („nicht gebrauchen können“) wird den Bildungswissenschaften zum Teil gänzlich abgesprochen („hat mit dem Lehrerdasein nix zu tun“). Dahinter dokumentiert sich eine Expert*innenhaltung, die zu einer Abwertung der bildungswissenschaftlichen Inhalte führt und den negativen Gegenhorizont aufspannt.

T4: Also was ich immer besonders hilfreich fand, ist, wenn diese äh Dozenten Seminarleiter auch auch Lehrer sind oder waren (.) also (.)

T4 validiert die aufgeworfene Proposition von T1 im Modus einer Exemplifizierung und entwirft den positiven Gegenhorizont, der in Lehrveranstaltungen von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen verortet wird. Implizit deutet sich damit eine wahrgenommene Differenz von wissenschaftlich versus praktisch qualifizierten Dozierenden an.

T1: Mh mh (.)

T4: find ich immer, dass die dann nochmal dieses Feeling viel, viel besser überbringen konnten, was denn wichtig ist, worauf es ankommt (.) und andere Dozenten, die dann halt äh Professor Doktor (.) schießmichtot sind, dann halt zwar den fachliche das fachliche Wissen haben, aber nicht wissen worauf=s dann auch eventuell in der Schule drauf ankommt (.) und das hab ich auch recht häufig gemerkt (4)

T1 ratifiziert den von T4 aufgeworfenen Orientierungsgehalt („Mh mh“). T4 setzt die Elaboration der Differenz von wissenschaftlich versus praktisch qualifizierten Dozierenden im Modus einer erfahrungsbasierten Beschreibung fort („find ich immer“) und bringt die Verhandlung des Orientierungsgehaltes im Rahmen einer Fokussierungsmetapher („Professor Doktor (.) schießmichtot“) zur Konklusion. Dahinter dokumentiert sich eine dualistische Vorstellung von Universität und Schule bzw. Wissenschaft und (Berufs-)Praxis. Die Relevanz von bildungswissenschaftlichen Inhalten wird umso geringer wahrgenommen, je höher die wissenschaftliche Position der Dozierenden ist. Auch wenn die fachwissenschaftliche Expertise nicht aberkannt wird („das fachliche Wissen haben“), wird diese als maximal entfernt zur schulischen Realität entworfen („aber nicht wissen, worauf=s dann auch eventuell in der Schule drauf ankommt“). Das für diese Gruppe relevante Wissen ist das berufliche Alltags-

wissen von Praktiker*innen („was denn wichtig ist, worauf es ankommt“). Das spezifische Qualitätsmerkmal der Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen wird in der Fähigkeit der „Übertragung“ („überbringen“) eines besonderen „Feelings“ hervorgehoben. An einer späteren Stelle der Gruppendiskussion werden Lehrveranstaltungen von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen als besonders hochwertig beschrieben („halt Gold wert“), weil diese „sehr viele Tipps an die Hand geben“. Der Rahmen der Gruppe kann daher in der Herstellung von Kontakten mit Dozierenden, die praktische inkorporierte Erfahrungen haben, beschrieben werden. Implizit lässt sich daraus schlussfolgern, dass diese Gruppe bildungswissenschaftliche Inhalte nicht als fachlich strukturierte Domäne, sondern als personell-kontingentes Konstrukt auffasst.

5 Ergebniszusammenfassung und Diskussion

Das Ziel der Studie lag darin, implizite Orientierungen von Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten zu rekonstruieren, um deren kollektive Deutung zu diesem Studienelement zu erhellen. Im Ergebnis gelangt die explorativ angelegte Untersuchung zu drei typologisierten Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten (Persönlichkeitsentwicklung, Sozialtechnologie und Meisterlehre).

Über alle Typen hinweg zeigt sich, dass die Bedeutung sowie der Nutzen der bildungswissenschaftlichen Inhalte über die Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes konstituiert werden (*Basistypik*). So entwirft der Typ Persönlichkeitsentwicklung implizit das Berufsfeld als bedrohlich. Er konstruiert die Bedeutung der Bildungswissenschaften in der Funktion der Entwicklung einer Persönlichkeit, die indirekt erfolgt. Diese fungiert als Schutzfunktion für das zukünftige Handeln. Die heterogen wahrgenommene Struktur des bildungswissenschaftlichen Studiums wird als zuträglich für Ausbildung eines spezifischen Charakters einer Lehrperson gedeutet. Im Kontrast dazu konstruiert der Typ „Sozialtechnologie“ seine professionelle Tätigkeit als prinzipiell steuerbar und entwirft sein Berufsfeld daher als nicht-kontingent. Er deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als deduktiv-nomologische Aussagesysteme. Dieses habituelle Muster erzeugt ein Orientierungsdilemma, da das Streben nach klaren Anwendungszusammenhängen durch die erlebte Praxis der Gestaltung von Lehrangeboten nicht eingelöst wird. Der Typ „Meisterlehre“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als mehr oder weniger nutzloses und veraltungsanfälliges Wissen. Die Zielbestimmung der universitären Phase liegt in der prak-

tischen Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf. Wissenschaft und Berufspraxis entwirft dieser Typus als dualistisch getrennte Sphären. Die bedeutungskonstituierende Selektionsstrategie zu bildungswissenschaftlichen Inhalten sind für den Typ Meisterlehre die schulpraktischen Erfahrungen der Dozierenden. Aus der Basistypik der Imagination des zukünftigen Berufsfeldes als zentrales Sinnkonstitutionselement lassen sich folgende kontrastive Modi zur Verwendung von bildungswissenschaftlichem Wissen unterscheiden: linear („Sozialtechnologie“), indirekt („Persönlichkeitsentwicklung“) und nicht-verwendbar („Meisterlehre“). Mit der impliziten Annahme einer linearen Übertragung von bildungswissenschaftlichem Wissen auf die Handlungspraxis („Sozialtechnologie“) geht eine Simplifizierung des pädagogischen Handelns einher, das der Komplexität des Berufsfeldes nicht gerecht wird. Mit Blick auf die Relationierung von Theorie und Praxis, lässt sich diese als integrationsbezogene Vorstellung einer starken Kongruenz von Wissen und Können beschreiben (Neuweg, 2011). Bei der indirekten Verhältnisbestimmung („Persönlichkeitsentwicklung“) wird hingegen von einer differenzbezogenen Relationierungsvorstellung ausgegangen, da das professionelle Handeln aus der Sichtweise dieses Typus mehr auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als auf den direkten Erwerb akademischen Wissens bezogen ist. Eine differenzbezogene Relationierungsvorstellung entwirft auch der Typ „Meisterlehre“. Allerdings konstruiert dieser Typus theoretisches Wissen und (berufs-)praktisches Können als kategorial verschieden. Verwendungstheoretisch lässt sich diese Relationierungsfigur als „Extremfall“ bezeichnen, da von einer grundsätzlichen „Unverwertbarkeit“ von bildungswissenschaftlichem Wissen ausgegangen wird. Die Studie leistet insofern einen Beitrag zur weiteren Klärung des „Akzeptanzproblem[s]“ (Cramer, 2013, S. 67) bildungswissenschaftlicher Studienanteile, wonach verwendungstheoretische Vorstellungen von Studierenden mit mehr oder weniger problematischen Mustern von Theorie-Praxis-Relationierungen einhergehen und letztlich auf der (vermeintlichen) Klarheit des beruflichen Anforderungsprofils als kohärenzkonstituierende Selektionsstrategie der bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten beruhen. Mit Blick auf das Sampling muss allerdings festgehalten werden, dass durch die Erhebung von Studierenden mit den angestrebten Lehramtsabschlüssen Grundschule sowie Sekundarstufe I keine Kontrastierungen mit Studierenden weiterer Lehramtsabschlüsse möglich war, was die Reichweite der Ergebnisse einschränken.

Für weiterführende Untersuchungen wäre u.a. von Interesse, von welchen Relationierungsvorstellungen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung ausgehen (z.B. Hochschullehrende und schulische Mentor*innen) und ob differierende Relationierungsvorstellungen in den Fächern bzw. Fachdidaktiken im Ver-

gleich zu den Bildungswissenschaften vorliegen. Darüber hinaus wäre für einen qualitativen Längsschnitt zu plädieren, um die Genese der Veränderung von Relationierungsvorstellungen im Studienverlauf (z.B. in verlängerten Praxisphasen) zu rekonstruieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (1998). Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In D. Siefkes, P. Eulenhöfer, H. Stach & K. Städtler (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen* (Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung, S. 105–121). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Beiheft Nr. 3, S. 63–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Scheickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bommers, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 4). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 66–82.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761–780.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 1, S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 13–29). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Heck, J. (2013). Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden. In G. Hessler, O. Mechthild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 59–80). Bielefeld: transcript.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS.

- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 51, S. 164–181). Weinheim: Beltz.
- Lohse-Bossenz, H., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Seidel, T. & Kunter, M. (2018). Wie fach(un)abhängig ist bildungswissenschaftliches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 991–1019.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 87–100). Potsdam: Universitätsverlag.

Judith Schellenbach-Zell und Michael Rochnia

Die Rolle der epistemologischen Überzeugungen von Studierenden im Praxissemester bei der Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen

1 Einleitung

Das Praxissemester gilt als universitär verantwortete Praxisphase, an die vielfältige Erwartungen gerichtet werden. Als Raum, an dem Theorie mit Praxis sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Ebene verknüpft werden soll, erweist sich die Debatte um das Praxissemester als normativ aufgeladen (Cramer, 2014). Die tatsächliche Lernwirksamkeit des Praxissemesters ist im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis bisher immer noch unzureichend empirisch belegt (Cramer, 2014; Rothland & Boecker, 2015). Wenig erforscht bleiben die Fragen, welche Unterrichtsphänomene der Praxis auf welche Weise als auch mit welcher Wirkung anhand welcher Theorien – wissenschaftliche oder subjektive – reflektiert werden und insbesondere auch die Frage, inwiefern Überzeugungen mit dieser Verbindung zusammenhängen. Dieser Mangel an abgesichertem Wissen lässt sich unter anderem auf Faktoren wie unterschiedliche Professionalisierungsverständnisse oder uneindeutig formulierte Zielperspektiven einer Praxisphase zurückführen, in deren Vordergrund zumeist Reflexion und die Vermittlung von Reflexionswissen steht (z.B. Weyland, 2010). Dabei wird Reflexion als Idee eines Verbindungsstücks zwischen Theorie und Praxis konzeptualisiert (Leonhard et al., 2010). In den theoretischen und empirischen Studien zu Reflexion zeigt sich jedoch eine methodische und begriffliche Inkonsistenz (Beauchamp, 2015; Collin, Karsenti & Komis, 2013).

Neben der Frage nach einer passenden Operationalisierung bildet sich ein Diskurs um mögliche Einflussfaktoren auf die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen heraus (z.B. im vorliegenden Sammelband). Verschiedene Forschungsfelder können für die Annäherung herangezogen werden. Betrachtet man die Forschung beispielsweise zur Nutzung von Lerngelegenheiten zur Entwicklung von Professionalität, so werden dort insbesondere persönlichkeitsbezogene Komponenten wie individuelle Überzeugungen und Motivationslagen als entscheidende Faktoren konzipiert (z.B. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Gerade wenn eine Lerngelegenheit auf die explizite Verwendung von Theorien und Befunden zielt, können Überzeugungen zur Beschaffenheit, zu Quellen und Erwerb von Wissen, also sogenannte epistemologische Überzeugungen, in die Auswahl und Nutzung des Wissens hineinwirken (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015). So zeigt sich in aktuellen Befunden, dass Lehramtsstudierende mit naiven epistemologischen Überzeugungen wissenschaftlichem Wissen eher einen Wert für die Praxis beimessen als Studierende mit stärker sophistizierten Vorstellungen (Merk et al., 2017a). Offen bleibt, inwieweit Studierende das wissenschaftliche Wissen zur Analyse von realen Situationen aus der Praxis verwenden. Der vorliegende Beitrag¹ greift diese Fragestellung auf und untersucht in diesem Zusammenhang die Rolle von epistemologischen Überzeugungen bei der Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Theorie-Praxis-Bezüge

Patry (2014) diskutiert die theoretischen Grundlagen von Theorie-Praxis-Bezügen im Rahmen von schulpraktischen Ausbildungsprogrammen. Dabei unterscheidet er zwischen „Theorien₁“ und „Theorien₂“ (S. 31). Theorien₁ beschreiben Inhalte, die in der Praxis angewendet werden sollen, während sich Theorien₂ auf die Relationen zwischen Theorien₁ und Praxis beziehen, also „die Art und das Ausmaß der *Anwendung* von Theorien₁ beim praktischen Tun

1 Die vorliegende Studie entstand im Kontext des Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBI) der Bergischen Universität Wuppertal. Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA150.

oder der Theorie*geleitetheit* (durch Theorien₁) der Praxis“ (Patry, 2014, S. 31). Alle Theorietypen besitzen nach Häder (2010) ähnliche Funktionen: Das Ordnen, Erklären und Vorhersagen von Sachverhalten. Weiter lassen sich wissenschaftliche von subjektiven Theorien (z.B. Patry, 2014) abgrenzen. Subjektive Theorien meinen Kognitionen von Praktiker*innen mit einer Ausrichtung auf die eigene komplex angelegte und argumentierte Welt- und Selbstsicht (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Zwar erfüllen sowohl wissenschaftliche als auch subjektive Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsanleitung, wissenschaftliche Theorien lassen sich jedoch durch ihre forschungsmethodologisch geregelten und damit abgesicherten Erkenntnisgewinnung und -gehalt charakterisieren (Häder, 2010). Aus diesem Grund zeichnen sich wissenschaftliche Theorien im Gegensatz zu subjektiven Theorien durch ihren legitimen Wahrheitsanspruch aus (Chalmers, 2007). Praxis charakterisiert sich hingegen durch Konkretion, also konkretes Handeln in realen Situationen (Patry, 2014).

Im Praxissemester bietet sich im Sinne einer *reflection-on-action* (Leonhard & Abels, 2017; Schön, 1983) die Möglichkeit, aus praktischen Situationen herauszutreten und nachträglich die erlebte Praxis unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Theorien zu reflektieren. Wissenschaftliche Theorien instruieren nämlich Handeln nicht direkt, weisen jedoch „handlungsvorbereitenden, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitenden und handlungsrechtfertigenden Charakter“ (Neuweg, 2014, S. 599) auf. Somit stellt das Wissen um Theorien eine geeignete Grundlage für erfolgreiches professionelles Handeln dar (Hasselhorn, Drewes & Seifried, 2016). An diesem Punkt erkennen wir auch Parallelen zur Idee der evidenzorientierten Praxis, wenn verfügbare empirische Befunde und wissenschaftliche Theorien mit Erfahrungen und Kontextfaktoren verbunden werden, um Erkenntnisse für professionelles Handeln zu gewinnen (Bauer et al., 2015). Für die Nutzung wissenschaftlicher Theorien spielt dabei deren Aussage- und Erklärungsgehalt, ihre Kohärenz und Eindeutigkeit zum situativen Kontext eine Rolle, und auch, inwieweit sich Handlungskonsequenzen ableiten lassen (Hasselhorn et al., 2016). Die Nutzung von verfügbaren Wissensbeständen ist aber auch bedingt durch die eigenen Überzeugungen und Einstellungen (Heid, 2015; Parr & Timperley, 2008), epistemologische Überzeugungen werden hier verstanden als wichtiger Bestandteil dieses Überzeugungssystems (siehe Bauer et al., 2015). Nachfolgend wird der Forschungsstand zu epistemologischen Überzeugungen skizziert.

2.2 Epistemologische Überzeugungen und ihre Rolle bei der Nutzung von Theorien und Befunden

Epistemologische Überzeugungen bezeichnen Vorstellungen über die Entstehung und den Erwerb von Wissen (Hofer & Pintrich, 1997). Unter Epistemologie ist die Frage nach den Bedingungen von Erkenntnis zu verstehen. In der Forschungstradition zu epistemologischen Überzeugungen sind zwei zentrale Strömungen zu identifizieren: Dimensionale Konzeptionen und Entwicklungsmodelle (Hofer & Bendixen, 2012). Letztere unterscheiden hierarchisch geordnete Stufen von epistemologischen Überzeugungen mit zunehmender Komplexität (Kuhn & Park, 2005).

Dieser eher globalen Theoretisierung stehen dimensionale Konzeptionen gegenüber. Von besonderer Prominenz ist die Konzeption von Hofer und Pintrich (1997), in der epistemologische Überzeugungen in vier Dimensionen dekomponiert werden: Überzeugungen über die Quellen von Wissen, Überzeugungen hinsichtlich der Rechtfertigung von Wissen, Überzeugungen über die Sicherheit von Wissen und Überzeugungen bezüglich der Komplexität/Einfachheit von Wissen. Alternativ dazu unterscheiden Stahl und Bromme (2007) die konnotativen Aspekte von epistemologischen Überzeugungen in Textur und Variabilität von Wissen. Als Gemeinsamkeit teilen diese Ansätze die Unterscheidung in eher naive und sophistische wissensbezogene Überzeugungen.

Epistemologische Überzeugungen strukturieren die Informationsverarbeitung vor (Sinatra, Kienhues & Hofer, 2014). Studien verdeutlichen unter anderem Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und Lernprozessen (Cano, 2005; Köller, Baumert & Neubrand, 2000; Mason, Ariasi & Boldrin, 2011; Schommer, 1993). Mittlerweile ist auch die Relevanz der epistemologischen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden für die pädagogische Professionalisierung in den Blick der Forschung geraten. So zeigt sich, dass absolutistische Überzeugungen – die als eher naiv gelten – positiv mit der Nützlichkeits einschätzung von generellem pädagogischem Wissen zusammenhängen (Merk et al., 2017a). Dieser Befund legt nahe, dass wenn Studierende Wissen als sicher, unveränderbar und apodiktisch begreifen (sie also eher naive Vorstellungen zu wissenschaftlichem Wissen aufweisen), sie es für unterrichtliche Kontexte als nützlich erachten. Naive epistemologische Überzeugungen könnten demnach die Verwendung von Evidenz fördern. Dieser Zusammenhang weist auf die Gefahr hin, dass wissenschaftliches Wissen selektiv und verkürzt verwendet wird, um beispielsweise bevorzugtes Handeln zu legitimieren (Sinatra et al., 2014). Offen bleibt, wie epistemologische Überzeugungen und die Nutzung von wissenschaftlichen Theorien in Praxisphasen zusammenhängen. Denkbar ist nämlich auch, dass im Rahmen von naiven

epistemologischen Überzeugungen Theorien die Praxisrelevanz abgesprochen wird. Für sophistische, epistemologische Überzeugungen lassen sich ähnlich kontroverse Zusammenhänge perspektivieren. Sie können reflexiven Umgang mit Theorien evozieren, andererseits mit einer Verunsicherung bei der Interpretation wissenschaftlichen Wissens aufgrund der gegenstandsbedingte Komplexität der Bildungsforschung (Berliner, 2002) einhergehen. Die Rolle von epistemologischen Überzeugungen in Theorie-Praxis-Bezügen könnte somit ambivalent sein.

3 Das Praxissemester in NRW

Beim Praxissemester in Nordrhein-Westfalen handelt es sich um ein universitär verantwortetes fünfmonatiges Mitwirkungspraktikum (Bennack & Jürgens, 2002). Dabei kooperieren Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sowie Schulen miteinander. Ziele des Praxissemesters liegen unter anderem in der theoriegeleiteten Reflexion schulischen Lehrens und Lernens, sowie des Handlungsfelds Schule (Freimuth & Sommer, 2010).

4 Fragestellung

In zwei Teilstudien gehen wir den Fragen nach, (1) inwiefern sich epistemologische Überzeugungen im Laufe des Praxissemesters durch das Angebot verschiedener Reflexionsgelegenheiten verändern, (2) inwiefern epistemologische Überzeugungen und die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen in Zusammenhang stehen und (3) ob sich diese Zusammenhänge zu Beginn und im Laufe des Praxissemesters verändern.

5 Methoden

5.1 Design und Stichprobe

Im Sommersemester 2017 wurde eine Kohorte von 295 Studierenden vor und nach dem Praxissemester zu verschiedenen Einschätzungen der Praxisphase befragt. Der Rücklauf betrug zu t_1 88% ($n=261$), zu t_2 81% ($n=239$). 220 Studierende (75%) beantworteten die Fragen zu beiden Messzeitpunkten (60% weiblich, $M_{Alter}= 27.04$, $SD_{Alter}= 3.68$). 21% der befragten Studierenden studierten das Lehramt Grundschule, 18% Haupt-, Real-, Gesamtschule, 48% Gesamtschule/Gymnasium und 7% die Schulform des Berufskollegs. 6% der Studierenden machten zur Schulform keine Angaben.

Während des Praxissemesters waren die Studierenden angehalten, zwei Lernstagebücher als schriftlich fixierte Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung auf 2–3 Computerseiten einzureichen. Die Lernstagebücher wurden zu Beginn und gegen Ende des Praxissemesters angefertigt. Dabei war die Aufgabe, unterrichtsnahe Situationen zu beschreiben und diese unter Verwendung bildungswissenschaftlichen Wissens zu reflektieren. Von 189 Personen liegen Lernstagebücher zu zwei Messzeitpunkten vor. Die Teilnahme an beiden Teilstudien erfolgte freiwillig.

5.2 Instrumente

Zur Untersuchung der epistemologischen Überzeugungen setzten wir zwei Instrumente ein (siehe Tabelle 1). Das erste Instrument umfasst vier verschiedene Dimensionen von epistemologischen Überzeugungen (Hofer, 2000): Die Skala *Sicherheit des Wissens* bezieht sich auf die Einschätzung, ob sich Wissen verändert und infrage gestellt werden kann, während die zweite Skala *Rechtfertigung* darauf fokussiert, wie das Wissen legitimiert wird. Hierbei geht es darum, ob Erkenntnis eher aus der Erfahrung und Praxis erwächst, oder es objektive Methoden der Erkenntnisgewinnung gibt. Die dritte Skala *Quellen* thematisiert die Quelle des Wissens im Hinblick darauf, ob man das Wissen selbst generiert oder die Gewinnung objektiven Wissens Experten überlässt. Die letzte Skala *Erreichbarkeit von Wahrheit* umfasst Einschätzungen, inwieweit objektive Wahrheit final gewonnen werden kann. Die Einschätzungen erfolgten auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1-stimme überhaupt nicht zu bis 6-stimme vollständig zu).

Als zweites Instrument setzten wir ein Instrument ein, das die konnotativen Annahmen über das Wissen erfasst (Stahl & Bromme, 2007). Umfassende Faktorenanalysen ergaben dort zwei Skalen: Während die Skala Textur die Überzeugungen über Struktur und Akkuratess des Wissens mit einer aufsteigenden Skalenorientierung von „Wissen ist exakt und geordnet“ bis „Wissen ist unstrukturiert und diffus“ erfasst, bezieht sich die Skala Variabilität auf Einschätzungen zur Stabilität und Dynamik des Wissens (aufsteigende Skalenorientierung von „Wissen ist dynamisch und vergänglich“ bis „Wissen ist statisch und unflexibel“). Ermittelt wurde die Einschätzung unter Verwendung eines semantischen Differentials von 1–6. Beide Instrumente fokussierten auf das bildungswissenschaftliche Wissen. In zwei bis vier Items sind fehlende Werte entstanden, diese wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Tab. 1: Kennwerte der Skalen zur Untersuchung der epistemologischen Überzeugungen

| Skala | Anzahl Items | Cronbachs α | | Beispielitem |
|-----------------------------|--------------|--------------------|-------|--|
| | | t_1 | t_2 | |
| Sicherheit des Wissens | 8 | .71 | .75 | Die Wahrheit ändert sich nicht in diesem Gebiet. |
| Rechtfertigung | 4 | .66 | .66 | Erfahrung aus der Praxis ist die beste Art des Wissens auf diesem Gebiet. |
| Quellen | 4 | .58 | .51 | Wenn man etwas in einem Lehrbuch für dieses Fach liest, kann man sicher sein, dass es wahr ist. |
| Erreichbarkeit von Wahrheit | 2 | .68 | .68 | Wenn sich Bildungswissenschaftler*innen genügend anstrengen, können sie die Antwort auf fast alles finden. |
| Textur | 7 | .82 | .82 | strukturiert-unstrukturiert |
| Variabilität | 7 | .70 | .71 | dynamisch - statisch |

Zur Untersuchung der Reflexionen wurden Lerntagebücher als schriftliche Form zur Theorie-Praxis-Verknüpfung eingesetzt. Das Verfassen der Lerntagebücher war mit dem Auftrag verbunden, Situationen aus der Praxis (z.B. kooperative Lernsituationen) unter Verwendung von Theorien und Befunden zu erklären. Die in den Lerntagebüchern vorgenommenen Theorie-Praxis-Verbindungen wurden in drei Dimensionen kodiert und quantifiziert: (1) Die erste Dimension bezieht sich auf die Perspektivität des wissenschaftlichen Wissens, das zur Erklärung der Situation herangezogen wird: werden überhaupt Theorien und Befunde genutzt und fokussieren sie dabei nur auf einen Aspekt (z.B. auf ein Motivationsmodell beim Unterrichtseinstieg) oder werden weitergehende Erklärungsansätze genutzt (z.B. auf Motivationsmodelle *und* auf eine

sozialpsychologische Theorie bei der Erklärung eines Gruppenpuzzles). (2) Die zweite Dimension umfasst die Ausführlichkeit der dargestellten Theorien. Damit wird geprüft, ob sich die Verwendung des Wissens auf ein Namedropping der Theorien beschränkt oder ob die Theorien und Befunde prägnant beschrieben und dargestellt werden. (3) Die dritte Dimension betrachtet das Ausmaß, inwieweit Elemente der Situation mit den korrespondierenden Elementen der Theorie in Verbindung gebracht werden. Der Bezug kann verkürzt erfolgen, wenn die Übertragung nur angedeutet wird. Ein ausführlicher Bezug wird hergestellt, wenn die Elemente der Theorie größtenteils mit der Situation verbunden werden.

Die Codierung erfolgte durch zwei Rater*innen mit Kenntnissen im Themenfeld der Theorieanwendung. Nach Erstellung des Codiermanuals erfolgte eine Reliabilitätsprüfung anhand von 16% der Lerntagebücher². Wirtz und Casper (2002) legen für die Zuverlässigkeitsprüfung bei ordinalskalierten Daten die Verwendung von Spearmans ρ nahe. Die Reliabilitätsprüfung unserer Daten ergibt für die Dimension der Perspektivität $\rho = .71$, für die Dimension der Ausführlichkeit $\rho = .76$ und für das Ausmaß der Verknüpfung $\rho = .88$. Mit Werten von $\rho > .70$ weisen die Daten somit eine ausreichende Reliabilität auf (Lombard et al., 2002).

6 Ergebnisse

6.1 Veränderung der epistemologischen Überzeugungen über das Praxissemester hinweg

Zur Untersuchung der ersten Fragestellung wurde für jede Dimension der beiden Instrumente zur Messung der epistemologischen Überzeugungen ein gepaarter *t*-Test berechnet (Tabelle 2).

2 Dabei orientieren wir uns an der Empfehlung von Lombard, Snyder-Durch und Bracken (2002, S. 601), Reliabilitätsprüfungen an mindestens 16% des Gesamtmaterials vorzunehmen.

Tab. 2: Mittelwerte der untersuchten Skalen vor und nach dem Praxissemester

| | M_{t1} | SD_{t1} | M_{t2} | SD_{t2} | T | η^2 |
|----------------|----------|-----------|----------|-----------|---------|----------|
| Sicherheit | 2.23 | 0.61 | 2.15 | 0.61 | 2.02* | 0.02 |
| Rechtfertigung | 3.59 | 0.92 | 3.98 | 0.91 | -6.77** | 0.18 |
| Quellen | 2.50 | 0.81 | 2.44 | 0.75 | 0.99 | - |
| Erreichbarkeit | 2.76 | 1.12 | 2.37 | 0.99 | 5.25** | 0.02 |
| Textur | 3.01 | 0.77 | 3.13 | 0.76 | -2.43* | 0.03 |
| Variabilität | 2.61 | 0.63 | 2.49 | 0.66 | 2.56* | 0.03 |

Anmerkung. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Die Überzeugung der Studierenden, bildungswissenschaftliches Wissen sei unveränderbar und sicher, sinkt – mit eher kleiner Effektstärke – im Laufe des Praxissemesters signifikant ab. Ein Anstieg mit hoher Effektstärke lässt sich bei der Überzeugung (Rechtfertigung) feststellen, wonach die eigene oder die Praxis anderer das relevante Wissen abbildet. Kein Effekt zeigt sich bei der Skala zur Quelle des Wissens. Die Einschätzung der Studierenden, dass sich eines Tages Antworten auf alle offenen Fragen im Bereich der Bildungswissenschaften klären lassen, sinkt insgesamt über das Praxissemester hinweg ab. Auch in den konnotativen Aspekten von epistemologischen Überzeugungen zeigen sich signifikante Veränderungen: Während die Einschätzung zur Textur eher in Richtung einer „weicheren“ Wahrnehmung verläuft (also ungenau, diffus), sinken die Konnotationen zur Variabilität hin zur Wahrnehmung von Offenheit und Dynamik. So lässt sich konstatieren, dass die Studierenden nach dem Absolvieren des Praxissemesters über sophistiziertere epistemologische Überzeugungen im Hinblick auf die Vorläufigkeit und die Beschaffenheit des Wissens verfügen.

6.2 Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und Theorie-Praxis-Bezügen

Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen von epistemologischen Überzeugungen und den affektiven Konnotationen erfolgt auf korrelativer ungerichteter Ebene, da die theoretische Grundlegung im ersten Schritt keine Aussagen zu möglichen Wirkrichtungen erlauben. Dargestellt sind die Zusammenhänge des ersten Lerntagebuchs mit den Skalen der epistemologischen Überzeugungen, wie sie im zu t1 erhoben wurden (Tabelle 3) sowie Zusammenhänge des zweitens Lerntagebuchs zum Ende

des Praxissemesters und den Skalen der epistemologischen Skalen zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 4).

Tab. 3: Korrelationen zwischen epistemologischen Überzeugungen und Dimensionen der Theorie-Praxis-Verknüpfung zu Beginn des Praxissemesters

| | Sicherheit | Rechtfertigung | Quellen | Erreichbarkeit | Textur | Variabilität |
|-----------------|------------|----------------|---------|----------------|--------|--------------|
| Perspektivität | .05 | .06 | .05 | -.02 | .02 | -.01 |
| Ausführlichkeit | -.11* | -.08 | -.03 | .08 | -.02 | .01 |
| Verknüpfung | -.10 | -.08 | -.02 | .06 | -.01 | -.01 |

Anmerkung. * $p \leq .05$

Tab. 4: Korrelationen zwischen epistemologischen Überzeugungen und Dimensionen der Theorie-Praxis-Verknüpfung gegen Ende des Praxissemesters

| | Sicherheit | Rechtfertigung | Quellen | Erreichbarkeit | Textur | Variabilität |
|-----------------|------------|----------------|---------|----------------|--------|--------------|
| Perspektivität | -.01 | -.04 | -.03 | -.08 | -.01 | .06 |
| Ausführlichkeit | .04 | -.05 | -.01 | -.07 | -.05 | .02 |
| Verknüpfung | .05 | -.17** | .16** | .08 | -.12* | .15* |

Anmerkung. ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Die Ergebnisse zeigen, dass zu Beginn des Praxissemesters kaum Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Überzeugungen und den Dimensionen der Theorie-Praxis-Verknüpfungen bestehen. Lediglich bezüglich der Einschätzung zur Sicherheit des Wissens zeigt sich ein negativer Zusammenhang zur Ausführlichkeit der hergestellten Bezüge: Studierende, die davon ausgehen, dass das bildungswissenschaftliche Wissen in einer Unveränderlichkeit existiert, stellen zu Beginn des Praxissemesters die verwendeten Theorien oder Befunde eher verkürzt dar.

Gegen Ende des Praxissemesters wachsen jedoch die Zusammenhänge zwischen den Formen der epistemologischen Überzeugungen und den Dimensionen der Theorie-Praxis-Verknüpfung an, allerdings nur in der Dimension Verknüpfung, in der die Elemente der Theorie mit den korrespondierenden Elementen der Situation in Zusammenhang gestellt werden: So verbinden Studierende, die davon überzeugt sind, dass Praxiserfahrungen die relevante Art des

Wissens darstellen, ihre gewählten Situationen eher verkürzt mit den verwendeten Theorien und Befunden. Die Tendenz, die Wissensgenerierung eher Expert*innen als Quelle des richtigen Wissens zu überlassen, geht einher mit einer breiteren Verknüpfung der Situation mit den verwendeten Theorien und Befunden. Wird das bildungswissenschaftliche Wissen als eher diffus und ungeordnet wahrgenommen, so werden die Korrespondenzen zwischen Situation und Theorie eher verkürzt abgehandelt. Dieser Zusammenhang stimmt mit dem Zusammenhang zwischen der zweiten affektiven Konnotationsdimension überein: Erleben Studierende das bildungswissenschaftliche Wissen als statisch und unvergänglich, so stellen sie die Bezüge zwischen Situation und Theorie eher breiter her.

7 Diskussion

Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich die epistemologischen Überzeugungen im Laufe des Praxissemesters von eher naiven zu sophistizierteren Vorstellungen hin entwickelten. So gingen die Studierenden am Ende des Praxissemesters stärker davon aus, dass bildungswissenschaftliches Wissen dynamisch und veränderbar und nicht abgeschlossen ist. Insgesamt lässt sich eine Entwicklung von eher naiven hin zu sophistizierten Vorstellungen zu bildungswissenschaftlichem Wissen identifizieren. Denkbar ist, dass das Praxissemester Gelegenheiten für eine solche Entwicklung bietet. Um welche Gelegenheiten es sich dabei handelt und wie diese gestaltet sind, liegt indessen jenseits unseres Studiendesigns. Demgegenüber steigt die Überzeugung an, dass das relevante Wissen über Praxiserfahrungen generiert wird. Obwohl diese Entwicklung im Rahmen des Praxissemesters durchaus plausibel ist, geht sie mit Skepsis gegenüber der Verwendung wissenschaftlichen Wissens einher.

Studierende, die die verschiedenen Elemente einer Situation den entsprechenden Elementen einer Theorie zuordnen, sind weniger davon überzeugt, dass Praxiserfahrung die beste Form des Wissens darstellen, schreiben Lehrbüchern und bildungswissenschaftlichen Experten das „richtige“ Wissen zu und konnotieren bildungswissenschaftliches Wissen als eher strukturiert, geordnet sowie als abgeschlossen und unvergänglich. Eine mögliche Erklärung für diese Zusammenhänge ist, dass Studierende Theorien und Befunde verschiedener Bereiche vermengt haben (siehe TIDE zur Domänenspezifität epistemologischer Überzeugungen bei Muis, Bendixen & Haerle, 2006). Die Ergebnisse korrespondieren mit den Befunden zu Zusammenhängen zwischen bildungswissenschaftlichem Wissen und epistemologischen Überzeugungen. Merk,

Cramer und Bohl (2016) zeigen, dass die Wahrnehmung einer „härteren“ Textur des General Pedagogical Knowledge (GPK) mit einer höheren Bedeutsamkeitseinschätzung des GPK einhergeht – trotz der oft theoretisch abgeleiteten Annahme, dass sophistizierte Überzeugungen günstiger für den Umgang mit komplexen Problemen seien. Denkbar ist, den Überlegungen von Merk, Cramer und Bohl (2016) folgend, dass im konkreten Anwendungskontext ein Wissen Sicherheit im Verhalten unterstützt, das griffig und eindeutig ist und nicht mit seiner Komplexität überfordert. Außerdem könnte eine große Varianz bei den Studierenden im Hinblick auf die Nutzbarkeit von Bildungswissenschaften vorliegen (Merk et al., 2017b).

Der Zusammenhang zwischen einer breiteren Verknüpfung zwischen Theorie und Situation und den Überzeugungen, dass Erfahrungswissen relevanter sei als wissenschaftliches Wissen, lässt folgende Überlegung zu: Die theoriegeleitete Reflexion von schulischer Praxis im Lerntagebuch bleibt womöglich ohne Professionalitätsgewinne, da sie weitestgehend didaktisch induziert bleibt und Studierende zum „bewältigungsförmigen Abarbeiten“ (Häcker, 2017, S. 32) veranlasst. Eine solche Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung führt eher nicht zur Entwicklung einer epistemisch informierten Haltung, die zukünftige pädagogische Entscheidungen beeinflusst (Buehl & Fives, 2016).

Limitierend muss erwähnt werden, dass Studierende, die ihre Lerntagebücher zur Verfügung gestellt haben, eine Positiv-Selektion der gesamten Kohorte darstellen könnten. Ebenso weisen unsere Analysen eine deutliche Standort-spezifität auf. Möglicherweise werden an anderen Standorten alternative Lerngelegenheiten angeboten, die abweichende Theorie-Praxis-Verknüpfungen nach sich ziehen.

Zusammenfassend lassen sich die dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde zwei Diskurslinien zuordnen: (1) Wie sollte wissenschaftliches Wissen im Rahmen der universitären Lehrerbildung aufbereitet werden, damit es von Studierenden als nutzbar und nützlich wahrgenommen wird? Denkbar sind in diesem an die Evidenzbasierung angelehnten Diskurs Formate wie die Kurzreviews des Clearing House Unterricht (Seidel et al., 2017). (2) Auch eine hochschuldidaktische Reorganisation des Curriculums (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), die sich eher an zentralen Handlungen von Lehrpersonen, so genannten *Core Practices* (Fraefel & Scheidig, 2018), orientiert und das universitäre Wissen mit praktischem Tun verbindet, könnte die Relevanz des Wissens verdeutlichen. Die Lehrerbildung steht demnach vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Wissensformen zu verdeutlichen und ihre Unterschiedlichkeit produktiv zu erschließen.

Literatur

- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188–192.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Opladen: Leske+Budrich.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2016). The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of epistemic cognition* (S. 247–264). New York, London: Routledge.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203–221.
- Chalmers, S. F. (2007). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, review. *Reflective Practice*, 14(1), 104–117.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Freimuth, A. & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hasselhorn, M., Drewes, S. & Seifried, K. (2016). Wissenschaftliches Selbstverständnis schulpsychologischen Handelns. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 23–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390–409.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405.

- Hofer, B. K. & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra & J. Sweller (Hrsg.), *APA educational psychology handbook. Volume 1: Theories, constructs, and critical issues* (S. 227–256). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Educational Psychologist*, 67(1), 88–140.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, M. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229–269). Opladen: Leske+Budrich.
- Kuhn, D. & Park, S. H. (2005). Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Educational Research*, 43, 111–124.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lombard, M., Snyder-Dutch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604.
- Mason, L., Ariasi, N. & Boldrin, A. (2011). Epistemic beliefs in action: Spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influence on learning. *Learning and Instruction*, 21(1), 137–151.
- Merk, S., Cramer, C. & Bohl, T. (2016). Prädiktive Effekte domänen-spezifischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzungen allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 458–473.
- Merk, S., Rosman, T., Rueß, J., Syring, M. & Schneider, J. (2017a). Pre-service teachers' perceived value of general pedagogical knowledge for practice: Relations with epistemic beliefs and source beliefs. *PLOS ONE*, 13(2).
- Merk, S., Schneider, J., Bohl, T., Kelava, A. & Syring, M. (2017b). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 169–189.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D. & Haerle, F. C. (2006). Domain-General and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychological Review*, 18, 3–54.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland

- (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Münster, New York: Waxmann.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2008). Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 57–71.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking theory and practice in teacher education: A theoretical foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects (Schulpraktika in der Lehrerausbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte)* (S. 29–44). Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxisssemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406–411.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sinatra, G. M., Kienhues, D. & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, 49(2), 123–128.
- Stahl, E. & Bromme, R. (2007). An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 773–785.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Gabriela Bitai

Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen – Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen

1 Einleitung

Ein immer wiederkehrendes Thema im Diskurs um die Lehrer*innenbildung ist die Quantität und Qualität der schulpraktischen Studien mit integrierten schulischen Praxisphasen, aktuell vor allem das Praxissemester (Terhart, 2011). Der Artikel perspektiviert den professionstheoretischen Themenschwerpunkt der einstellungs- und überzeugungsbezogenen Relationierung von Theorie und Praxis mit den Orientierungen von Studierenden in ihrem Veränderungsprozess. Gegenstand der im Rahmen einer Dissertation durchgeführten empirischen Untersuchung war die Hervorbringung von Reflexivität als Kennzeichen pädagogischer Professionalität (Bitai, 2017). Anhand der Ergebnisse aus der Studieneingangsphase lässt sich die Progression der Professionalisierung antizipieren und kann damit einen Beitrag für die Diskussion über die Ausformung von Praxissemestern durch die Integration reflexiver Bemühungen leisten.

2 Problemstellung

Im Rahmen universitär begleiteter schulischer Praxisphasen hielt die Forderung nach Reflexion allgegenwärtig Einzug (Roters, 2012). Darin ist der ubiquitär verwendete Begriff wenig kontuiert, zumal “more than six hundred categories” (Akbari et al., 2010, S. 213) als begriffliche Äquivalente benannt werden können. Bei der Untersuchung der praktikumsbezogenen Konzeptualisierungen lässt sich feststellen, dass Reflexion höchst divers als Selbstreflexion, fachbezogene oder analytische Reflexion beschrieben wird. Terminologisch schärfer gefasst beinhaltet sie im Zusammenhang der Theorie-Praxis-Relationierung vornehmlich die Fähigkeit der differenzierten Beobachtung pädagogischer Handlungssituationen und der darauf beruhenden theoriebasierten Analyse relevanter Zusammenhänge. Hauptsächliche Intention ist dabei die Überwindung von Subjektivität in Richtung Objektivität. Wo Reflexion institutionell veranlasst wird, bedarf es der Institutionalisierung reflexiver Räume. Dabei erscheint das Portfolio als Hoffnungsträger, wobei sich allerdings eine Potenzialreichung kaum nachweisen lässt (Feder & Cramer, 2019). Es taucht in vielen Variationen, z.B. auch als Lerntagebuch, prominent in nahezu allen Rahmenrichtlinien auf (Hascher, 2012). Darin werden als Grundlage zur Entfaltung von Reflexivität überwiegend schulische Praxiserfahrungen in den Blick genommen (Gläser-Zikuda, 2010). Die Orientierungen im Umgang mit diesen praktikumsbezogenen Erfahrungen sind Gegenstand der Untersuchung. Den Ausgangspunkt bildeten deshalb folgende Forschungsfragen: *In welcher Art und Weise werden bedeutsame Praxiserfahrungen in den Lerntagebüchern hervorgebracht? Welche Orientierungen in Bezug auf pädagogisches Handeln verknüpfen sich damit?* Dass die professionsbezogenen Orientierungen von Lehramtsstudierenden in den Fokus gestellt werden, verweist auf einen rekonstruktiven Forschungsansatz, der die handlungsleitenden Orientierungsmuster abstrahiert. Damit wurde herausgearbeitet, wie sich die erwartete Professionalisierungshoffnung erfüllt.

3 Theoretische Rahmung

Zur Entwicklung von professionellen Fähigkeiten innerhalb der schulpraktischen Studien wird aus verschiedenen Perspektiven geforscht. In der Darstellung aktueller Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf werden zwei unab-

hängige Hauptströmungen rekonstruiert: auf der einen Seite die kompetenzorientierte Sicht als quantitative, eher psychologisch angelegte Forschungslinie, auf der anderen Seite die qualitativ-rekonstruktiv Forschungslinie mit einem soziologischen Theoriehintergrund und einer strukturtheoretischen Perspektive (Tillmann, 2011). Die Strukturtheorie geht von einer Bestimmungsebene der professionellen Praxis als ein Spannungsgefüge aus, in dem sich eine antinomische Figuration mit elf konstitutiven Antinomien ergibt, die zwei Gruppen zugeordnet sind: Zur ersten zählen die Spannungen zwischen antagonistischen Geltungsansprüchen, zur zweiten die Spannungen, die aus der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen resultieren (Helsper, 1996). Einer strukturtheoretischen Betrachtung der Anforderungsstruktur im Lehrberuf folgend ergibt sich unabwendbar die Frage, wie Professionalität entwickelt werden kann. In der Diskussion zu schulpraktischen Studien lassen sich gemäß den Forschungslinien unterschiedliche Fokussierungen erkennen: Der *strukturtheoretische Zugang* setzt auf Aushalten der Spannung, der *kompetenzorientierte* bemüht sich um Schließung von Kontingenz durch Methoden und der *biografische* formuliert Entwicklungsaufgaben (Kösinár, 2014). Weil die zentralen Handlungsprobleme, die den schulischen Raum strukturieren, für die vorliegende Forschung von Interesse waren, wurde die strukturtheoretische Professionalisierungsvorstellung zugrunde gelegt. Sie konzipiert den Professionalisierungsprozess als *doppelte Habitualisierung* und strebt die Transformation grundlegender, das Handeln strukturierender Dispositionen an. Im Zuge der ersten Habitualisierung geht es um die Ausbildung eines „Forscherhabitus“ (Oevermann, 2002, S. 29), d.h. neben dem Erwerb des entsprechenden fachwissenschaftlichen methodisierten Wissens insbesondere um die Verinnerlichung eines praxisfernen Problematisierens und Hinterfragens tradierter Handlungs- und Deutungsroutinen. Die zweite bezieht sich konkret auf die schulische Praxis mit der Ausformung eines professionellen Habitus in unterrichtlicher Interaktion. Dieser Prozess bedarf der aktiven reflexiven Begleitung, denn Antinomien mit ihren Handlungsdiemata können bekanntlich nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden.

4 Forschungsdesign

Die Frage nach den professionsbezogenen Orientierungen erfordert die Analyse impliziter Wissensbestände. Solch ein methodisch kontrolliertes Fremd-

verstehen ermöglicht die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2001; Nohl, 2001). Die Lerntagebücher entstanden in einem Praktikum, das sich innerhalb verschiedener Konzepte in die Rubrik „Praktika mit direktem Einbezug in die Schulpraxis, Handlungsbezug und Unterrichtstätigkeit“ (Makrinus, 2013, S. 72) verorten lässt und damit der Argumentationslogik des kompetenzorientierten Ansatzes folgt. Das untersuchte Praktikum erstreckt sich über die ersten beiden Semester des Bachelorstudiums, wobei die Studierenden an einem Vormittag pro Woche in der Schule hospitieren. Es wird ergänzt durch wöchentlich stattfindende, überwiegend von Schullehrkräften durchgeführte Begleitseminare. Das Lerntagebuch war als unbenotete Prüfungsleistung am Ende des ersten Semesters abzugeben. Den Praktikant*innen war eine Handreichung mit fakultativen Leitfragen als Denk- und Schreibstimuli zur Verfügung gestellt worden. Da sich in dieser offenen Form narrative Einheiten ergeben, war es als Datenmaterial für die vorliegende Untersuchung prädestiniert. Die Sichtung zahlreicher Lerntagebücher ergab durch den Abgleich der immanenten Inhalte eine Auswahl, deren Handhabe eine deutliche Kontrastierung versprach. Die Analyse begann mit dem Fall, der einen aussichtsreichen Interpretationsweg verhielt. Sukzessiv wurden so lange weitere Fälle der Analyse unterzogen, bis, im Sinne der empirischen Sättigung, keine weiteren Befunde antizipierbar waren. Die fünf Kernfälle sind: Lara (Lw), Rosi (Rw), Nico (Nm), Lasse (Lm) und Claus (Cm).

Aufgabe der formulierenden Interpretation ist es, die Oberthemen zu erkennen, zu paraphrasieren und zu betiteln. Folgende Oberthemen ließen sich identifizieren: *Biografische Schulerfahrung*, *Genese des Berufswunsches*, *Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln*, *Auseinandersetzung mit eigenem pädagogischen Handeln*, *Erwartungen an das Praktikum*, *Entwicklungsperspektiven*. Die formulierende Interpretation richtet den Analysefokus auf die Besonderheit des Falles. Dabei lenkten folgende Leitfragen die Analyse: *Welche Bedeutung hat die eigene Schulerfahrung? Wie entstand die Berufswahl? Wie erleben die Praktikant*innen in bestimmten Situationen beobachtetes Lehrer*innenhandeln? Welche Herausforderungen haben die Praktikant*innen zu bewältigen? Wie lösen sie vor dem Hintergrund des Rollenwechsels typische Anforderungen? Welche Zukunftsperspektiven bringen die Studierenden hervor?* Gemäß dem Anspruch der Abstraktion dient die fallvergleichende Kontrastierung der Validierung durch Konstruieren eines Vergleichshorizontes, des „tertium comparationis“ (Nohl, 2001, S. 261). Die folgenden induktiv gebildeten Kategorien erwiesen sich als relevant für das Erkenntnisinteresse. Aus den Oberthemen *Biografische Schulerfahrung* und *Genese Berufswunsch* bildeten sich die Kontrastierungsdimensionen (1) *Auffassung von Professionalität*; aus *Fremdes pädagogisches Handeln* und *Eigenes pädagogisches Handeln*

formierte sich (2) *Umgang mit antinomischer Strukturiertheit*; aus *Erwartung ans Praktikum* und *Entwicklungsperspektive* ergab sich (3) *Verständnis von Professionalisierung*. Dabei wurden fallimmanent Orientierungsrahmen sichtbar, die wiederum fallübergreifend anhand der Kontrastierungsdimensionen analysiert wurden.

5 Ergebnisse

Die Analyse bringt zutage, welche Antinomien virulent erscheinen (Abbildung 1). Hierbei ist interessant, dass die Kernantinomie *Autonomie/Heteronomie*, die seit der Kantschen Frage nach der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange aktuell erscheint, von den Studierenden kaum thematisiert wurde. Hingegen wurden ausnahmslos in allen Fällen sowohl die *Näheantinomie* als auch die *Symmetrie- bzw. Machtantinomie* implizit bearbeitet.

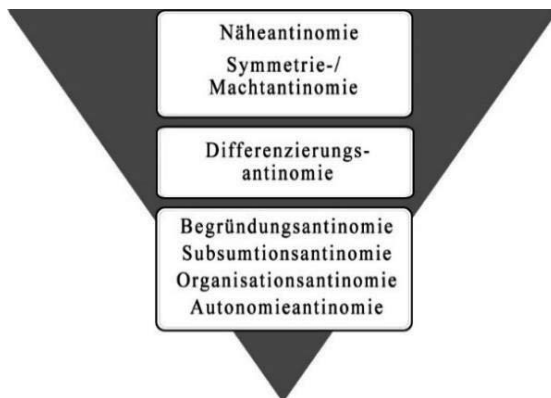


Abb.1: Hierarchie der virulenten Antinomien

Dabei sind jeweils unterschiedliche Orientierungen im Umgang mit ihnen festzustellen, die sich anhand der Skalierung (Abbildung 2) anschaulich darstellen lassen. Die Reichweite zu dem jeweils antagonistischen Anspruch zeigt den Vorrang der fallspezifischen Orientierung und illustriert die Ausprägung des Enaktierungspotenzials. Interessanterweise ist sie bei diesen beiden Antinomien identisch.

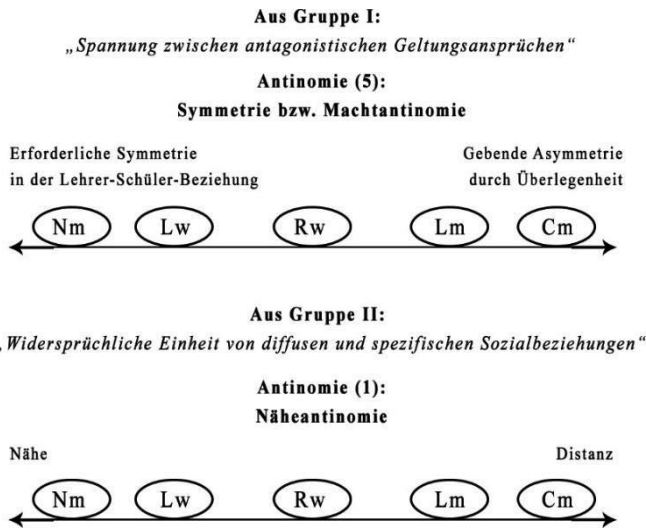


Abb. 2: Ausprägung des Enaktierungspotenzials

5.1 Explikation der Orientierungen

Die gesamten Komparationsbefunde wurden akzentuiert zur Explikation gebracht und beschreiben die darin zum Ausdruck kommenden individuellen Orientierungen.

Fall 1: Orientierung als „Infantilisierende Prima inter pares“

Bei Lara zeigt sich ein diffuses Rollenverständnis, das sich aus einem inhomogenen Bild von Professionalität speist. Durch die Übertragung der Projektionen eigener kindlicher Wünsche dokumentiert sich eine starke Infantilisierung in ihrer Orientierung.

Wie ich mir schon vor meinem ersten Praktikumstag gedacht habe, werde ich mich mit den Kindern sehr gut verstehen und die Kinder werden mich wohl eher als einen Freund ansehen.

Lara ist überzeugt von ihrer eigenen Wirkung. Ihr Professionsverständnis ist auf die Wirkung der Persönlichkeit fokussiert. Sie weist einen aktiv-gestaltenden Habitus auf, der sich auf einer grundsätzlichen Offenheit zum Feld gründet. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit den überhandneh-

menden Beziehungsansprüchen der Kinder. Lara fühlt sich von der vehement eingeforderten Nähe überfordert und sieht das professionelle Verhältnis durch die Vereinnahmung gestört. Sie will als Lehrerin mit professioneller Distanz und gleichzeitig als freundschaftliche Person wahrgenommen werden.

(...) sofort stürzte sich eine Gruppe Kinder auf mich (...) wie ein Pulk wilder Affen (...) ich wurde auf den Schulhof geschleppt. Aber ich musste die beiden Mädchen, die sich an meine Arme gehängt hatten, erstmal ermahnen, dass mir das nicht gefiele (...) ich erklärte im Weiteren, dass sie mich gerne in der Pause Lara nennen dürfen, aber in der Stunde Frau Bayer [Name geändert], da ich ja auch wie eine richtige Lehrerin bin. Ich hoffe, die Kinder halten dieses ein, (...) sonst muss ich ihnen sagen, dass sie mich nur Frau Bayer nennen dürfen.

Lara hadert mit der Disziplinierung wegen der damit einhergehenden Erzeugung von Distanz. Sie möchte ebenso Anführerin wie Kameradin der Schüler*innen sein. Es dokumentiert sich der Wunsch, eine Prima-inter-pares innerhalb der Gruppe zu sein. Ihre Orientierung schwankt zwischen der Sehnsucht nach einer ebenbürtigen und der Unabwendbarkeit einer asymmetrischen Beziehung.

Fall 2: Orientierung als „Paidotrope Nostalgikerin“

Rosis primäre Orientierung ist die sehnsuchtsvolle Hinwendung zu ihrer eigenen Grundschulzeit.

Meine Lieblingslehrerin von allen, die ich jemals kennengelernt habe, war meine Klassenlehrerin in der vierten Klasse.

Innerhalb dieser nostalgischen Orientierung dient ihr das glorifizierte Porträt ihrer eigenen Grundschullehrerin als Vorbild für einen anerkennenden Umgang und als Ziel ihrer beruflichen Umsetzung. Aus diesem Idealbild speist sich ihre paidotrope Orientierung. Im Praktikum erkennt Rosi schmerzlich eine Diskrepanz zwischen den idealisierten Erinnerungen und der als konfliktträchtig empfundenen Schulrealität.

(...) also waren wir [Praktikantinnen] mit den Schülern allein und drei Jungen nutzten dies natürlich sofort aus (...) Sie alberten herum und liefen umher. Im ersten Moment überkam mich Panik, da ich nicht wusste, wie ich auf dieses Verhalten reagieren soll. Ich ermahnte sie. Ich sagte ihnen immer wieder, dass sie ruhiger sein sollen (...) Schließlich sah ich keine andere Möglichkeit, als die störenden Jungen wieder zu Frau K. in den Raum zu schicken.

Da Rosi sich mit der Aggression der Schüler konfrontiert sieht, befürchtet sie Kontrollverlust und handelt entgegengesetzt zu ihrem Idealbild. Aufgrund der von ihr wahrgenommenen Unfähigkeit bildet die Erfahrung ihres Scheiterns

ein krisenhaftes Erlebnis in Bezug auf ihren beziehungsorientierten Habitus. Die Notwendigkeit, Führungsqualitäten zu entwickeln, kristallisiert sich für Rosi als zentrale Anforderung heraus. Insgesamt zeigt sie eine defensive Haltung und die Erwartung des Professionalisiert-Werdens. Sie sieht sich selbst als unterweisungsbedürftige Schülerin und hofft auf das Erlernen eines differenzierten Handlungsrepertoires.

Fall 3: Orientierung als „Fraternisierender Pädagoge“

Die Verbindung von Nico mit dem Lehrerberuf ist von Ambivalenz gekennzeichnet.

Nie hätte ich gedacht, dass ich mich einmal freuen würde, in die Schule zu gehen.

Er vertritt seine Vergangenheit als renitenter Schüler selbstbewusst und findet eine solche Veröffentlichung vertretbar – mehr noch: Er sieht sie sogar als Prä dikat seiner Lehrerpersönlichkeit.

(...) ich weiß, was schlechte von guten Lehrern unterscheidet.

Seine durch Beziehungsstörungen gekennzeichnete Schulkarriere äußert sich als Verständigungs- und Anerkennungsbasis für sein aktuelles pädagogisches Handeln.

Während des Praktikums habe ich nämlich erkannt, dass ich die Möglichkeit und Fähigkeit besitze, ein guter und schülernaher Lehrer zu werden.

Seine Vorstellung einer gegebenen Passung seiner Lehrerpersönlichkeit in Bezug auf die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses zeigt sich in dem Bestreben, eine authentische Beziehung aufzubauen, die im Orientierungsrahmen einer fraternisierenden Pädagogik steht. Seine Orientierung fokussiert sich auf die Förderung sozial und emotional benachteiligter Schüler*innen. Er hat eine Affinität zu dieser Schülerklientel.

Vieles kann man im Studium lernen, aber in einer solchen Situation hat man als Lehrkraft wenig Handlungsspielraum (...) trotzdem kann es passieren, dass man intuitiv falsch handelt.

Nico schränkt den Bildungswert des Studiums als Bildungsraum ein, da dort nicht die für den Beruf notwendigen Fähigkeiten vermittelbar seien.

Fall 4: Orientierung als „Konservativer Schulmeister“

Lasse begibt sich mit einer handlungsschematischen Orientierung in das Lehramtsstudium. Dabei ist sein Wunsch nach einer Art technokratischer Wissensverwendung unverkennbar. Zunächst zeigt er prinzipiell Bereitschaft, die sich ihm stellenden Anforderungen anzunehmen und zu bearbeiten.

Frau H. [...] fragte mich [...] ob ich nicht Lust hätte, eine Unterrichtsstunde (...) durchzuführen. Genau solche Möglichkeiten möchte ich selbstverständlich wahrnehmen und dann denke ich, dass die Erfahrungen ganz von alleine kommen. (...) Die Stunde verlief (...) zur Zufriedenheit aller Beteiligten.

Lasses anfängliche Offenheit zum Feld ändert sich im Laufe des Praktikums, als er erkennt, dass keine Musterlektionen erteilt werden.

Auf mich wirkte Frau H. sehr unstrukturiert (...) durchgegriffen wurde auch nicht. Auch wenn das mein erster Tag im Unterrichtsgeschehen war, hatte ich das Gefühl, dass ich gleich ein Negativbeispiel für eine gelungene Unterrichtsstunde gesehen hatte.

Es zeigt sich die Orientierung an einer Ausbildungsform im Sinne der antiquierten Meisterlehre, in der sich das Lernen darauf beschränkte, berufspraktische Fertigkeiten durch Anschauung des Schulmeisters zu erwerben. Lasses Orientierung an Durchsetzungsfähigkeit sowie an der Gestaltung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre korrespondiert mit der Orientierung am festgelegten Bild von Professionalität als Kombination von fachlicher Expertise und angeborener Grundsicherheit, woraus sich keinerlei Notwendigkeit für eine eigene weitere Entwicklung ergibt.

Fall 5: Orientierung als „Problematisierender Anthropologe“

Claus' Praktikum ist geprägt von wechselnden Orientierungsprozessen in der durch den Perspektivwechsel für ihn neuen Institution. Irritationen entstehen und lösen sich nur teilweise auf. In Bezug darauf zeigt sich sein Orientierungsrahmen in Form eines Auslotens von Passung in einem fremden Milieu.

Neu war aber, dass von mir die Antworten und Lösungen erwartet worden sind. (...). Es war kein Lehrer da, der einen schon korrigiert, wenn man was falsch macht. Das war kein großer Schock, aber es war unbekannt.

Claus überdenkt sein Bild von Professionalität in der Konfrontation mit der Schulrealität. Er versucht geradezu, sich die Strukturen des Lehrberufs einzuverleiben, indem er intensiv beobachtet und nachdenkt. Noch findet er keine Passung zu seiner habituellen Struktur. Er sucht nach der Möglichkeit der Anwendung von Prinzipien und findet für sich noch keine befriedigenden Antworten, sondern hinterlässt viele offene Fragen.

Nur was sagt man am besten? (...) Wie detailliert beantwortet man die Nachfragen der Schüler? (...) Führt so etwas dazu, dass der Schüler sich als bloßes Objekt der Schule oder des Lehrers verstanden fühlt? (...) Wie weit darf man dabei gehen?

Claus ist darauf bedacht, die Schüler*innen in ihrer Arbeitsweise und in ihren Denkprozessen zu verstehen und sich lehr- und lerntheoretisches Wissen anzu-

eigenen. Er sammelt Beobachtungen aus der gebotenen Forschungsdistanz für seine anthropologischen Studien. Dabei zeigt er eine Orientierung an Selbstbildung und versucht, sich selbstdistanziert mit der erlebten Praxis auseinander zu setzen.

5.2 Typologie

Da die Vergleiche mehrdimensional angelegt sind, dokumentiert sich in den Fällen daher nicht nur jeweils ein einziger Orientierungsrahmen, sondern es zeigen sich mehrere Orientierungsrahmen zugleich, die sich im konkreten Fall überlagern und dadurch eine fallspezifische Ausprägung annehmen. Die Abbildung 3 zeigt die Zuordnung der Fälle zu den fallübergreifenden Orientierungen. Die sinngenetische Typologie wird daher genutzt, um die Fälle einzuordnen und auf diese Weise in Beziehung zu setzen. Ein Fall repräsentiert nicht nur einen einzigen Typus, sondern ein „abstraktes Konjunkt mehrerer Typen innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie“ (Kreitz, 2010, S. 96).

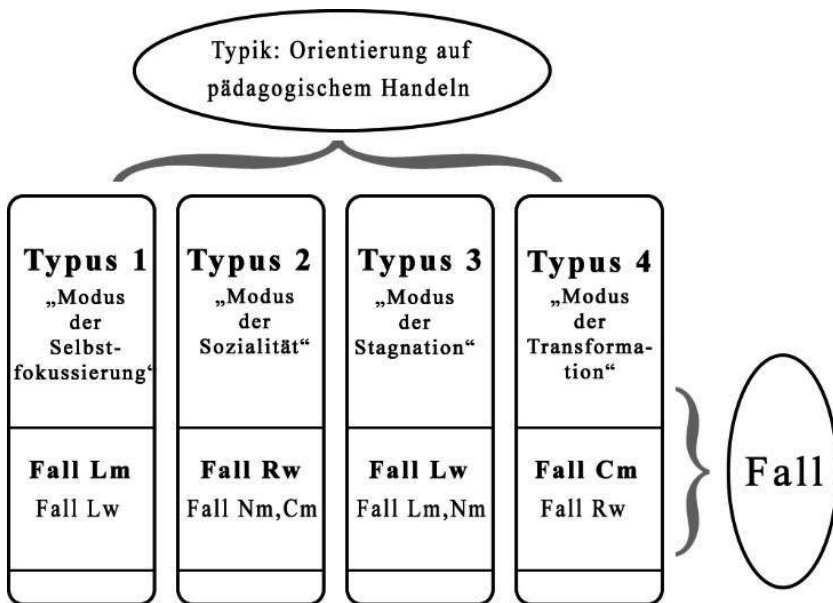


Abb.3: Zuordnung der Fälle zu den fallübergreifenden Orientierungen

Bei der Herausarbeitung der Kontraste zwischen den Fällen auf der Basis des abstrahierten, gemeinsamen Orientierungsrahmens wurden unterschiedliche Modi in Bezug darauf deutlich. Die Typen lassen sich anhand ihrer Merkmale charakterisieren.

Typus 1: Orientierung im Modus der Selbstfokussierung

In diesem Modus wird eine positive Selbstwirksamkeit bezüglich des eigenen Handelns empfunden, ohne Zweifel an der eigenen Rolle zu äußern. Konflikte innerhalb der Lehrerrolle werden selbstsicher gelöst. Der Typus reagiert kompensativ auf die Anforderungsstruktur des Praktikums und schützt sich so vor Überforderung. Es wird kaum etwas hinterfragt und Kritik erfolgt ohne konstruktive Alternativvorschläge. Die Orientierung dominiert an Führungsqualitäten und Durchsetzungsfähigkeit sowie an der Gestaltung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre. Es tritt eine nahezu narzisstische Seite zutage und zu den Schüler*innen wird kein verlässlicher Kontakt aufgenommen. Die Vertreter*innen dieses Typus arbeiten mit einer selbstbezogenen Orientierung und nehmen damit ihr subjektives Wohlergehen überaus wichtig. Der Typus stellt sich in den Mittelpunkt und zelebriert sein eigenes pädagogisches Charisma. Er ist der Meinung, dass erfolgreiches pädagogisches Handeln eine Frage der Begnadung ist. Überspitzt formuliert ist dieser Typus ein Selbstdarsteller mit tendenziell dominanter und expressiver Orientierung. Dem Typus bedarf es einiger Anstrengungen, bei sich selbst Bedingungen für Gelungenes und Schwieriges im Schulkontext zu identifizieren. Die reflexive Bearbeitung der Vertrauensantinomie könnte diesem Typus Schwierigkeiten bereiten. Auch die Symmetrie- bzw. Machtantinomie steht in prominenter Weise im Vordergrund. Diesem Typus ist (noch) nicht reflexiv zugänglich, dass diese Antinomie zunächst nichts mit Herrschaftsstrukturen zu tun hat, sondern Teil der pädagogischen Interaktion ist. Das Professionalisierungsverständnis ist geprägt von der Ansicht eines Minimalfunktionalismus.

Typus 2: Orientierung im Modus der Sozialität

Als pädagogische Ausrichtung zeigt sich eine pädotrope Orientierung, d.h. Vertreter dieses Typus sind an der personalen Dimension orientiert. Die Orientierung fokussiert sich auf die Beziehungsdynamik und die Förderung sozialer Aspekte bei den Schüler*innen. Dabei spielen das Begegnungsethos und die Distanzangst eine große Rolle. Der Typus weist ein Gespür für die Bedürfnisse der Heranwachsenden auf, macht sich jedoch abhängig von der positiven Resonanz seiner Schüler*innen. Es dominiert eine demokratische, sozial integrative, nahezu laissez-faire-hafte Orientierung. Eine kameradschaftliche Beziehung zu den Schüler*innen erscheint wichtig, jedoch sollte eine zu

einmütige Beziehung auf Dauer nicht hinderlich für die Akzeptanz sein. Kennzeichnend sind die Befürchtungen, nicht als Autoritätsperson anerkannt zu werden. Diesem Typus liegt ein fremderwartungszentriertes Verständnis von Professionalisierung zugrunde. Er kennzeichnet sich durch eine Unterstützungsbedürftigkeit aus und wird von einem diffusen Bild von Professionalität und vom eigenen Defizitempfinden dominiert. Die Spannung zwischen der homogenisierten Gleichbehandlung und der Notwendigkeit, differenzieren zu müssen, bereitet diesem Typus Schwierigkeiten. Vor allem die Bearbeitung der Näheantinomie spielt eine große Rolle. Die entwickelte Beziehungsstruktur erfährt aufgrund der schulischen Anforderung von Selektionsprozessen für diesen Typus einen Konflikt. Das Wissenschaftsverständnis ist die Identifikation mit der Beobachtungswissenschaft mit gleichzeitiger Offenheit für das Verstehen von Sinnzusammenhängen.

Typus 3: Orientierung im Modus der Stagnation

In diesem Modus lässt sich ein eingeschränktes Verständnis von Professionalisierung feststellen. Es dominiert die Vorstellung der gegebenen personalen Voraussetzungen, d.h., der Typus sieht die pädagogische Fähigkeit als Gabe und als Frage der Persönlichkeit und empfindet die Gewissheit ausreichender Befähigung. Dabei gibt es wenig Bereitschaft zur Veränderung. Dieser Unwille ist gepaart mit der Vermeidung von Ungewissheit. Die Vorstellung von Unterricht ist überaus normativ. Ein störungsarmer Unterricht mit großen Anteilen an effektiver Lernzeit ist eine Norm, an der er gelungenen Unterricht misst. Die Orientierung speist sich aus einer Vorstellung von ‚schulmeisterlicher Unfehlbarkeit‘. Dabei wird die handlungsstrukturelle Abhängigkeit der Lehrperson vom Entgegenkommen der Schüler*innen ignoriert. Die Orientierung an formalen Abläufen zeigt eine klare Vorherrschaft von Generalisierung. Der Typus hat vor allem mit der Subsumptionsantinomie zu tun, so dass die Gefahr besteht, dem Einzelfall nicht gerecht zu werden. Er ist bereitwillig zur Selektion entschlossen und tendiert zu einer konservativ-elitären Einschätzung. Die pädagogische Orientierung ist logotrop. Dieses auf fachliche Expertise reduzierte Verständnis von Professionalität lässt subjektiv die Notwendigkeit der Setzung von Entwicklungsthemen als irrelevant und die gesamte Ausbildung als obsolet erscheinen. Dieser Typus weist eine erschütterungsresistente Grundhaltung auf, die in eine Stagnation des Professionalisierungsprozesses resultiert.

Typus 4: Orientierung im Modus der Transformation

Dieser Typus zeichnet sich durch ein entwicklungsbezogenes Verständnis von Professionalisierung aus. Der individuelle Weiterentwicklungsprozess gilt

nicht als statisch zu erreichendes Ziel, sondern als niemals abgeschlossen und ist mit stetiger Bemühung verbunden. Es deutet sich eine Prozessorientierung an, in der der Fokus auf situationsspezifisches Handeln gelegt wird. Anforderungen werden als Herausforderungen gedeutet und es wird aktiv nach Bearbeitungsmöglichkeiten gesucht. Daher kann von einer transformativ-reflexiven Orientierung gesprochen werden. Dabei dient das Praktikum als Schutzraum, der es erlaubt, zu experimentieren. Dieser Typus zeigt in Bezug auf die Schulpraxis eine hohe Komplexitätsakzeptanz und die Fähigkeit, über Beobachtungen und Wahrnehmungen nachzudenken. Die Berufung auf die pädagogische Praxis bezieht sich auf situative Faktoren und begründet sich in dem Versuch, das eigene Handeln möglichst in sich kongruent darzustellen. Bearbeitungsschwerpunkt ist die Organisationsantinomie. Der Wunsch nach autonom gestalteten Interaktionsräumen ist allerdings nicht gänzlich erfüllbar wegen der formalisierten organisierten Strukturen. Auch die Spannung zwischen Heteronomie und Autonomie ist ein expliziter Entwicklungsbereich. Es ist für diesen Typus jedoch durchaus möglich, diese auszubalancieren. Das Wissenschaftsverständnis weist sich aus durch eine Identifikation mit der Beobachtungswissenschaft und der grundsätzlichen Offenheit für die Gewinnung neuer Fragehorizonte.

5.3 Relationierung

Zusammenfassend differenziert die Typenbildung vier Typen aus: (1) den *Modus der Selbstfokussierung*, der an eigenen Erlebnisse und Idealen orientiert ist und eigene normative Ausgangspunkte nicht hinterfragt; (2) den *Modus der Sozialität*, der sich an Fremderwartungen und den Erkenntnissen signifikanter biografischer Anderer orientiert und vorwiegend im Alltagsmodus reflektiert; (3) den *Modus der Stagnation*, der Begriffe der Professionalität durch jene der Begabung und Neigung ersetzt und Ungewissheiten meidet, indem er eine normierende Haltung einnimmt; (4) den *Modus der Transformation*, der Fragen an sich selbst formuliert und sie in Forschungsfragen überführt, die an wissenschaftsorientierten Erkenntnissen orientiert sind.

Das Wesensmerkmal der Typenbildung ist die Bestimmung der Relationierung zueinander. Dazu wurden die strukturtheoretischen Bezüge aufgenommen und die Dimensionen *Geltungsansprüche* und *Sozialbeziehungen* zugrunde gelegt (Helsper, 1996). Das Vier-Felder-Schema (Abbildung 4) verdeutlicht die Einordnung der Fälle zu den entwickelten Typen und zeigt die Position der fall-spezifischen Orientierungen.

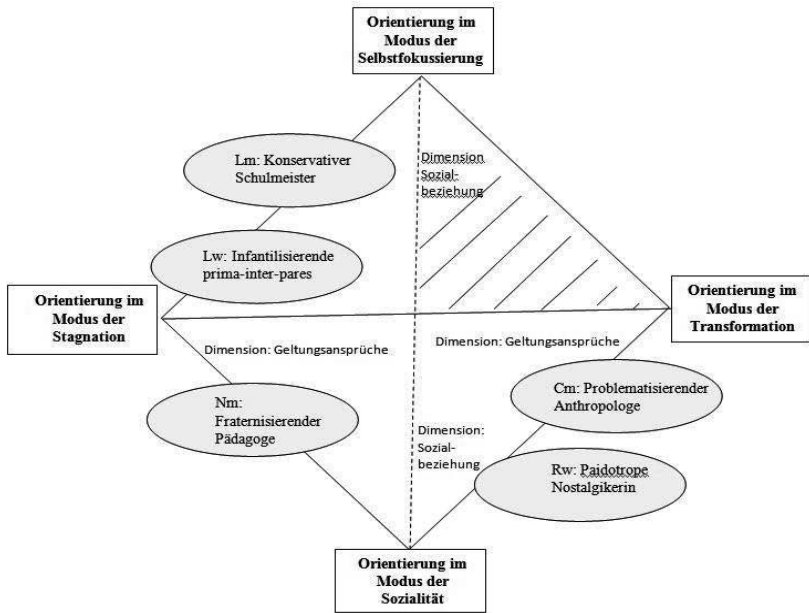


Abb.4: Einordnung der Fälle zu den Typen

Betrachtet man die Typologisierung, ergeben sich entlang der Achsen zwei Ebenen mit diametralen Polen. So bilden der *Modus der Selbstfokussierung* und der *Modus der Sozialität* ein maximales Spannungsfeld entlang der Dimensionen *Sozialbeziehungen* und die *Modi Stagnation* und *Transformation* ein maximales Spannungsfeld entlang der Dimension *Geltungsansprüche*. An welcher Position der Fall innerhalb der Dimensionen zu liegen kommt, zeigt die entsprechende Einordnung in das Vier-Felder-Schema. Die Distanz zu dem jeweiligen Pol verweist auf die Dominanz der Orientierung und veranschaulicht die Ausprägung. Auffällig ist die Gegebenheit, dass jenes Feld zwischen Selbstfokussierung und Transformation unbesetzt bleibt. Die Relationierung dieser Orientierungen kann darauf hinweisen, dass durch eine zu dominante Selbstfokussierung eine Transformation und damit eine Weiterentwicklung der Professionalisierung erschwert werden könnten.

6 Diskussion

Die Befundlage der rekonstruktiven Untersuchung zeigt also neben positiven auch nicht-intendierte Effekte von Praxisphasen. Der angestrebte Reflexionsaspekt wird durch den praktischen Entwicklungsaspekt auf der Handlungsebene überlagert. Es handelt sich um äußerlich verbleibende Praktikumserfahrungen, in denen sich dokumentiert, dass die Studierenden vor allem Anerkennung durch Schüler*innen und Kolleg*innen erleben wollen sowie einen Raum, um sich als selbstwirksam und sozial eingebunden zu erfahren. Sie sehen das Praktikum als Möglichkeit zur Bewertung ihrer Eignung für den Lehrerberuf.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht soll das Tagebuchschreiben eine Möglichkeit bieten, die Relationen von Erkenntnis und Handeln in thematischer Fokussierung herzustellen und Bezüge dazu zu setzen (Gläser-Zikuda, 2010). Eine theoriebasierte, literaturgestützte Bearbeitung relevanter Kategorien im Sinne einer Theorie-Praxis-Relationierung fand in keinem der Fälle statt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Dokumentenanalyse der Lerntagebücher zeigt sich, dass die Studierenden sich nicht auf empirisch gesicherte Theorien beziehen, sondern sich an ihren Alltagstheorien orientieren. Die Überwindung von Subjektivität in Richtung auf Objektivität ist nachweislich kaum gegeben. Es kam weniger zur systematischen Bearbeitung, sondern eher zu einer Subsumierung unter vorhandene subjektive Theorien, was aus professionstheoretischer Sicht als entwicklungshinderlich einzuschätzen ist (Oevermann, 2002).

Die Untersuchung entwickelte ein Konstrukt, das darlegt, in welchen Modi die Relativierung individueller subjektiver Sichtweisen und deren kritische Hinterfragung stattfinden. Mit der entwickelten Typologie konnte der in der erziehungswissenschaftlichen Debatte verwendete Begriff *Reflexion* elaboriert werden. Die Beschreibung der Typen kann überdies hilfreich für die hochschuldidaktische Entwicklung sein, indem sie als Grundlage für eine diagnostische Einschätzung dient. Diese könnte dann überführt werden in Empfehlung und Planung, wie künftig weiter zu studieren ist. Mit einem solchen entsprechenden individuellen Professionalisierungsvorhaben könnte der Anspruch, berufs- und anwendungsbezogen die Praxiserfahrung zu reflektieren, im untersuchten Forschungsfeld kontrollierbar umgesetzt werden. Dennoch bleibt die Frage, welche thematischen Schwerpunkte aus universitären Studieninhalten und professionellem Wissen aus dem schulischen Feld vermittelt werden sollten. Die Stärke der schulpraktischen Studien liegt in der Eröffnung von Erfahrungsräumen. Da sich neben allen professionstheoretischen Anschauungen im

Rahmen der Studie ebenfalls zeigt, dass quer zu den Typen die Bereitstellung von handlungsentlasteten, reflexiven und kommunikativen Räumen ein entscheidender Gesichtspunkt für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden darstellt, erweisen sich die schulpraktischen Studien als ein wesentliches Angebot, das von den Studierenden unter vielfältigen Aspekten sinnvoll genutzt werden kann, wenn sie typenorientiert begleitet würden.

Literatur

- Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System* 38, 211–227.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Bitai, G. (2017). *Pädagogische Orientierungen von Lehramtsstudierenden – eine qualitative Untersuchung zum ersten Schulpraktikum*. Dissertation. Flensburg: Zentrale Hochschulbibliothek. Verfügbar unter <http://www.zhb-flensburg.de/?23260> [Zugriff am 25.22.2019].
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 225–252). Opladen: Leske + Budrich.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Hascher, T. (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. In T. Hascher, M. Katstaller & C. Kittinger (Hrsg.). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 117–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl.) (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kreitz, R. (2010). Zur Beziehung von Fall und Typus. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.). *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 91–115). Opladen: Leske+Budrich.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Münster: Waxmann.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 49). Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2001). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki. & C. Schweppe (Hrsg.). *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9. Heft, 4) (S. 580–597). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte zu Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232–240). Münster: Waxmann.

Teil III:
Studienbezogene Aspekte der Relationierung von
Theorie und Praxis

Christine Schulz und Friederike Heinzl

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

Der Beitrag diskutiert die Frage, weshalb Studierende des Grundschullehramts universitäre Seminare im Praxissemester eher negativ bewerten. Untersucht werden Bilanzsätze von Studierenden im Modellversuch Praxissemester der Universität Kassel. Diese zeigen, dass Studierende die Schule gegenüber der Universität präferieren und im System der Schule von Lehrer*innen und Schüler*innen als zugehörig anerkannt werden wollen. Handlungsorientierte Bewährungsabsichten beeinflussen den Blick auf die konkurrierenden Bezugssysteme Schule und Universität. Zudem spielt der Wunsch nach Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle. Die vorliegenden Bilanzierungen des Praxissemesters aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden weisen der Universität die Funktion einer Transitionsphase zu. Daraus ergibt sich, dass die Aufgaben der Universität im Praktikum für die Studierenden im Vergleich sekundär werden und sie eine schulbezogene Einschätzung der Praxisphase vornehmen.

1 Ausgangslage

Praxisphasen im Studium werden in der Lehrer*innenbildung kontrovers diskutiert wird (Meseth & Proske, 2018). Hascher (2011) spricht vom „Mythos Praktikum“ und verweist auf Diskrepanzen zwischen Beliebtheit und Ansprüchen einerseits sowie realen Effekten andererseits. Dass Praxisphasen an-

spruchsvolle Lerngelegenheiten bieten können, zeigen Konzepte zum forschenden Lernen im Praxissemester (Schöning, Schüssler & Weyland, 2018). Doch finden sich auch kritische Einschätzungen zur Wissenschaftlichkeit forschender Lernzugänge im Rahmen stark schulisch strukturierter Praktika (Pollmanns, Kabel, Leser & Kminek, 2018).

Das in vielen Bundesländern inzwischen eingeführte oder zumindest erprobte Praxissemester weist unterschiedliche Zielsetzungen auf. Frühe Praxisphasen, wie der Modellversuch Praxissemester in Hessen, beabsichtigen die Eignungsreflexion und Berufsfeldorientierung. Andere Modelle, in denen das Praxissemester im Masterstudium verortet ist, möchten eine Verbindung des bereits erworbenen Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mit der Tätigkeit in der Schule erreichen. Außerdem wird mit späten Praxisphasen die Entwicklung oder Unterstützung einer forschenden Haltung angestrebt.

Die positive Wirkung verlängerter Praxisphasen gegenüber kürzeren Praxisphasen kann auf der Basis der bisherigen Forschungsbefunde nicht bestätigt werden. Forschungsergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen, dass die erwünschten Wirkungen von Langzeitpraktika auf die Eignungseinschätzung, die kritische Beobachtung der Handlungspraxis, den Lernzuwachs oder den Theorie-Praxis-Transfer nicht gewährleistet sind (Schubarth et al, 2012; Bach, Besa & Arnold, 2014; Rothland & Boecker, 2015; Bock, Hany & Protzel, 2017; Leonhard & Herzog 2018; König & Rothland, 2018). Auch Kompetenzzuwächse im fachdidaktischen Wissen und Vermittlungsvermögen sind nicht eindeutig nachweisbar. Dennoch zeigt sich ein Trend hin zum Praxissemester in der Lehrer*innenbindung (Weyland & Wittmann, 2018).

In Hessen wird seit dem Wintersemester 2015/2016 an ausgewählten Universitäten ein Praxissemester im Modellversuch durchgeführt. Für das Lehramt an Grundschulen erfolgt die Erprobung an der Universität Kassel. Studierende des dritten oder vierten Semesters gehen (im Rahmen eines insgesamt siebensemestrigen Studiums) für 16 Wochen in einem Gesamtumfang von 250 Stunden in die Praktikumschulen. Die Studierenden sind festen Kernklassen und Lehrpersonen zugeordnet, bei denen sie über die Praktikumsdauer von 16 Wochen verbleiben. Parallel zur schulischen Praxis sind Lehrveranstaltungen an der Universität zu besuchen. Dabei handelt es sich einerseits um die Unterrichtsversuche begleitende und auf Eignungsreflexion zielende Seminare („Begleitseminare“ genannt) sowie um fachdidaktisch- und bildungswissenschaftlich orientierte Seminare („Flankierende Seminare“ genannt). Insgesamt sind 10 Semesterwochenstunden zu absolvieren.

Zur Bewertung der Güte des hessischen Modellversuchs und dessen Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung wurde von der Landesregierung ein Eva-

lationsauftrag an die durchführenden Universitäten (Frankfurt, Gießen und Kassel) vergeben. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten quantitativen Erhebungen richten sich auf die erlebte Festigung und Richtigkeit der eigenen Studienwahl sowie auf Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung hin zu einer professionellen Lehrperson. Zudem sollen Determinanten identifiziert werden, die für ein erfolgreiches Praxissemester hilfreich sind. Die Auswertungen dieser Untersuchungen dauern noch an. Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist von der Freigabe durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst abhängig.

Darüber hinaus wurden qualitative, offene Befragungen der Studierenden im Rahmen des Fachgebiets Grundschulpädagogik durchgeführt, über deren Ergebnisse im Folgenden berichtet wird.

2 Erhebungsdesign und Durchführung

In den offenen Befragungen ging es darum, die subjektiven Einschätzungen der Studierenden zum Modellversuch Praxissemester schriftlich zu erfassen. Die Studierenden erhielten deshalb einen Bogen mit den beiden Bilanzsätzen „Am Praxissemester fand ich gut ...“ und „Am Praxissemester fand ich nicht gut ...“. Diese konnten beliebig ergänzt werden. Die Erhebung fand in der vorletzten oder letzten Seminarsitzung in den flankierenden Lehrveranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Kernstudiums statt, um einen möglichst großen Rücklauf zu erreichen. Befragt wurden alle Grundschullehramtsstudierenden im Praxissemester aus den Semestern Wintersemester 2015/2016 bis einschließlich Sommersemester 2018 (sechs Durchgänge). Insgesamt haben 394 Personen an der Befragung teilgenommen; das entspricht einem Rücklauf von 78,9%. Für die Auswertung lagen 2535 Aussagen zu „Am Praxissemester fand ich gut ...“ und 1593 Aussagen zu „Am Praxissemester fand ich nicht gut ...“ vor. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), zunächst induktiv, wobei die Kategorisierung im Team erarbeitet wurde. Diese wurde auf die Folgekohorten übertragen und wiederum induktiv erweitert. Am Ende der Erhebung wurde das so entstandene Kategoriensystem in einer Rücküberprüfung aufgearbeitet und auf das gesamte Material angewendet.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse verweisen auf eine positiv gerichtete Hinwendung zur Schule und eine eher ambivalente Positionierung der Studierenden zur universitären Lehre im Praxissemester. Dies wird an den positiven und negativen Einschätzungen deutlich.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der positiven Bilanzierungen bezogen auf die Oberkategorien. Besonders häufig werden solche Aspekte wertgeschätzt, die sich auf die Praktikumsschule und dortige Aufgaben sowie Beziehungen richten. Die persönliche Entwicklung spielt ebenfalls eine wichtige Rolle, wobei hier der eigene Kompetenzerwerb für den Lehrer*innenberuf, das selbstständige Halten von Unterricht sowie die Möglichkeit zur Prüfung des Berufungswunsches genannt werden. Positiv eingeschätzt wurden zudem Angebote der Universität, die das Entwickeln von Unterrichtsentwürfen sowie Hinweise zu Unterrichtsmethoden und diagnostischen Verfahren ins Zentrum stellen. Auch die Erfahrungen, die das Praktikum bot, wurden positiv hervorgehoben; zum Teil wurden diese als Ausprobieren in der Schule bzw. im Unterricht spezifiziert oder im Hinblick auf Schüler*innen und Mentor*innen formuliert.

Tab. 1: Oberkategorien zum Bilanzsatz „Am Praxissemester fand ich gut ...“ aufgeschlüsselt in prozentuale Anteile an den Gesamtnennungen aller Positivbilanzierungen. Prozentangaben auf die zweite Stelle nach dem Komma gerundet.

| Oberkategorie „Am Praxissemester fand ich gut ...“ | gesamt Anzahl | Anteil in % ge- samt N=2535 |
|--|------------------|--------------------------------|
| Meine Schule | 505 | 19.92% |
| Eigene Entwicklung in der Praxis | 451 | 17.79% |
| Elemente/Angebote der Universität | 403 | 15.90% |
| Konkrete Erfahrungen im Praktikum | 388 | 15.31% |
| Gute strukturelle Umsetzung | 355 | 14.00% |
| Alltag in Praktikumsschule erleben | 206 | 8.13% |
| Austausch mit anderen | 102 | 4.02% |
| Gute organisatorische Umsetzung | 54 | 2.13% |
| Sonstiges | 70 | 2.80% |
| Gesamt | 2535 | 100% |

Innerhalb der positiv gerichteten Bilanzsätze zeigte sich, dass insbesondere der Vollzug unterrichtspraktischer und schulischer Handlungen sowie der direkte Umgang mit Schüler*innen und Mentor*innen in der Schule als bedeutsam

erachtet wurden. Erfahrungen, die der Stärkung von Selbstwirksamkeit dienen – hier vor allem aktive Arbeit mit Schüler*innen, das eigene Unterrichten und Ausprobieren sowie das Erleben des Schulalltag – wurden häufig benannt (Tabelle 2).

Tab. 2: Aufschlüsselung der Unterkategorien zu „Am Praxissemester fand ich gut ...“ bezogen auf befragte Studierende (N=394), Prozentangaben auf die zweite Stelle nach dem Komma gerundet.

| Meistgenannte Unterkategorien positiv | Anzahl | Anteil in % auf Studierende (N=394) |
|--|--------|-------------------------------------|
| Seminare an der Universität (OK: Elemente/Angebote der Universität) | 141 | 35.79% |
| Praxiserfahrungen (OK: Erfahrungen im Praktikum) | 134 | 34.01% |
| Erleben des Schulalltags (OK: Alltag in Praktikumschule) | 129 | 32.74% |
| Unterrichten/Unterrichtserfahrung (OK: Entwicklung) | 124 | 31.47% |
| Mentor*in (OK: Schule) | 123 | 31.22% |
| Dauer des Praktikums (OK: positiv strukturelle Umsetzung) | 121 | 30.71% |
| Ausprobieren (OK: Erfahrungen im Praktikum) | 115 | 29.19% |
| Arbeit mit Schüler*innen (OK: Schule) | 111 | 28.17% |
| Orientierung Berufsfeld (OK: Entwicklung) | 90 | 22.84% |
| Neue Erfahrungen (OK: Erfahrungen im Praktikum) | 84 | 21.32% |

Das Praxissemester wird als Entwicklungsaufgabe auf dem Weg der Professionalisierung verstanden (Bloch, 2007; Hascher, 2011). Personen und Strukturen, die beim Bewältigen dieser Herausforderungen unterstützen, werden von den Studierenden entsprechend positiv vermerkt. Das sind insbesondere die schulischen Mentor*innen als tägliche Bezugspersonen.

[Am Praxissemester fand ich gut], dass die Mentorin sich in jeglicher Hinsicht sich um einen gekümmert hat: Fragen beantwortet, informiert über Klassengefüge, Einbeziehung in den Unterricht, Rückmeldung, Reflexion etc.

Aber auch die Schüler*innen der Kernklasse helfen beim Üben des „Lehrer*inseins“.

[Am Praxissemester fand ich gut] das Unterrichten vor ‚richtigen‘ Kindern und nicht vor Studenten, die so tun als ob.

Auch die Dauer des Praxissemesters und damit das Modell des Langzeitpraktikums wurde von einem großen Teil der Studierenden positiv bewertet. Im Sinne einer Überprüfung des Berufswunsches gab jede*r sechste Studierende

an, das Praxissemester dahingehend gut zu finden, dass es Möglichkeiten bietet, das Berufsfeld zu erkunden und für sich selbst zu überprüfen, ob der Beruf Grundschullehrer*in zu ihr*ihm passt. Dabei zeigte sich eine spezielle Blickrichtung. Während eine Eignungsprüfung herausstellen soll, ob jemand für die Lehrer*innentätigkeit im Schulsystem geeignet ist, erwägt eine Überprüfung des Berufswunsches, ob der Beruf mit individuellen Zukunftswünschen, habituellen Orientierungen und der eigenen Persönlichkeit harmoniert.

In deutlich geringerem Maße wurden universitäre Begleitpersonen als Unterstützer*innen genannt. Die universitären Lehrveranstaltungen wurden nur dann als sinnvoll erachtet, wenn sie Input und Material zur direkten Umsetzung im Praxissemester anbieten konnten oder Raum für als hilfreich eingeschätzte Gespräche eröffneten. Die geringe Nennung positiver Aspekte im Zusammenhang mit der Universität hängt mit einer nicht reibungslosen Umsetzung in einzelnen Bereichen der Organisation zusammen (Abstimmung von Zeiten, Entfernungen, Aufgaben und Zuständigkeiten). Auch der Austausch mit anderen Studierenden im Praxissemester wurde vergleichsweise wenig genannt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Gespräche mit Peers möglicherweise als selbstverständlich betrachtet wurden, während der Austausch mit den Mentor*innen als deren zusätzliche Arbeit gewertet und deshalb als Lob für die Mentor*innen (Unterstützung, Hilfe, Antworten auf Fragen, etc.) positiv hervorgehoben wurde.

Im Vergleich zu den positiven Bilanzsätzen zeichnen die negativ getönten Aussagen ein Bild der unerwünschten Fremdbestimmung durch die Universität. Die Universität wird für einen Großteil der Probleme im Praxissemester verantwortlich gemacht, sei es auf organisatorischer Ebene (negative organisatorische Umsetzung), in Bezug auf fachlich-inhaltliche und zeitliche Aspekte (Universität als Problemfeld) oder systemische Spannungsfelder (Konfliktfeld Universität-Schule). Die Schule als Problemfeld spielte bei den Negativbilanzierungen eine untergeordnete Rolle.

Tab. 3: Oberkategorien zum Bilanzsatz „Am Praxissemester fand ich nicht gut ...“ aufgeschlüsselt in prozentuale Anteile an den Gesamtnennungen aller Positivbilanzierungen. Prozentangaben auf die zweite Stelle nach dem Komma gerundet.

| Oberkategorien „Am Praxissemester fand ich nicht gut ...“ | Gesamt Anzahl | Anteil in % N=1595 |
|---|---------------|-----------------------|
| Universität als Problemfeld | 690 | 43.26% |
| negativ organisatorische Umsetzung durch Universität | 313 | 19.62% |
| Konfliktfeld Universität – Schule | 209 | 13.10% |
| negativ strukturelle Umsetzung | 203 | 12.73% |
| Schule als Problemfeld | 109 | 6.83% |
| negativ\Sonstiges | 44 | 2.76% |
| negativ\Verbesserungsvorschläge | 27 | 1.69% |
| Gesamt | 1595 | 100% |

Während die Schule nur selten negativ erwähnt wurde, wurde der Universität die Verantwortung für die meisten als unangenehm erlebten Aspekte zugewiesen. Tabelle 4 gibt einen Einblick in die Kritikpunkte der Studierenden hinsichtlich der universitären Lehre im Praxissemester. Diese beziehen sich auf Organisation und Absprachen sowie auf die „Einmischung“ in das Praktikum durch zusätzliche Lehre oder Beobachtungsaufträge. Seminarinhalte ohne direkt anwendbaren Praxisbezug wurden als wenig sinnvoll oder gar sinnlos beschrieben – und dies von knapp der Hälfte aller Studierenden. Der Umfang der Studienleistungen sowie der zeitliche Umfang der Seminare (zu viele Seminare, zu viel Aufwand) wurden von knapp der Hälfte der Studierenden als problematisch dargestellt. Die Studierenden bewerteten die Lehrangebote klar vor dem Hintergrund ihres Nutzens für das eigene Praxissemester und schätzten sie deshalb als Mehraufwand ein.

Tab. 4: Aufschlüsselung der meistgenannten Unterkategorien zu „Am Praxissemester fand ich nicht gut ...“ (Grenzwert 15%) bezogen auf befragte Studierende (N=394), Prozentangaben auf die zweite Stelle nach dem Komma gerundet.

| Meistgenannte Unterkategorien negativ | Anzahl | Anteil in % auf Studierende (N=394) |
|--|--------|-------------------------------------|
| sinnlose Seminare (OK: Universität als Problemfeld) | 191 | 48.48% |
| zu viele Seminare, zu viel Aufwand (OK: Universität als Problemfeld) | 174 | 44.16% |
| Mehrfachbelastung durch Schule u. Universität (OK: Konfliktfeld Universität – Schule) | 146 | 37.06% |
| weniger Zeit für Schule (OK: Universität als Problemfeld) | 79 | 20.05% |
| Organisation durch Universität (OK: negative organisatorische Umsetzung) | 64 | 16.24% |
| Fahrtwege/Fahrtkosten (OK: negative organisatorische Umsetzung) | 62 | 15.74% |
| Organisation Seminare (OK: negative organisatorische Umsetzung) | 61 | 15.48% |
| Absprachen Seminare untereinander (OK: Universität als Problemfeld) | 60 | 15.23% |

Dennoch ist anzumerken, dass die Studierenden trotz dieser kritischen Einschätzungen der Universität nicht grundsätzlich negativ gegenüberstehen, denn auch im Bereich der positiven Bilanzierungen stießen Lehrangebote der Universität auf Zuspruch. In Bezug auf das Interesse an universitärer Lehre und wissenschaftlicher Analyse im Praxissemester positionieren sich die Studierenden also unterschiedlich.

4 Konkretisierung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse durch Aussagen der Studierenden konkretisiert und in Bezug auf das herausgearbeitete Spannungsfeld von Universität und Schule sowie den damit verbundenen Herausforderungen für die studentischen Akteure diskutiert.

4.1 Ressourcenkonflikt als strukturelles Problem

Universität und Schule unterscheiden sich in ihren Strukturen. Beide Systeme folgen innerhalb spezifischer Funktionslogiken etablierten Rhythmisierungen sowie, bezogen auf die unterschiedlichen Domänen, selbstreferentiellen Zugängen. Die Studierenden im Praxissemester befinden sich im Spannungsfeld beider Handlungspraxen. Die Offenheit der Universität mit Wahlmöglichkeiten und weniger stark vorformulierten Abläufen kollidiert mit den etablierten Strukturen der Schulen. Hieraus entsteht für die Studierenden der Druck, organisationale Differenzen auszugleichen, verbunden mit einem Ressourcenkonflikt aus Zeit und Anspruch (Schicht & Weyland, 2014). Die Studierenden thematisieren diesen Konflikt in den Bilanzsätzen, indem sie auf mangelhafte Absprachen zwischen Universität und Schulen sowie ihre eigene Belastung hinweisen. Folgende Zitate stehen beispielhaft:

[Am Praxissemester fand ich nicht gut] zwischen Schule und Universität [zu] pendeln und zum Teil früher aus der Schule gehen zu müssen, um rechtzeitig bei den Seminaren an der Uni zu sein (Wintersemester 2017/2018).

[Am Praxissemester fand ich nicht gut], dass die Uni nebenbei so vieles abverlangt hat und die Schule damit oft nicht einverstanden war (z.B. Videos aufnehmen ...) (Wintersemester 2015/2016).

Die Studierenden formulieren einerseits das Gefühl von Zerrissenheit, wenn sie an den Schulen universitäre Wünsche gegen Widerstände der Lehrer*innen umsetzen müssen. Andererseits erscheint ihnen der Arbeitsaufwand auch beim Ausgleich divergierender Ansprüche als zu hoch. Schon durch differente Taktungen von Unterrichtsstunden und universitären Intervallen entstehen Probleme, welche die logistische Verbindung von Schule und Universität im Praxissemester aufwändig machen. Dabei markieren die Studierenden hier primär das als zusätzlichen Aufwand, was von der Universität gefordert wird. In einem Praxissemester wird der Praxis der Vorzug eingeräumt (siehe auch Holtz, 2014), wie die folgende Einschätzung zeigt:

[Am Praxissemester fand ich nicht gut], dass es teilweise nicht möglich war an schulischen Veranstaltungen teilzunehmen, wenn man zu dieser Zeit gerade ein flankierendes Seminar hat. Das war sehr schade, da man im Praxissemester die Arbeit an der Schule möglichst umfangreich erleben/kennenlernen möchte und diesem Vorhaben dann nicht nachkommen konnte (Sommersemester 2016).

4.2 Schule positiv – Universität negativ?

Insgesamt zeigte sich eine deutliche Präferenz der Schule (siehe Tabelle 2). Dabei heben die Studierenden insbesondere die Arbeit mit Schüler*innen und die Unterstützung durch schulische Mentor*innen als relevant hervor. Auch die Möglichkeit selbst zu unterrichten wird positiv bewertet. Hieraus lässt sich eine Orientierung an der unterrichtspraktischen Handlungskompetenz ableiten. Für Lehramtsstudierende besteht bei ihren Unterrichtsversuchen eine große Herausforderung darin, die Unterrichtsplanung im Unterrichtsalltag umzusetzen. Sie bemühen sich im Takt ihrer Unterrichtsplanung zu bleiben und die Reflexion des eigenen Unterrichtserfolgs wird an der störungsfreien und flüssigen Umsetzung der Planung gemessen.

[Am Praxissemester fand ich gut] praktisches Durchführen von vorbereiteten Unterrichtsstunden (Sommersemester 2018).

Zudem werden Aspekte der Beziehungsarbeit zu Kindern, Eltern und Kollegen genannt. Die Anerkennung durch Schüler*innen wird als besonders bedeutsam herausgestellt. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass in der Grundschule durch das Klassenlehrer*innenprinzip und das Alter der Kinder eine intensive Bindung als wesentlich erachtet wird.

[Am Praxissemester fand ich gut] Beziehungen zu den Kindern aufbauen zu können, eine Bezugsperson zu werden (Sommersemester 2017).

Gelungene Interaktionen, das Bewähren in Alltagssituationen und erfolgreiches Absolvieren von rollenförmigen Handlungen im zukünftigen Beruf können nur in der Schule gewürdigt werden, wo diese Alltagssituationen und Rollen relevant sind. Deshalb verwundert es wenig, dass Studierende die Möglichkeit zur Prüfung der Berufswahl im berufsalltäglichen Bezugssystem als positives Element der Praxisphase beschreiben. Folgendes Beispiel thematisiert die Möglichkeit den Berufswunsch zu prüfen.

[Am Praxissemester fand ich gut] Man bekommt rechtzeitig das Gefühl, ob die Berufswahl richtig oder falsch ist (nicht erst im Referendariat) (Sommersemester 2017).

Dabei geht es nicht um eine kritische Prüfung des Berufsfeldes oder der vorfindlichen Praxis, sondern um die Frage der Passung. Alle befragten Studierenden streben die Lehrer*innenlaufbahn an, bringen umfassende Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit mit und verfügen über Einstellungen zum (Grundschul)Lehrer*innenberuf. Kritische Interventionen, Beobachtungsaufgaben und Reflexionsanforderungen der Universität werden in diesem Zusammenhang nicht als unterstützend wahrgenommen, sondern als Versuch der Universität eine wissenschaftliche Perspektive zu erzwingen. Die universitären

Lehrveranstaltungen stören gleichsam den Praxisflow und führten zu unerwünschten Irritationen und Unterbrechungen (u.a. König & Rothland, 2018). In untenstehender Bilanzierung wurden die Seminare an der Universität eindeutig als Ärgernis erlebt.

[Am Praxissemester fand ich nicht gut] ‚Nur‘ 3 Tage à 5 Stunden oder 5 Tage à 3 Stunden in der Schule, da der Seminaraufwand zu hoch war. Mehr Praxis, weniger Seminare wäre besser (Sommersemester 2017).

Aus Sicht der Studierenden hat die flexible Universität die Pflicht, universitäre Veranstaltungen so zu legen, dass sie nicht mit der Schule und deren Zeitstrukturen kollidieren. Werden diese Bedingung nicht hinreichend erfüllt, wird der Universität die Stressverursachung durch zusätzliche Lehrveranstaltungen zugeschrieben.

[Am Praxissemester fand ich nicht gut] den unglaublich umfangreichen Stundenplan, der durch die flankierenden Veranstaltungen und die Zeit in der Schule zusammenkommt, sodass viele Studierende von sechs Uhr morgens bis 18/19/20 Uhr abends täglich eingespannt waren (Sommersemester 2017).

Insgesamt wird deutlich, dass der Versuch der Universität, das Praxissemester als Teil des Studiums zu konzipieren, von den Studierenden wenig anerkannt wird. Dieses Ergebnis deckt sich mit Studien zu Langzeitpraktika an anderen Universitäten (u.a. Dörr, Müller & Bohl, 2009; Bock, Hany & Protzel, 2017; Grassmé, Biermann, Gläser-Zikuda & Brünken, 2017). Aus Sicht der Studierenden und der Schulen, welche die studentische Unterstützung im unterrichtlichen Alltag gut gebrauchen können, wird die Praxisphase über universitäre Angebote höchstens ergänzt. Gleichzeitig wird von den Studierenden im Praxissemester erwartet, dass sie ihren Aufgaben in Schule sowie Universität nachkommen und ihre Studierenden- ebenso wie ihre Lehramtspraktikant*innenrolle erfüllen. Im folgenden Zitat zeigen sich das Spannungsfeld und die Prioritätensetzung.

[Am Praxissemester fand ich nicht gut,] dass in flankierenden Seminaren (nicht in allen), den Dozenten nicht klar war, dass Schule im Praxissemester immer vorgeht und keine Fehlstunden eingetragen werden sollten, wenn man zu der Zeit eine Schulveranstaltungen hat (Sommersemester 2016).

Diese letzte Äußerung zeigt deutlich, dass die Eingebundenheit in die Schule im Vordergrund steht. Unter der Prämisse des alltäglichen Handlungsbedarfs und der studentischen Bewährungsabsichten in der Schule, kann die Universität nur als zusätzliches Element im Praxissemester interpretiert werden. Die Studierenden erleben die universitäre Lehre als additives Element, welches sie im Vorfeld und im Nachgang der Praxisphase weiter zu absolvieren haben.

Universitäre Veranstaltungen werden dann akzeptiert, wenn es sich um praxisnahe Veranstaltungen handelt. In der Gesamtsumme wurden von 35.8% (N=394) der Studierenden zumindest eine der universitären Veranstaltungen als gewinnbringend und positiv vermerkt. Dabei bezog sich ein Drittel dieser Aussagen auf das Begleitseminar, ein Drittel der Aussagen lobte einzelne flankierende Seminare und das restliche Drittel bezog sich allgemein auf Seminare im Praxissemester oder hob beide Seminarformen positiv hervor. Dies wird in den folgenden beiden Zitaten deutlich:

[Am Praxissemester fand ich gut] Begleitendes Seminar sehr informativ, hilfreich und unterstützend; flankierende Seminare thematisch gut gewählt und sehr praxisnah (Wintersemester 2016/17).

4.3 Was die Studierenden im Praxissemester wirklich tun

Der Anspruch an das Praxissemester als Eignungspraktikum wurde dahingehend beschrieben, dass Studierende ihre Eignung überprüfen und das Berufsfeld „Lehrer*in“ möglichst vielseitig kennenlernen und für sich kritisch reflektieren sollen. Die oben beschriebenen handlungsorientierten Bewährungsabsichten stehen einer selbstreflexiven und selbstkritischen Eignungsprüfung in Bezug auf das gesamte Berufsfeld aber entgegen. Nur ein Drittel der befragten Studierenden vermerkt positiv, ein umfassendes Bild vom Lehrer*innenberuf erhalten zu haben.

[Am Praxissemester fand ich gut] Einblicke in den gesamten Schulalltag (Konferenzen, Ausflüge, Elternarbeit, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung) (Wintersemester 2016/17).

Die Studierenden des Grundschullehramts sind sehr stark auf die Klasse ihrer*s Mentor*in*s konzentriert und dort auch eingebunden. Über das Klassenleben hinaus werden Bestandteile des Berufsfeldes in Praxisphasen nur oberflächlich kennengelernt. Im Kontext des Unterrichts und der Beziehungen in der Klasse steht die bereits erwähnte Bewährungsabsicht der Studierenden im Vordergrund. Kritische Problematisierungen zum Berufsfeld finden sich kaum. Das mag am Format der Befragung liegen, könnte aber auch auf eine eingeschränkte Perspektive der Studierenden hinweisen. Auch in anderen Studien zu Langzeitpraktika in der Lehrer*innenbildung finden sich kaum kritische Auseinandersetzungen der Lehramtsstudierenden mit dem schulischen Alltag (Rothland & Boecker, 2015; König & Rothland, 2018).

Das Praktikum selbst stellt in diesem Sinne eine Light-Version des Lehrer*innenberufs dar (Hascher, 2011). Die Studierenden probieren aus, wie es

sich anfühlt in die Rolle einer Lehrperson zu schlüpfen und erproben sich im Rahmen des „so tun als ob“ sowohl im schulischen Praxisfeld als auch in Bezug auf die universitären, wissenschaftlichen Reflexionsanforderungen (Heinzel & Krasemann 2019). Auch die Bilanzsätze enthalten Hinweise darauf, dass die Studierenden das Berufsfeld nur bedingt kritisch bewerten und wissenschaftlich angeleitetes Beobachten sowie bereits erfahrene theoretische Bezüge nicht als praxisrelevant und sinnvoll betrachten. Zu vermuten ist, dass die Studierenden im Sinne ihrer eigenen Zielsetzungen, die Komplexität der Praxis zu beschränken versuchen. Sie orientieren sich an den Abläufen, Ansprüchen und Regeln des Systems Schule über eine aktive Teilnahme am Unterricht und Klassenleben ihrer Mentor*innen. Beim Blick auf die Schule geht es ihnen um das Erschließen systemimmanenter Werte, Normen und Bezüge. In diesem Sinne erfahren sie das Langzeitpraktikums als wertvolle Ressource und die flankierenden Lehrveranstaltungen mit ihren wissenschaftlichen Arbeitsaufträgen als störend, was im folgenden Zitat besonders deutlich zum Ausdruck gebracht wird:

[Am Praxissemester fand ich nicht gut] Ich wäre viel lieber 5 Tage die Woche in die Schule gegangen und hätte dafür die flankierenden Seminare sein gelassen oder wenn, dann sehr komprimiert als Blocktermin und mit weniger zusätzlichen Aufgaben. So hätte ich die Chance gehabt, noch viel mehr Praxis mitzukriegen und noch mehr Anteile am Unterricht zu übernehmen und Dinge auszuprobieren (Sommersemester 2017).

5 Fazit

Die Bilanzsätze stellen ein offenes Antwortformat zur Verfügung, um die Perspektiven der Studierenden im Praxissemester zu erfassen. Dabei reduziert sich die Abfrage auf spontane subjektive Äußerungen, die nur Momentaufnahmen darstellen. Sie lassen keine Aussagen über die Ausprägung von Merkmalen über die Gesamtkohorte zu und ermöglichen es auch nicht, Lernprozesse im Praxissemester in den Blick zu nehmen oder die Betreuungsqualität (durch Mentor*innen oder universitäre Begleiter*innen) und die Lehrqualität in den universitären Seminaren während der Praxisphase zu erfassen. Allerdings konnten durch die Analyse der studentischen Bilanzierungen Rückschlüsse auf die mit dem Praxissemester verbundenen Ziele und Orientierungen der Studierenden gezogen und Erklärungsversuche zur studentischen Einordnung der Rolle der Universität im Praxissemester hergeleitet werden.

Auffällig war die Betrachtung und Bewertung dieses universitären Semesters unter der Praxisprämissen. Gleichzeitig ergaben sich Hinweise darauf, dass die befragten Studierenden ihr Studium als eine Transitphase ansehen, die es mit dem Ziel Grundschullehrer*in zu sein zu durchlaufen gilt. Die Praxisphase im Modellversuch Praxissemester wird daher weniger als Möglichkeit angesehen, die Berufswahl auf die eigenen Wünsche und Vorstellungen hin zu überprüfen. Vielmehr dient sie als Phase der Formung im Sinne des Zielsystems.

Es geht den Studierenden darum, Praxiserfahrungen zu sammeln, den Schulalltag aus einer neuen Perspektive zu erleben, möglichst viel selbst zu unterrichten, sich in einer Klasse auszuprobieren und von den Schüler*innen und der*dem Mentor*in anerkannt und im Berufswunsch bestätigt zu werden. Bleibt die Anerkennung aus oder gelingt die Bewährung nicht, dann wird das Praktikum als Misserfolg im Rahmen des Studiums und der Universität gewertet, da die Universität als für das Praxissemester verantwortlich angesehen wird. Der sogenannte Theorie-Praxis-Konflikt wird im Praxissemester nicht etwa gelöst, sondern alltäglich ausgeformt und dramatisiert.

An der Universität Kassel wurde viel Zeit für die Entwicklung von Regulierungsinstrumenten, strukturellen und inhaltlichen Abstimmungsprozessen sowie der Zusammenarbeit mit Praktikumsschulen und Mentor*innen aufgebracht. Es entwickelten sich routinierte Abläufe, die zur Reduzierung von Reibungen beitragen sollten. Auch die Zusammenarbeit mit den Praktikumsschulen wurde ständig verbessert. Zudem wurden im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung spezifische Seminarangebote entwickelt und wissenschaftlich untersucht (z.B. zur Fallarbeit im Praxissemester, siehe Heinzel & Krasemann 2019). Trotz dieser Anpassungen des universitären Lehrbetriebs an die Bedürfnisse der Praxisphase, wird die universitäre Lehre von Studierenden als ein Störfaktor im Praxisflow wahrgenommen, auch wenn der Begriff Praxissemester eine semantische Lösung für das häufig und gerne problematisierte Verhältnis von Wissenschaft und Praxis verspricht.

Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Bloch, R. (2007). „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben ...“: Bedeutungen des Praktikums für Studierende. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 29(4), 82–106.

- Bock, T., Hany, E. A., Protzel, M. (2017). Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum 2015–2017. Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel, T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grassmé, I., Biermann, A., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (2017). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Eine kooperative empirische Studie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Universität des Saarlandes zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika. Posterpräsentation im Rahmen der Jahrestagung 2017 der Konferenz für Grundschulpädagogik und -didaktik an bayerischen Universitäten am Standort Nürnberg.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal Für Lehrerinnen - und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 67–80.
- Holtz, P. (2014). "Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester". In K. Kleinspel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LiP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 5–23.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8(2), 112–134.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 201–220). Wien: LIT.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

1 Einleitung

Subjektive Überzeugungen zum Lehren gelten als eine wichtige Kompetenz-facetten von Lehrkräften, da sie sowohl die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen als auch Zielvorgaben und Erwartungen an die Schüler*innen sowie den Unterricht beeinflussen (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Der Einfluss lehrbezogener Überzeugungen von Lehrkräften auf deren Unterrichtshandeln und die Schüler*innenleistung konnte bereits in mehreren Studien beschrieben werden (u.a. Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Mit Blick auf die Entwicklungsverläufe lehrtheoretischer Überzeugungen geben bisherige empirische Studien allerdings ein wenig konsistentes Bild ab. Während ältere Untersuchungen darauf hinweisen, dass Überzeugungen bereits beim Eintritt in das Lehramtsstudium ausgebildet sind und im Studienverlauf eher stabil bleiben (z.B. Richardson, 1996), weisen neuere Ergebnisse auf Veränderungsprozesse im Sinne einer zunehmenden Professionalisierung hin (bspw. Affolter, Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2016; Biedermann, Steinmann & Oser, 2015; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Dabei ist davon auszugehen, dass sich Überzeugungen durch Erfahrungen in der eigenen Bildungsbiographie entwickeln bzw. verändern (z.B. Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Eine besondere Rolle nehmen hierbei schulpraktische Erfahrungen im Lehramtsstudium ein, die eine relevante Lerngelegenheit

darstellen, anhand derer eigene subjektive Lehrtheorien reflektiert und ggf. revidiert werden können (Biedermann et al., 2015).

2 Theoretische Rahmung

2.1 Subjektive Lehrüberzeugungen von Lehrkräften

Es können im Wesentlichen zwei Lehrüberzeugungen unterschieden werden: konstruktive und transmissive Überzeugungen. Während eine Lehrkraft mit konstruktiver Lehrüberzeugung eine eher schüler*innenorientierte Sichtweise einnimmt und Lernen als aktiven und selbstgesteuerten Prozess versteht, liegen transmissiven Überzeugungen Vorstellungen zugrunde, die Wissen vornehmlich als statisch und Lernen eher rezeptiv als die Vermittlung dieses Wissens ansehen (Fives & Buehl, 2012; Voss et al., 2011). Eine Reihe von Befunden zeigen zudem, dass transmissive Überzeugungen mit einem Unterrichtsstil einhergehen, der sich durch eine geringere kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung der Schüler*innen auszeichnet, wobei eine geringe kognitive Aktivierung nachteilig für die Leistung der Schüler*innen ist (u.a. Voss et al., 2011). Umgekehrt stehen konstruktive Überzeugungen im Zusammenhang mit kognitiv aktivierendem Unterricht und konstruktiver Unterstützung (Voss et al., 2011).

Hinsichtlich der Veränderung lehrtheoretischer Überzeugungen vom Studienbeginn bis Ende der Lehramtsausbildung zeigen sich bspw. bei fachspezifischen Überzeugungen eine Entwicklung von eher transmissiven hin zu konstruktiven Überzeugungen (u.a. Blömeke et al., 2008). Es können aber auch voneinander unabhängige Entwicklungen, wie etwa ein Rückgang transmissiver Überzeugungen im Studienverlauf bei gleichzeitiger Stabilität konstruktiver Überzeugungen beobachtet werden (Affolter et al., 2016). Zudem können Niveauunterschiede sowohl zu Studienbeginn als auch zum Studienende beschrieben werden, wobei transmissive Überzeugungen geringer ausgeprägt sind als konstruktive (Affolter et al., 2016; Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012).

2.2 Veränderbarkeit von Lehrüberzeugungen in Praxisphasen

Vor dem Hintergrund der möglichen Veränderbarkeit von Überzeugungen stellt sich die Frage, wie Lerngelegenheiten gestaltet sein sollten, um Veränderungsprozesse zu ermöglichen. Aktuell gelten Lerngelegenheiten als bedeutsam, die möglichst handlungsnah (Biedermann et al., 2015) und problemorientiert gestaltet sind (Biedermann et al., 2012), sowie die Reflexion der Erfahrungen ermöglichen (Fives & Buehl, 2012). Demzufolge sollten sowohl praxisorientierte (fach-)didaktische Lerngelegenheiten als auch betreute Praxisphasen das Potenzial haben, Überzeugungsveränderungen zu bewirken (siehe Biedermann et al., 2015).

Aktuelle Befunde zur Überzeugungsveränderung in Praxisphasen bilden ein ähnliches Bild ab wie zur Entwicklung von Überzeugungen während des Lehramtsstudiums insgesamt: es können sowohl Veränderungen hin zu einer eher konstruktiven (Decker, Kunter & Voss, 2015) als auch transmissiveren Sicht (Schumacher, Großmann, Eckes, Hüfner & Wilde, 2018), als auch keine Veränderungen (zusammenfassend Hascher, 2012) beobachtet werden. Ähnliche Befunde zeigen Arbeiten mit einem Profilansatz: so werden von Zaruba, Gronostaj, Kretschmann und Vock (2018) am häufigsten Profile von Studierenden identifiziert, die ihre Überzeugungen durch Praxissemester nicht verändern, gefolgt von deutlich kleineren Gruppen, bei denen entweder eine Abnahme oder eine Zunahme von schüler*innenorientierten Überzeugungen beobachtet werden kann; transmissive Überzeugungen blieben davon unberührt. Keller-Schneider (2018) beobachtet nach dem Praxissemester eine geringere Zustimmung zu konstruktiven und eine erhöhte Zustimmung zu transmissiven Überzeugungen. Derlei Effekte werden in der Literatur übergreifend als eine Realitätsanpassung an den Schulalltag interpretiert (Keller-Schneider, 2018; zum Vorbereitungsdienst u.a Kocher, 2014).

Bei allen beobachteten Veränderungen sind die Effekte bzw. die Mittelwertveränderungen jedoch gering. Den meisten Studien ist zudem gemeinsam, dass es sich oftmals nicht um ein Kontrollgruppendesign handelt, sodass die Veränderung der Überzeugungen nicht zwingend auf eine Wirksamkeit der Praxisphasen schließen lässt.

Bisherige Arbeiten zur Wirksamkeit von Praktika für die Entwicklung in anderen Kompetenzfacetten (z.B. zu Unterrichten und Erziehen) legen nahe, dass eine einfache zeitliche Ausdehnung der Praxisphase nicht wirksam zu sein scheint (Gröschner & Müller, 2014). Auswertungen zur Ausgestaltung von Praktika anhand der intendierten Curricula zeigen, dass verlängerte Praxisphasen mit geringerer Betreuung und der Erwartung einer höheren Eigenständigkeit der Studierenden einhergehen (Gröschner et al., 2015). Eine solche Ausge-

staltung steht jedoch im Widerspruch zur bisherigen Befundlage in der Wirksamkeitsforschung, die zeigt, dass vor allem der Betreuung eine Schlüsselfunktion zukommt, wobei vorrangig die Qualität der Beziehung zum*zur Mentor*in bedeutsam zu sein scheint (u.a. Bach, Besa & Arnold, 2014). So entscheidet die Qualität der Betreuung darüber, ob unerwünschtes Imitationslernen bzw. Anpassungsverhalten erfolgt, wie es bspw. bei Überforderung im Zusammenhang mit hoher Unterrichtsverpflichtung beobachtet werden kann (zusammenfassend Hascher, 2012), und ob die angestrebte Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses erreicht werden kann. Denn die Ziele der Schulpraktika bestehen sowohl in der praktischen Umsetzung des theoretisch Erlernten als auch in der Reflexion der Theorie vor dem Hintergrund der Praxis. Daraus leiten sich weitere Ziele wie die Orientierung im Berufsfeld einschließlich der Berufswahlreflexion, die Berufserprobung bzw. die Kompetenzerweiterung durch Praxis (bspw. Planung und Durchführung von Unterricht) sowie die Berufserforschung ab (Topsch, 2004).

3 Fragestellung

Anknüpfend an die angesprochenen Forschungsdesiderata mit Blick auf die Veränderung von Lehrüberzeugungen in schulischen Praxisphasen und deren hoher Variabilität in unterschiedlichen Modellen der Lehrkräftebildung gehen wir in der vorliegenden Studie folgenden Fragestellungen nach:

1. Lassen sich Unterschiede in den subjektiven Lehrüberzeugungen beobachten, die durch die Praktikumsmodelle Langzeitpraktika bzw. Blockpraktika zu erklären sind?
2. Inwieweit hängt die Ausgestaltung der Praktikumsfacetten Betreuung, Tätigkeiten, Ziele und Wissensanwendung mit dem Praktikumsmodell bzw. der Hochschule zusammen?

Vor dem Hintergrund bisheriger Kenntnisse zur Wirksamkeit von Praktika wurde in der dritten Forschungsfrage neben den zwei Modellen Langzeit- und Blockpraktika die Dauer der Praxisphasen als konstituierendes Merkmal der Praktikumsmodelle „Langzeitpraktika“ explizit betrachtet.

3. Welche Bedeutung haben die Praktikumsfacetten für die Veränderung subjektiver Lehrüberzeugungen und nimmt die Dauer der Praxisphasen dabei eine besondere Rolle ein?

4 Methode

4.1 Praxisphasenmodelle an den untersuchten Hochschulen

In der vorliegenden Studie wurden drei Hochschulen dem Praktikumsmodell „Langzeitpraktikum“ und vier Hochschulen dem Modell „Blockpraktikum“ zugeordnet. Bei der Zuordnung wurde sich zunächst auf die Eigenbeschreibung der Hochschule und anschließend auf die Systematisierung nach Gröschner et al. (2015, Dokumentenanalyse im Rahmen des PaLea-Projekts) bezogen. Es wurden die Praxiskonzeptionen zugrunde gelegt, die zum Zeitpunkt der Studierendenerhebung bestanden, evtl. Aktualisierungen wurden berücksichtigt. Alle Hochschulen waren im Projekt „PaLea – Panel zum Lehramtsstudium“ beteiligt. Aus Rücksichtnahme auf die Hochschulen ist die nachfolgende Beschreibung anonymisiert.

Zuordnung Langzeitpraktika. Alle Hochschulen zeichnen sich durch vergleichsweise lange Praxisphasen bei unterschiedlicher Umsetzung aus. Die Konzeptionen reichen von einem fünfmonatigen Praxissemester bis hin zu einem Modell mit zwei je mindestens achtwöchigen Blockphasen und weiteren Schulpraxistagen, bei denen die Anzahl der Credit Points denen eines Semesters entspricht. Die Betreuung ist unterschiedlich geregelt, sie reicht von Vor-, Nach- und Begleitseminaren inklusive Hospitationen durch Dozierende bis hin zu einem Modell mit einem Begleitseminar und begleitender Betreuung durch Dozierende. An zwei Hochschulen gibt es eine verpflichtende Anzahl zu haltender Unterrichtsstunden, die zwischen 12–15 und 27–35 Stunden liegen. An zwei Hochschulen sind zur Förderung der Theorie-Praxis-Verzahnung zudem Reflexionsaufgaben und Studienprojekte vorgesehen, an der dritten Hochschule gibt es dazu keine Angaben, die konkrete Ausgestaltung der Praxisphase obliegt dem betreuenden Dozierenden.

Zuordnung Blockpraktika. Diese Hochschulen dienen in der vorliegenden Studie vorrangig als Vergleichsgruppe zur Einordnung der Befunde aus den Langzeitpraktika. Alle Hochschulen eint, dass es sich um ein bis zwei Blockpraktika in der Masterphase handelt, die in zwei Fällen vor- und nachbereitet, in einem Fall noch zusätzlich während der Praktika begleitet werden und um einen Fall, in dem keine Begleitung durch die Hochschule stattfindet. Die Praxisphasen sind ausschließlich am Studienseminar verortet. Die Dauer schwankt zwischen 4 bis 9 Wochen, höhere Zeiten bedeuten zwei Blöcke.

4.2 Stichprobe

Der Studie liegen Daten aus fünf Messzeitpunkten des Projekts „PaLea – Panel zum Lehramtsstudium“¹ zugrunde, in dem die Professionsentwicklung angehender Lehrkräfte aller Fächer und Lehramtszugänge deutschlandweit längsschnittlich untersucht wurde (Bauer et al., 2010). Für die vorliegende Studie wird eine Teilstichprobe analysiert, bei der Angaben zum Praktikum vorliegen und die ihr Studium zum Wintersemester 2009/10 bzw. 2010/11 aufnahmen. Aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Einbettung der Praxisphasen in den Studiengangmodellen konnten außerdem nur Studierende in Masterstudiengängen berücksichtigt werden. Die hier betrachteten Messzeitpunkte reichen vom Beginn (T1, Anfang 1. Semester) bis zum Ende (T5, Ende 4. Semester) des Masterstudiums. Die Praktikumsmerkmale wurden zwischen Beginn und Ende des Masterstudiums (T2-T4, jeweils zu Semesterbeginn, sowie zu T5 für das vergangene 4. Semester) erfasst und gehen somit als aggregierte Daten der vier Messzeitpunkte in die weiteren Analysen ein.

Die Studierenden wurden entsprechend der Zuordnung ihrer Hochschule den Gruppen *Langzeitpraktika* oder *Blockpraktika* zugeordnet.

Gruppe Langzeitpraktika. Die Gruppe umfasst 75 Lehramtsstudierende an drei Hochschulen (79% weiblich; Alter zu Studienbeginn: $M = 20.6$ Jahre, $SD = 4.0$). Die meisten Befragten (57%, $n = 43$) studieren in einem gymnasialen Lehramtsstudiengang, gefolgt von angehenden Grundschullehrkräften (36%, $n = 27$). Hinsichtlich der Studienfächer können 12 Befragte (16%) rein naturwissenschaftlich-/technischen Studienfächern und 30 Befragte (40%) ei nem rein geisteswissenschaftlichen Bereich zugeordnet.

Gruppe Blockpraktika. Dieser Gruppe konnten 186 Studierende an vier Hochschulen (78% weiblich; Alter zu Studienbeginn: $M = 20.8$ Jahre, $SD = 3.6$) zugeordnet werden. Die Mehrheit der Befragten strebt das gymnasiale Lehramt (72.6%, $n = 135$) an, gefolgt vom Grundschullehramt (18%, $n = 34$). 41 Befragte (22%) können rein naturwissenschaftlich-/technischen Studienfächern und 78 Befragte (41.9%) rein geisteswissenschaftlichen Fächern zugeordnet werden.

1 Die Daten für die hier präsentierten Analysen stammen aus dem BMBF-Projekt „PaLea – Panel zum Lehramtsstudium“ (FKZ: 01PH08004/01PH13001/01PH16001).

4.3 Instrumente

Überzeugungen. Die subjektiven Lehrtheorien wurden über zwei Fragebogenskalen erfasst, die transmissive und konstruktive Lehrüberzeugungen messen (Kauper et al., 2012). Operationalisiert sind diese über Ratings subjektiver Assoziationen vorgegebener Begriffe (prototypische Unterrichtshandlungen) mit der eigenen Vorstellung von Unterrichten (siehe Tabelle 1 zu Itembeispielen und Kennwerten aller Instrumente).

Lerngelegenheit Praktikum. Zu den erhobenen Facetten der Praktika gehört die selbsteingeschätzte Erreichung der *Ziele des Praktikums*, wie die „Berufswahlreflexion“, der „Theorie-Praxis-Transfer“ und die „Erfahrungen im schulischen Kontext“ (Flagmeyer & Hoppe-Graff, 2006; Kauper, 2018). Die *Betreuungsqualität* wurde von den Studierenden hinsichtlich der Begleitung durch Mentoren*innen und Dozierende sowie der Begleitseminare eingeschätzt (Thiel & Blüthmann, 2009). Weiterhin wurde erfasst, wie gut das im Studium erworbene *Wissen* für die eigenen Unterrichtsstunden im Praktikum genutzt werden konnten (Thiel & Blüthmann, 2009). Die *Tätigkeiten* während der Praktika wurden durch die Anzahl selbst unterrichteter Unterrichtsstunden sowie der Häufigkeit des Hospitierens erfasst. Die *Dauer* des Praktikums wurde in Wochen erhoben.

Die Praktikumsmerkmale wurden wiederholt über vier Messzeitpunkte im Masterstudium erhoben und anschließend gemittelt, die Unterrichtsstunden wurden aufaddiert. Alle Merkmale gingen dementsprechend als ein Wert in die weiteren Analysen ein. Alle Skalen und Items wurden über ein vierstufiges Antwortformat (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“) eingeschätzt.

4.4 Auswertungsstrategie

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde anhand multipler Gruppenvergleiche geprüft, ob es Unterschiede in den konstruktiven und transmissiven Lehrüberzeugungen in Abhängigkeit des Praktikumsmodells gibt. Die Mittelwerte der Gruppe mit Blockpraktika wurden dabei auf null fixiert (Referenzgruppe) und die Differenzen zur Gruppe mit Langzeitpraktika geschätzt. Die Werte der letztgenannten Gruppe können entsprechend als latente Mittelwertsdifferenzen interpretiert werden (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017).

Anschließend wurde mithilfe von Intraklassenkorrelationen untersucht, inwieweit die Facetten der Praktika wie Betreuung, Tätigkeiten, Ziele, Wissensanwendung und Gesamtdauer, also die Ausgestaltung des Praktikums, abhängig

vom Praktikumsmodell oder der jeweiligen Hochschule sind. Im letzten Schritt wurden unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage der Lehrüberzeugung zum Ende des Studiums berechnet, bei denen die verschiedenen Praktikumsfacetten schrittweise als Prädiktoren in die Analysen eingingen (Modell 1-5). Im letzten Schritt wurde ein Gesamtmodell spezifiziert, in dem alle Praktikumsfacetten zeitgleich berücksichtigt wurden (Modell 6). Die Prädiktoren gingen als manifeste Variablen in die Analysen ein, die Lehrüberzeugungen wurden latent modelliert. Die Strukturgleichungsmodelle wurden aufgrund der insgesamt geringen Stichprobenanzahl pro Gruppe und des damit bestehenden Missverhältnisses zur Komplexität des Modells nicht im Mehrgruppendedesign, sondern an der Gesamtstichprobe geprüft. Die Dauer der Praxisphase/n wurde als Prädiktor mitgeführt.

Alle Berechnungen wurden mit der Software Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2013) und SPSS 23 durchgeführt. Fehlende Werte wurden mit Hilfe des in Mplus implementierten Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzers (FIML) berücksichtigt. Bedingt durch die hierarchische Datenstruktur (Studierende in Hochschulen) wurden die Standardfehler für die Verletzung der Unabhängigkeitsannahme korrigiert (Analyseoption *type=complex*).

Als Voraussetzung der Mehrgruppenanalysen wurde das Vorliegen der skalaren Messinvarianz geprüft (Kleinke et al., 2017). Dazu wurden zunächst getrennte Modelle für die beiden Gruppen berechnet, wobei auch Fehlerkorrelationen zwischen den Items einer Skala zugelassen wurden. Darauf aufbauend wurde das Mehrgruppenmodell spezifiziert. Der Modellfit des Mehrgruppenmodells erwies sich dabei unter den Bedingungen der skalaren Messinvarianz als so gut, dass auf die schrittweise Prüfung der Invarianzbedingungen verzichtet wurde (MPlus-Voreinstellung). Anschließend wurde die Voraussetzung der longitudinalen skalaren Messinvarianz unter Berücksichtigung der Fehlerautokorrelationen gleichformulierter Indikatoren geprüft. Die Anpassungsgüte der Modelle wird maßgeblich über den *Comparative Fit Index* (CFI) und dem *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) bestimmt. Dabei können Änderungen im CFI $< .01$ und im RMSEA $< .015$ gegen einen Unterschied in den Modellen interpretiert werden (Chen, 2007). Die Analysen zeigen, dass insgesamt von (partieller) skalarer Messinvarianz ausgegangen werden kann².

Zur Strukturgleichungsmodellierung wurde für die Gesamtstichprobe das Vorliegen longitudinaler metrischer Invarianz als Voraussetzung geprüft (Kleinke et al., 2017), die Güte des Modells erwies sich unter der Bedingung (partiell)

2 Auf die tabellarische Darstellung der Modellgüte der einzelnen Modelle wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Bei Interesse können die Autorinnen angefragt werden.

metrischer Invarianz als sehr gut (konstruktiv: $\chi^2(31) = 31.71$, $p = .43$, CFI = .997, RMSEA = .010; transmissiv: $\chi^2(50) = 55.64$, $p = .31$, CFI = .993; RMSEA = .018). Bei den anschließenden Analysen wurden die Restriktionen der Invarianzprüfungen beibehalten, daneben wurden die Korrelationen der Subskalen einzelner Konstrukte (bspw. die Korrelationen zwischen den Wissensfacetten und zwischen den Praktikumszielen) zugelassen.

Tab. 1: Deskriptive Analysen und Itembeispiele der verwendeten Instrumente

| | Item | Gesamt | | Langzeitpraktika | | Blockpraktika | |
|--|------|----------------|----------|------------------|----------|----------------|----------|
| | | M (SD) | α | M (SD) | α | M (SD) | α |
| Konstruktive Überzeugungen T1 | 5 | 3.74 (0.25) | .63 | 3.80 (0.22) | .59 | 3.71 (0.25) | .65 |
| Konstruktive Überzeugungen T5 | | 3.63 (0.27) | .72 | 3.66 (0.35) | .76 | 3.61 (0.24) | .70 |
| <i>Bsp.: Interesse wecken, ermutigen</i> | | | | | | | |
| Transmissive Überzeugungen T1 | 6 | 2.57 (0.66) | .81 | 2.56 (0.72) | .80 | 2.58 (0.63) | .81 |
| Transmissive Überzeugungen T5 | | 2.48 (0.62) | .75 | 2.47 (0.78) | .82 | 2.48 (0.54) | .71 |
| <i>Bsp.: referieren, an die Tafel schreiben</i> | | | | | | | |
| Dauer der Praktika gesamt | 1 | 6.14 (4.37) | - | 9.55 (6.07) | - | 4.78 (2.32) | - |
| Einschätzung Mentor*in ² | 7 | 2.93 (0.71) | .85-.87 | 2.76 (0.74) | .83-.93 | 3.00 (0.68) | .80-.89 |
| Einschätzung Dozent*in ² | 7 | 2.38 (0.71) | .67-.84 | 2.42 (0.64) | .71-.90 | 2.35 (0.75) | .71-.86 |
| <i>Bsp.: Mein Mentor/mein Dozent ...hatte immer ein offenes Ohr für mich.</i> | | | | | | | |
| Einschätzung Begleitseminare ² | 4 | 2.18 (0.74) | .77-.91 | 2.29 (0.73) | .69-.85 | 2.13 (0.75) | .79-.91 |
| <i>Bsp.: Aus meiner Sicht sind das Praktikum und die Universitätsseminare inhaltlich gut miteinander verzahnt.</i> | | | | | | | |
| Anwendung Fachwissen ¹ | 1 | 2.84 (0.80) | - | 2.70 (0.83) | - | 2.91 (0.78) | - |
| Anwendung fachd. Wissens ¹ | 1 | 3.03 (0.74) | - | 2.93 (0.74) | - | 3.07 (0.73) | - |
| Anwendung erziehungsw. Wissens ¹ | 1 | 2.60 (0.84) | - | 2.50 (0.85) | - | 2.63 (0.84) | - |

Bsp.: Ich konnte mein Fachwissen gut für meinen Unterricht nutzen

¹mittlere Zusammenfassung der Items über die Zeit: vier Messzeitpunkte mit je einem Item, ²mittlere Zusammenfassung der Skalen über vier Messzeitpunkte, ³Aufsummierung der gehaltenen Unterrichtsstunden

Fortsetzung Tab. 1

| | Item | Gesamt | | Langzeitpraktika | | Blockpraktika | |
|--|------|------------------------|----------|---|----------|------------------------|----------|
| | | <i>M</i> (<i>SD</i>) | α | <i>M</i> (<i>SD</i>) | α | <i>M</i> (<i>SD</i>) | α |
| Anzahl Unterrichtsstunden ³ | 1 | 14.8 (15.4) | - | 24.2 (23.2) | - | 10.6 (6.99) | - |
| Häufigkeit Hospitieren ¹ | 1 | 3.52 (0.67) | - | 3.60 (0.60) | - | 3.50 (0.70) | - |
| Berufswahlreflexion ² | 3 | 3.54 (0.49) | .61-.74 | 3.45 (0.50) | .63-.69 | 3.58 (0.48) | .56-.78 |
| | | | | <i>Bsp.: ... wusste ich danach, dass der Lehrerberuf zu mir passt.</i> | | | |
| Schulerfahrung ² | 4 | 3.24 (0.46) | .50-.67 | 3.22 (0.44) | .50-.60 | 3.24 (0.46) | .56-.71 |
| | | | | <i>Bsp.: ... habe ich erfahren, was ein Lehrer über das Unterrichten hinaus tun muss.</i> | | | |
| Theorie-Praxis-Transfer ² | 2 | 2.58 (0.67) | .66-.78 | 2.45 (0.64) | .64-.75 | 2.63 (0.67) | .66-.80 |
| | | | | <i>Bsp.: ...habe ich viel über das Unterrichten gelernt</i> | | | |

¹mittlere Zusammenfassung der Items über die Zeit: vier Messzeitpunkte mit je einem Item, ²mittlere Zusammenfassung der Skalen über vier Messzeitpunkte, ³Aufsummierung der gehaltenen Unterrichtsstunden

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde

Insgesamt zeigt sich, dass die Mittelwerte der konstruktiven Lehrüberzeugungen in beiden Subgruppen sehr hoch ausgeprägt sind, die transmissiven Lehrüberzeugungen liegen eher in der Mitte der Antwortskala (Tabelle 1). Es wird ihnen deutlich weniger als den konstruktiven Überzeugungen zugestimmt. Die Variablen des Praktikums haben augenscheinlich in beiden Subgruppen ähnliche Zustimmungswerte und befinden sich auch vornehmlich im zustimmenden Teil bzw. in der Mitte der Antwortskala. Eine Ausnahme stellt die Einschätzung der Begleitseminare dar, diese werden eher ablehnend beurteilt. Auffällige Unterschiede sind hinsichtlich der Dauer des Praktikums und der Anzahl selbst gehaltener Unterrichtsstunden zu beobachten. Die Dauer der Praxisphasen wurde von den Studierenden in Langzeitpraktika im Mittel zwischen 3.5 und 16 Wochen angegeben ($M = 9.55$, $SD = 6.07$). Studierende in Blockpraktika geben im Mittel fünf Wochen weniger an ($M = 4.78$, $SD = 2.32$). Hinsichtlich der Anzahl der gegebenen Unterrichtsstunden werden in der Gruppe mit Langzeitpraktika im Mittel 10 Stunden mehr gehalten, als in der Gruppe mit

Blockpraktika ($M = 24.24$ vs. $M = 10.59$), wobei in beiden Gruppen eine erhebliche Spannweite beobachtet werden kann ($SD = 23.21$ vs. $SD = 6.99$).

5.2 Vergleich der Gruppen zu Block- und Langzeitpraktika

Das Mehrgruppenmodell zeigt zwischen den Gruppen und longitudinal sowohl zu den konstruktiven, als auch zu den transmissiven Überzeugungen einen sehr guten Fit (konstruktiv: $\chi^2(82) = 83.76$, $p = .43$, CFI = .993; RMSEA = .013; transmissiv: $\chi^2(113) = 136.01$, $p = .07$, CFI = .967; RMSEA = .041). Die Betrachtung der geschätzten Mittelwertsdifferenzen verdeutlicht jedoch, dass es zwar zu Beginn des Masterstudiums leichte Gruppenunterschiede hinsichtlich der konstruktiven Überzeugungen gibt, jedoch nicht zum Studienende ($\Delta M_{konsT1} = .33$, $p < .05$; $\Delta M_{konsT2} = 0.06$, $p = .77$). Bei den transmissiven Überzeugungen zeigen sich hingegen keine Gruppenunterschiede ($\Delta M_{tranT1} = -.11$, $p = .47$; $\Delta M_{tranT2} = -0.23$, $p = .28$) gibt.

5.3 Die Ausgestaltung des Praktikums in Abhängigkeit des Praxisphasenmodells

Die Ergebnisse zeigen kaum Zusammenhänge zwischen den Praktikumsvariablen und dem Praktikumsmodell. Lediglich die Dauer der Praxisphase/n, sowie die Anzahl selbst unterrichteter Unterrichtsstunden zeigen einen nennenswerten Varianzanteil, der durch das Praktikumsmodell erklärt werden kann (28% bzw. 19%, siehe Tabelle 2). Im Vergleich dazu stehen die meisten Praktikumsvariablen im Zusammenhang mit der Hochschule. Sehr deutlich stellt sich das bei der Dauer der Praxisphasen (54% Varianzanteil) und der Anzahl gehaltener Unterrichtsstunden dar (34%). Aber auch die Betreuungsvariablen zeigen einen nennenswerten Zusammenhang mit der Hochschule (10-22%). Deutlich geringere Varianzanteile lassen sich für die Tätigkeiten, Ziele und Wissensanwendungen beschreiben, die aber immer noch höher sind als zum Praktikumsmodell.

Tab. 2: Intraklassenkorrelationen (ICC) für die Praktikumsvariablen zwischen den Hochschulen und dem Praktikumsmodell.

| Konstrukt | Hochschule | Praktikumsmodell |
|------------------------------------|------------|------------------|
| Dauer | .54 | .28 |
| Einschätzung Mentor | .10 | .03 |
| Einschätzung Dozent | .22 | .00 |
| Begleitseminare | .14 | .01 |
| Anwendung Fachwissen | .04 | .02 |
| Anwendung fachdidaktisches Wissens | .03 | .01 |
| Anwendung erziehungsw. Wissens | .04 | .01 |
| Anzahl Unterrichtsstunden | .34 | .19 |
| Hospitieren | .05 | .01 |
| Berufswahlreflexion | .03 | .02 |
| Schulerfahrung | .01 | * |
| Theorie-Praxis-Transfer | .06 | .02 |

*keine Berechnung möglich, da keine Varianz auf Level Praktikumsmodell

5.4 Vorhersage der Überzeugungen durch Variablen des Praktikums

Für die konstruktiven Überzeugungen zeigt sich, dass weder die Dauer (Modell 1), die Einschätzung der Betreuung (Modell 2), die Anwendung des Wissens (Modell 3) oder die Tätigkeiten im Praktikum (Modell 4) eine Vorhersageleistung auf konstruktive Überzeugungen besitzt. Von den Praktikumszielen (Modell 5) zeigt hingegen der Theorie-Praxis-Transfer einen geringen negativen Effekt auf die konstruktiven Überzeugungen, der auch im Gesamtmodell (Modell 6) stabil bleibt ($\beta = -.19, p < .05$ bzw. $\beta = -.18, p < .10$). Zusätzlich werden im Gesamtmodell weitere Effekte sichtbar: so zeigt die Einschätzung des Dozenten negative Effekte ($\beta = -.26, p < .10$), ebenso wie das Praktikumsziel „Schulerfahrungen/Erfahrungen im schulischen Kontext“ eine positive Vorhersage leistet ($\beta = .23, p < .10$).

Tab. 3: Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage konstruktiver Überzeugungen.

| | Konstruktive Lehrüberzeugung (T5) | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
| | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) |
| Praktikumsmodell | | | | | | |
| Dauer | .03 (.09) | | | | | .02 (.13) |
| Betreuung | | | | | | |
| Einschätzung Mentor | | -.02 (.10) | | | | -.12 (.10) |
| Einschätzung Dozent | | -.19 (.12) | | | | -.26+ (.14) |
| Begleitseminare | | .09 (.16) | | | | .08 (.13) |
| Wissensanwendung | | | | | | |
| Fachwissen | | | -.12 (.11) | | | -.06 (.12) |
| fachdidakt. Wissens | | | .04 (.10) | | | .11 (.10) |
| erziehungsw. Wissens | | | .04 (.10) | | | .02 (.11) |
| Tätigkeiten im Praktikum | | | | | | |
| Anzahl Unterrichtsstunden | | | | .07 (.08) | | -.02 (.08) |
| Hospitieren | | | | -.05 (.09) | | -.03 (.09) |
| Praktikumsziele | | | | | | |
| Berufswahlreflexion | | | | | .13 (.11) | .08 (.11) |
| Schulerfahrung | | | | | .15 (.11) | .23+ (.12) |
| Theorie-Praxis-Transfer | | | | | -.19* (.08) | -.18+ (.09) |
| Kontrollvariable | | | | | | |
| Konstruktive Überzeugung (T1) | .46** (.13) | .44** (.12) | .47** (.12) | .50** (.13) | .46** (.11) | .43** (.12) |
| R ² | .22 | .23 | .23 | .25 | .27 | .34 |

Die transmissiven Überzeugungen lassen sich hingegen nicht durch die verschiedenen Praktikumsvariablen vorhersagen (siehe Tabelle 4). Es kann jedoch ein sehr hoher Zusammenhang der transmissiven Überzeugungen zwischen Beginn und Ende des Studiums beobachtet werden.

Tab. 4: Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage transmissiver Überzeugungen.

| | Transmissive Lehrüberzeugung (T5) | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
| | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) | β (SE) |
| Praktikumsmodell | | | | | | |
| Dauer | -0.02 (.09) | | | | | -.04 (.09) |
| Betreuung | | | | | | |
| Einschätzung Mentor | | -.10 (.07) | | | | -.07 (.08) |
| Einschätzung Dozent | | .04 (.11) | | | | .05 (.11) |
| Begleitseminare | | -.02 (.09) | | | | .02 (.10) |
| Wissensanwendung | | | | | | |
| Fachwissen | | | .04 (.08) | | | -.02 (.09) |
| fachdidakt. Wissens | | | -.06 (.07) | | | -.09 (.07) |
| erziehungsw. Wissens | | | -.10 (.07) | | | -.09 (.07) |
| Tätigkeiten im Praktikum | | | | | | |
| Anzahl Unterrichtsstunden | | | | -.03 (.11) | | -.02 (.10) |
| Hospitieren | | | | .13 (.08) | | .10 (.08) |
| Praktikumsziele | | | | | | |
| Berufswahlreflexion | | | | | .05 (.10) | .08 (.10) |
| Schulerfahrung | | | | | -.09 (.07) | -.04 (.09) |
| Theorie-Praxis-Transfer | | | | | .03 (.07) | .07 (.08) |
| Kontrollvariable | | | | | | |
| Transmissive Überzeugung (T1) | .75** (.07) | .76** (.06) | .78** (.06) | .71** (.07) | .76** (.06) | .78** (.06) |
| R ² | .56 | .59 | .60 | .52 | .58 | .62 |

6 Diskussion

Die bisherige Studienlage zeigt hinsichtlich des Einflusses von Praxisphasen nur uneindeutige Ergebnisse zu beiden Facetten lehrtheoretischer Überzeugungen, wobei meist nur ein Modell im Fokus stand bzw. nicht zwischen verschiedenen Praktikumsmodellen unterschieden wurde. Mit der vorliegenden Studie konnte die Veränderung der Überzeugung mittels Kontrollgruppendesign untersucht werden. Das Hauptziel bestand daher darin, Unterschiede in den Überzeugungen zwischen den Praktikumsmodellen Langzeit- und Blockpraktika zu untersuchen. Zunächst kann, wie auch in vergleichbaren Studien gezeigt (bspw. Affolter et al., 2016), ein Niveauunterschied der Überzeugungen sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Studiums beschrieben werden. Transmissive Überzeugungen sind dabei auch in der vorliegenden Studie in beiden Subgruppen deutlich geringer ausgeprägt als konstruktive Einstellungen. Anfängliche geringe Gruppenunterschiede in den konstruktiven Überzeugungen egalisieren sich während des Masterstudiums. Offen bleibt, welche Variablen zu diesen Unterschieden geführt haben. Es wäre zukünftig zu prüfen, ob weitere Strukturvariablen, die im Zusammenhang des Praktikumsmodells stehen, wie bspw. die Ausgestaltung der Praktika im Bachelorstudium, diese Unterschiede stiften. Die Zustimmungswerte zu den konstruktiven Überzeugungen sind jedoch insgesamt so hoch, dass von einem Deckeneffekt auszugehen ist; Veränderungen im Sinne einer erhöhten Zustimmung sind demzufolge schwer empirisch abzubilden. Dementsprechend zeigen sich die Überzeugungen zeitlich stabil.

Anhand der Intraklassenkorrelation ist zu sehen, dass vor allem die Dauer der Praxisphasen, als auch die Anzahl der Unterrichtsstunden einen bedeutenden Varianzanteil auf der Ebene des Praktikumsmodells besitzen. Indirekt bestätigt dies zwar die korrekte Zuordnung der Hochschulen zu den Praktikumsmodellen, zeigt aber auch, dass die meisten Praktikumsfacetten unabhängig vom Praktikumsmodell sind. Was wiederum eine bedeutsame Heterogenität der unterschiedlichen Praktikumsmodelle nahelegt, wie es von Schubarth, Gottmann und Krohn (2014) schon ausgeführt wird: der einende Begriff *Praxissemester* verdeckt die darin enthaltene Heterogenität von Umsetzungen. Die Praktikumsfacetten sind dementsprechend deutlich höher mit den Hochschulen verbunden, dazu gehört neben Dauer und Unterrichtsstundenanzahl auch die Betreuungsqualität. Die Anwendung des Wissens sowie die Erreichung der Praktikumsziele sind hingegen hauptsächlich auf der Individualebene und damit eng mit der studentischen Wahrnehmung verbunden. Dies bestätigt auf individueller Ebene die Curriculumsanalysen von Gröschner et al. (2015), die eine

große Homogenität der Ziele (bei gleichzeitiger Heterogenität der Studienstrukturen) fanden.

Die Analysen zur Forschungsfrage 3 zeigen, dass die Praktikumsfacetten kaum zur Aufklärung der Überzeugungen zum Studienende beitragen. Sowohl das Sammeln von schulpraktischen Erfahrungen als auch der Theorie-Praxis-Transfer (Modell 6) sagen mit einem (sehr) kleinen negativen Effekt konstruktive Überzeugungen vorher. Auch die Betreuung zeigt erst im Gesamtmodell einen negativen Effekt, eine verbesserte Betreuung durch die Dozierenden vermindert die (zu) hoch ausgeprägten konstruktiven Überzeugungen. Erkenntnisse, nach denen sich Überzeugungen durch zunehmende Unterrichtserfahrung verändern (siehe Buehl & Beck, 2015), können für die schulischen Praxisphasen so nicht bestätigt werden. Für diese Annahme wären Veränderungen durch die Anzahl der Unterrichtsstunden oder der Dauer zu erwarten gewesen. Es ist zu vermuten, dass die Unterrichtserfahrungen in den Masterpraktika noch zu kurz sind, um Änderungsprozesse anzustoßen. Dass die konstruktiven Überzeugungen durch den Theorie-Praxis-Transfer und die Betreuung negativ vorhergesagt werden, kann in Einklang bisheriger Befunde als Realitätsanpassung (Keller-Schneider, 2018) verstanden werden. Je besser es gelingt, das im Studium Gelernte umzusetzen, desto stärker verändern sich die konstruktiven Überzeugungen. Umgekehrt tragen die Erfahrungen aus dem Praktikum tendenziell positiv zu konstruktiven Überzeugungen bei. Der Transfer ist jedoch eine individuelle Leistung der Studierenden, es kann kein bedeutender Zusammenhang mit der Hochschule oder dem Praktikumsmodell beobachtet werden. Limitierend muss jedoch festgehalten werden, dass die erhobenen Facetten nur sehr allgemein und kurz über wenige Items erhoben werden. In zukünftigen Studien mit einem Kontrollgruppendesign sollte eine umfassendere Erhebung wesentlicher Facetten erfolgen, um ein konkreteres Bild über die Wirksamkeit der Praxisphasen zu erlangen und die bisherigen Befunde zur Veränderung von Überzeugungen systematisieren zu können.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2016). Misslingen als Lernchance. Der Einfluss kritischer Unterrichtssituationen auf berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen beim Berufseinstieg. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, E. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*.

- Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster Waxmann
- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. et al. (2010). Panel zum Lehramtsstudium - PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34–55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460–475.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F. (2015). „Glaubensbestände und Glaubenswandel“: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 46–68.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 66–84). New York: Taylor & Francis.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504.
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Flagmeyer, D. & Hoppe-Graff, S. (2006). Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien: Evaluationsergebnisse und neue Konzepte* (S. 65–86). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? In K. Kleinspel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skaldokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF (1. Welle). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

- Keller-Schneider, M. (2018). Professionalisierung im Praxissemester – Veränderungen von Kompetenzerleben und Überzeugungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 67–81). Münster: Waxmann.
- Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität*. Münster: Waxmann.
- Muthén, B. & Muthén, L. (2013). Mplus (Version 7.11). Los Angeles: StatModel.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2, S. 102–119). New York: Macmillan.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann
- Schumacher, F., Großmann, N., Eckes, A., Hüfner, C. & Wilde, M. (2018). Lehr- und Lernvorstellungen angehender Biologielehrender im Kontext des Praxissemesters. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie – Biologie Lehren und Lernen*, 22, 31–48.
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). *Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Verfügbar unter http://www.fu-berlin.de/sites/zfl/downloads/allg_forschung_news/Bericht_Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1316698222 [Zugriff am 26.03.2012].
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Münster Waxmann.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2nd Edition, S. 715–737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ralf Parade, Katharina Sirtl und Benjamin Krasemann

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

Im Beitrag werden Interaktionsmodi studentischer Fallarbeit im Praxissemester sowie damit korrespondierende Orientierungen Studierender in den Blick genommen. Nach einer kurzen Übersicht über den Forschungsstand (1) wird das Konzept des Studierendenhabitus als Ausgangspunkt der Untersuchung studentischer Fallarbeit skizziert (2). Im Anschluss an einige Ausführungen zum Forschungskontext, der leitenden Fragestellung (3) und zum methodischen Zugang (4) folgt die Vorstellung der Rekonstruktionsergebnisse (5). Eine Diskussion der Ergebnisse sowie die Kennzeichnung weiterer Desiderata bilden den Schlussteil (6).

1 Einleitung: Fallarbeit im Praxissemester

Praxisphasen haben sich als Bestandteil der Lehrer*innenbildung in Deutschland derzeit weitgehend durchgesetzt, doch weisen empirische Befunde auch auf Herausforderungen frühen Eintauchens in schulische Praxis hin. Diese bestehen u.a. darin, dass Erfahrungswissen von Lehrpersonen sowie beobachtete Techniken und Handlungsmuster unhinterfragt übernommen, Lehrer*innenpraxen aus der eigenen Schulerfahrung reproduziert und bisherige Überzeugungen stabilisiert statt kritisch reflektiert werden (siehe Arnold et al., 2011; Weyland, 2012; König & Rothland, 2018; Krasemann, 2019; Gröschner &

Hascher, 2019). Um den genannten Herausforderungen vorzubeugen, wird unter anderem auf die Implementierung vielfältiger kasuistischer Veranstaltungsformate zurückgegriffen (z.B. Schelle, 2011; Heinzl & Krasemann, 2015). Fälle dienen hier als Lehr- bzw. Lerngegenstand, der dazu beitragen soll, bei angehenden Lehrkräften einen „*Habitus der reflexiven Distanz*“ (Helsper, 2000, S. 45) anzubahnen sowie den reflektierten Rückgriff auf erweiterte Deutungshorizonte zu begünstigen. Dabei kann Fallarbeit durchaus als voraussetzungsvoll gelten, da Beobachtungen ihres Vollzugs auf eine routinierte bzw. pragmatische Auseinandersetzung mit schulischer Praxis im Rahmen von divergierenden Fallarbeitskonzepten und die Problematik einer eher oberflächlichen und auf biographischen Erfahrungen statt universitärem Wissen gründenden Interpretation verweisen (dazu Pollmanns et al., 2018; Heinzl et al., 2019). An diese Befunde wollen wir mit unserem Beitrag anschließen und der Frage nachgehen, welche Interaktionsmodi in der diskursiven, methodengeleiteten Auseinandersetzung von Studierenden mit Fällen anzutreffen sind und welche Orientierungsmuster diesen zugrunde liegen. Studien, die rekonstruktive Kasuistik in das Zentrum des Interesses stellen, gibt es bisher in überschaubarer Zahl, wenngleich des Öfteren auf bestehende Desiderata hingewiesen wurde (Pollmanns, 2019). In diesem Sinne scheint auch hier „das Potenzial der Untersuchungen der Vollzugswirklichkeit und „Tat-Sachen“ der Lehrpersonenbildung noch nicht ausgeschöpft“ (Leonhard, 2018, S. 87). Eine vielversprechende Perspektive bietet hierbei das heuristische Konzept des Studierendenhabitus, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

2 Der Habitus Lehramtsstudierender – Bindeglied vom Schüler*innen- zum Lehrer*innenhabitus

Mit Blick auf die aktuelle Forschungslage fällt auf, dass bisher der Studierendenhabitus angehender Lehrpersonen – insbesondere im Kontext kasuistischer Lehrer*innenbildung – einen *blind spot* darstellt. Als anschlussfähig erscheinen hier vor allem Vorarbeiten von Helsper, Kramer und Kolleg*innen, da diese bereits überzeugende Rekonstruktionen zu habituellen Passungsverhältnissen im Kontext der Schule vorgelegt und zugleich aus einer biographischen Perspektive auf mögliche Reproduktions- und Transformationslinien beim Übergang vom Schüler*innen- zum Lehrer*innenhabitus hingewiesen haben (aktuell Helsper, 2019; Kramer & Pallesen, 2019).

Helsper setzt in seinen Ausführungen zunächst an Bourdieus (2009) Überlegungen zum Habitus an, und unterscheidet von einem über die primäre familiäre Sozialisation angeeigneten Herkunftshabitus den

biographisch *erworbenen individuellen* Habitus, der milieuspezifisch und relativ homogen, aber auch hybrid und transversal als Ergebnis der lebensgeschichtlichen ‚Durchquerung‘ verschiedener Milieubezüge und Felder ausgestaltet sein kann (Helsper, 2019, S. 56, Hervorhebung v. Verf.).

In Erweiterung dieser beiden Habitusformen bestimmt Helsper zudem feldspezifische Partialhabitus, die mit ersteren korrespondieren: den Schüler*innenhabitus „als Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen“ (Helsper, 2018b, S. 23) sowie den Lehrer*innenhabitus „als Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit“ (Helsper, 2018b, S. 23).

Mit Blick auf den Schüler*innenhabitus konnten verschiedene Typen rekonstruiert werden, die sich als mehr oder weniger anschlussfähig an schulische Anforderungskonstellationen resp. den sekundären Habitus der (jeweiligen) Schule herausgestellt haben (etwa Kramer et al., 2009; Helsper et al., 2018). Für den Lehr*innenberuf bzw. Lehramtsstudierende ist dabei nach Helsper anzunehmen, dass bestimmte Schüler*innenhabitus hier keinen Eingang finden, da sie im Sinne des Habitus der Schulfremdheit bereits in der Schulzeit exkludiert werden oder bei einem bildungsexzellenten Schüler*innenhabitus, der schulischen Ansprüchen mit Leichtigkeit genügt, ein Lehramtsstudium nicht in Betracht ziehen (Helsper, 2019). Vorrangig anzutreffen sind demgemäß im Lehramtsstudium der Habitus des Status- und Leistungsstrebens sowie der schulischen Bildungsnotwendigkeit mit ihren jeweiligen Unterformen (Helsper, 2019).

Eine erste Etappe vom jeweiligen Schüler*innenhabitus hin zum Lehrer*innenhabitus stellt jedoch zunächst der Übergang in die Universität und die damit zusammenfallende Herausbildung eines feldspezifischen Studierendenhabitus dar (Helsper, 2019). Wenn nun – Lange-Vester (2015, S. 362) folgend – für Lehrpersonen gilt, dass sie „Bedingungen und Erfahrungen im schulischen Alltag auf der Grundlage ihrer mitgebrachten Habitusmuster interpretieren und aneignen“, kann dies auch bereits für Lehramtsstudierende beim Eintritt in das universitäre Feld angenommen werden. In diesem Sinne wären empirisch die *universitäts- und bildungsbezogenen Orientierungen sowie Praxen von Lehramtsstudierenden* mit dem analytischen Konzept des Studierendenhabitus einzufangen und auf ihre Anschlussfähigkeit an Angebote universitärer Lehrer*innenbildung zu überprüfen.

Bislang haben sich nur wenige Arbeiten explizit den Habitus von Lehramtsstudierenden zugewandt. Während Maschke den spannungsreichen Übergang von der Schule ins Lehramtsstudium in den Blick nimmt und zeigt, dass sich sowohl persistente als auch transformatorische Linien der Habitusentwicklung nachzeichnen lassen, die jeweils mit defensiven wie auch offensiven Strategien der Bearbeitung von Habitus-Struktur-Konflikten verbunden sind (Maschke, 2013), rekonstruieren Košinár und Kolleg*innen vier mit jeweils spezifischen Orientierungen einhergehende Typen der Anforderungsbearbeitung durch Studierende in den schulpraktischen Studien: Selbstverwirklichung, Vermeidung, Entwicklung sowie Bewährung (Košinár & Schmid, 2017).

Von besonderem Interesse für den vorliegenden Beitrag ist eine Studie von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006), in der diese Studierendenmilieus im Bereich der Sozialwissenschaften untersuchen und spezifische, mit den jeweiligen Herkunftshabitus einhergehende Bildungsorientierungen herausarbeiten. Unter den untersuchten Studierenden befanden sich auch Lehramtsstudierende. Dabei zeigt sich, dass die drei Studierendentypen der oberen Milieus durch Selbstbewusstsein, Individualitätsstreben sowie Distinktion nach „unten“ gekennzeichnet sind und als passförmig gegenüber universitären Anforderungen beschrieben werden können (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Jedoch bereits bei den im sozialen Raum vertikal wie auch horizontal verschiedenlich situierten Typen aus der gesellschaftlichen Mitte können mitunter Schwierigkeiten im Umgang mit den Anforderungen des akademischen Feldes entstehen. So stellt hier Bildung selten einen Selbstzweck dar und aus einer begrenzten Kapitalausstattung oder einem starken Begehren nach praxisrelevantem Wissen können leicht Verunsicherungen bzw. Abgrenzungen gegenüber dem universitären Intellektualismus resultieren (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Daran anknüpfend fokussiert Grunau (2017) die studentischen Bildungsorientierungen von Studierenden des Lehramts für berufsbildende Schulen. Die hier festgestellten vier Typen (aufstiegsorientiert, pragmatisch, bildungsetabliert, intellektualisiert) weisen Parallelen zur Typologie der Schüler*innenhabitus bei Helsper und Kolleg*innen wie auch zu den Studierendenhabitus bei Lange-Vester und Teiwes-Kügler auf.

3 Fragestellung und Forschungskontext

Der vorliegende Beitrag setzt an den vorherigen Überlegungen an sowie geht der Frage nach, welche universitäts- und bildungsbezogenen Orientierungen

und Praxen Lehramtsstudierender bei den Gruppeninteraktionen im Zuge rekonstruktiver Kasuistik rekonstruiert werden können. Bevor wir den methodischen Zugang skizzieren und schließlich einen Einblick in die Rekonstruktion des Materials geben, soll ein kurzer Überblick über den Forschungskontext erfolgen.

Das für den Beitrag rekonstruierte Material ist im Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“¹ entstanden, in dessen Rahmen eine kasuistische Seminararkonzeption entwickelt wird, die im hessischen Modellversuch für ein Praxissemester im Grundschullehramt, der an der Universität Kassel durchgeführt wird, Anwendung findet. Im Seminar arbeiten die Studierenden sowohl mit fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik (www.fallarchiv.uni-kassel.de) als auch mit selbst verfassten Situationsbeschreibungen aus der Praxisphase. Des Weiteren wenden sich die Studierenden im Kontext aufgabenbasierter Fallarbeit unterschiedlichen Themen zu, arbeiten mit einem für das Seminar modifizierten Ansatz der Kollegialen Fallberatung sowie dem sequentiellen Interpretieren (dazu ausführlich Heinzel & Krasemann, 2015, Heinzel & Krasemann, 2019). Während aufgabenbasierte Fallarbeit und Kollegiale Fallbesprechung subsumptionslogische Zugänge zum Material darstellen, erfordert das sequentielle Interpretieren ein rekonstruktionslogisches Vorgehen der Studierenden. Im Seminar arbeiten diese dabei in Gruppen mit einer Größe von etwa vier bis sechs Personen. Die Gruppenarbeitsphasen wurden gefilmt und anschließend transkribiert.

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen Gruppenarbeiten, in denen die Studierenden sequenzanalytisch vorgehen. Hierfür lernen die Studierenden einen Teilschritt rekonstruktiver Interpretationsverfahren als Form diskursiver Problemerschließung kennen. Im Seminar wird sequentielles Interpretieren zunächst mit allen Studierenden gemeinsam durchgeführt. Das von uns rekonstruierte Material stammt aus der Arbeitsphase, in der Studierende selbstständig Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik interpretieren.

1 Das dem Datenmaterial zugrundeliegende Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA180 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

4 Methodischer Zugang: Die Dokumentarische Methode

Die Rekonstruktionen wurden mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt, die als ein etabliertes Verfahren zur empirischen Erschließung von Habitusfigurationen gelten kann (Bohnsack, 2014; Martens & Wittek, 2019). Da der methodische Zugang als bekannt vorausgesetzt wird, sei dazu nur noch einmal hervorgehoben, dass vor allem der Zugriff auf das unbewusst handlungsleitende atheoretische bzw. konjunktive Wissen der Akteur*innen ins Zentrum der Analyse gerückt wird. Orientierungsrahmen, die sich im „Wie“ eines Themas dokumentieren, werden im Analyseprozess vor allem über die Identifikation von Gegenhorizonten erfasst, zwischen denen sich jeweils Orientierungen aufspannen (Bohnsack, 2012; Bohnsack et al., 2013).

Der Vorteil des der Analyse zugrundeliegenden Datenmaterials ist, wie Asbrand und Martens (2018) bereits für Alltagskommunikation herausgestellt haben, gegenüber der Materialsorte der Gruppendiskussion in dem nicht-artifiziellen Hervorbringungsmodus der Interaktion zu sehen. Die Arbeitsaufträge zum sequentiellen Interpretieren dienten im Seminar quasi als Impuls der fortan selbstläufigen Interaktion. Dabei wird angenommen, dass in Alltagskommunikation „diejenigen milieu- und gruppenspezifischen konjunktiven Erfahrungen aktualisiert werden, die von der Gruppe geteilt werden“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 49).

Inwiefern diesbezüglich Kongruenzen oder Diskordanzen innerhalb der Gruppe bestehen, manifestiert sich in der „Diskursorganisation“ des Gesprächsverlaufs, die ebenfalls bei der Analyse Berücksichtigung findet (Bohnsack & Przyborski, 2010). Mit Blick auf eine angestrebte sinngenetische Typenbildung gilt es stets, im Rahmen der komparativen Analyse fallübergreifende Orientierungen zu identifizieren, diese zu abstrahieren und letztlich zu typisieren (Nohl, 2013). Die hier vorgestellten Rekonstruktionen studentischer Gruppenarbeiten stellen dabei eine erste Annäherung hin zu einer empirisch gesättigten Typologie dar.

5 Analysen und Ergebnisse – Studierendenhabitus und damit korrespondierende Interaktionsmodi bei der rekonstruktiven Kasuistik

Im Folgenden möchten wir die Ergebnisse der Rekonstruktionen von drei Studierendengruppen vorstellen, die jeweils durch spezifische Orientierungen und damit korrespondierenden Interaktionsmodi gekennzeichnet sind. Zunächst wird in ausführlicherer Form der *Interaktionsmodus der Vermeidung und Abwehr des kasuistischen Arbeitsauftrages* vorgestellt, der auf einen *Studierendenhabitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz* verweist. Zur Illustration haben wir die Interpretation der folgenden Sequenz ausgewählt:

- | | |
|--------|---|
| Sören | der Jonas und ich haben an der als wir das gesehen haben erstmal so [macht ein tief einatmendes Geräusch] stell dir mal vor [tippt auf das Arbeitsblatt] da war ja diese eine Frau dabei die das so toll fand |
| Fabian | ach wir hätten noch machen müssen was was danach kommt ja |
| Sören | [hebt einen Finger] stell dir mal vor die hat nen Mann und der arbeitet aufm Bau und dann treffen die sich halt abends zum Essen |
| Jonas | haha |
| Sören | und er erzählt er hat n ganzes Haus verputzt heute am dem Tag [Hannes legt sein Smartphone auf den Tisch] und was machst du so und da meint sie ja ich hab zwei sei äh zwei Zeilen mit meinen drei Professoren zusammen besprochen |
| Paula | haha [Gerrit, Jonas und Fabian grinsen] |
| Sören | in acht |
| Fabian | [zu Sören] das ja echt n ganz normaler Arbeitstag [schaut zu Jonas] |
| Sören | [schüttelt den Kopf] das is äh Wahnsinn was Leute in acht Stunden machen können da läuft einer n Marathon [macht eine Handbewegung und schaut zu Jonas] was man da machen könnte [zu Hannes] läuft einer fast zwei Marathons [macht eine winkende Handbewegung] |
| Fabian | [zu Jonas] ungefähr zehn Neugames [Jonas und Fabian lachen] |
| Sören | jetzt mal ohne Scheiß das is so: komisch [Jonas und Fabian lachen] in acht Stunden kannst du so viel machen: babysitten danach noch n Fußballspiel danach duscht du dich mit dein Freunden trinkst noch n Bier [macht eine Handbewegung] und die sitzt da und unterhält sich acht Stunden nee: [schüttelt den Kopf] |

Sören unterbricht in diesem Segment das sequenzielle Interpretieren der Gruppe und eröffnet die Proposition mit einer anekdotischen Erzählung, in der retrospektiv eine Spontanreaktion auf ein zuvor gezeigtes Lehrvideo der

Objektiven Hermeneutik geschildert wird. Darin interpretieren drei Wissenschaftler und eine Wissenschaftlerin einen Elternbrief.

In Sören's Geschichte trifft die Wissenschaftlerin auf ihren Partner, dem dabei die Rolle für das aktive, produktive, praktische Tun zugewiesen wird, wohingegen Erstere die Unproduktivität und Sinnentleerung des sequentiellen Interpretierens als geistige Tätigkeit exemplifiziert. Damit werden tradierte Dichotomien von Geistigkeit und Körperlichkeit, von Passivität und Aktivität, von Theorie und Praxis sowie von Männlichkeit und Weiblichkeit bemüht. Andererseits artikuliert sich darin auch eine explizite Kritik an der Handlungsanforderung zur Interpretation im Seminar. Das Verputzen eines ganzen Hauses wird als Größendimension dessen gekennzeichnet, was der Mann geschafft hat und der Interpretation von zwei Zeilen eines Materials durch die Wissenschaftler*innen im Rahmen szenischen Erzählens gegenübergestellt.

Die anderen Gruppenmitglieder zeigen sich eher amüsiert über die Erzählung Sören's, auch Fabians Hinweis auf den methodischen Fortgang wird ignoriert. Der Kommentar Fabians, das sei „ja echt n ganz normaler Arbeitstag“, deutet ironisch an, dass das Interpretieren der Professorin keiner „normalen Arbeit“ zugerechnet werden kann, wodurch Arbeit im handwerklich-praktischen Bereich verortet wird. Auch Jonas äußert sich affirmativ, das sei „verschwendete Lebenszeit“ und fragt, was man in dieser Zeit alles schaffen könne. Damit wird an die explizite Kritik an der Rekonstruktion als Seminarpraxis ebenfalls angeschlossen. Die anderen Sprecher elaborieren hier wertend den Orientierungsgehalt der Proposition, wodurch sich eine inkludierende Diskursorganisation im Modus der parallelen Interaktion abzuzeichnen scheint. Im Zuge weiterer Rekonstruktionen konnte jedoch festgestellt werden, dass Jonas an dieser Stelle im Sinne kommunikativen Wissens an das Orientierungsschema der Praxisnähe und der kritischen Distanzierung vom Universitären anknüpft, ohne dieses vollumfänglich zu verbürgen, da sich an anderen Stellen eine antithetische Diskursorganisation dokumentiert, wenn er bei scherzhaften Unterbrechungsversuchen Sören's interveniert und die Gruppe zur Weiterarbeit anhält. Das Kopfschütteln sowie die Äußerung „das is Wahnsinn“ bekräftigt bei Sören eine authentische Fassungslosigkeit gegenüber der Absurdität der Tätigkeit, was von Jonas entsprechend gestützt wird. In der Folge imaginiert Sören nun, was in acht Stunden ebenfalls getan werden könne. Mit dem Marathonlauf bezieht er sich abermals auf eine (herausragende) körperliche Tätigkeit, die dem Interpretieren gegenübergestellt wird. Einer Anapher gleich wiederholt Sören den Einwurf „was man da machen könnte“ und steigert nochmals durch den Hinweis, dass „einer fast zwei Marathons“ (in dieser Zeit) laufen könne, die Betonung der Unproduktivität interpretierender Tätigkeit. Durch die Ausweitung der exemplarischen Tätigkeiten auf den Freizeitbereich und letztlich auch

auf das Spielen von Videospiele (Fabian: „ungefähr zehn Neugames“) wird außerdem die unterstellte Sinnlosigkeit der Interpretationstätigkeit maximiert. Gleichzeitig nähern sich die Beispiele zunehmend den Alltagserfahrungen der Gruppe an.

Während die bisher eher scherzhaft vorgetragenen Beispiele Sörens nur implizit die unterstellte Sinnentleerung der Interpretation karikieren, hebt Sören nun mit „jetzt mal ohne Scheiß“ noch einmal die Ernsthaftigkeit seiner Ausführungen hervor. Die sich nun abermals verändernden Beispiele zu alternativen Tätigkeiten werden nicht mehr im Konjunktiv formuliert, sondern als konkrete Dinge, die (von ihm/Gruppenmitgliedern) getan werden können. Bei „die sitzt da und unterhält sich“ zeigt sich abermals eine große Distanz zum eingeführten Charakter der Frau. Das Sitzen stellt außerdem maximal kontrastierend zu den männlich assoziierten Aktivitäten eine passive, körperlich nicht anstrengende Beschäftigung dar. Die Formulierung „unterhält“ degradiert nochmals die Tätigkeit des Interpretierens und betont ihre Belanglosigkeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass anhand der Redebeiträge positiver und negativer Gegenhorizont mit szenischen Metaphern exemplifizierend kontrastiert werden. Die aufwendige Konstruktion, die Sören hier nutzt, rahmt sein ablehnendes Urteil gegenüber dem Arbeitsauftrag, trachtet zugleich jedoch in einem symbolischen Akt auch nach Überzeugung und Gewinnung der anderen Studierenden. Die Befremdung Sörens kann dabei als Ausdruck eines Habitus-Struktur-Konfliktes gelesen werden, der durch Abwehr und Oppositionsbildung bearbeitet wird.

Mit Blick auf die studentischen Interaktionen in dieser Gruppe zeichnet sich hier und auch andernorts im Material ein *Modus der Vermeidung und Abwehr des kasuistischen Arbeitsauftrages* ab, wobei die aufgezeigten negativen Gegenhorizonte im Kontext der Gruppe weitgehend konsensuell verbürgt sind.

Bereits Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006, S. 77f.) haben einen Studierendentypus der „Effizienzorientierten“ ausfindig gemacht. Diese Studierenden haben

den Eindruck, zu wenig praxisrelevante Kenntnisse zu erwerben, um sich mit dem Studium für einen Beruf zu qualifizieren. [...] Sie selbst grenzen sich häufig sehr heftig gegen den Intellektualismus der Bildungseliten ab und werten sich stattdessen über praktische Kompetenzen und nüchternen Realismus auf (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 78).

Auch die hier rekonstruierten Orientierungen verweisen auf einen Studierendehabitus der Nützlichkeit und Effizienz bzw. des sichtbaren Ertrags, dem eine rekonstruktive Kasuistik fast zwangsläufig als Wahnsinn und Verfehlung erscheinen muss und der zwar nicht komplett identisch, aber doch anschluss-

fähig an die Orientierungsrahmen der übrigen Gruppenmitglieder ist. Praktischer Nutzen erhält hier letztlich den Vorzug gegenüber Kontemplation, Transzendenz, Reflexion sowie Abstraktion.

In einer weiteren, zum vorherigen Beispiel kontrastierenden Gruppe, die leider hier nicht ausführlich beleuchtet werden kann, deutet sich im Zuge der Rekonstruktionen ein in der Gruppe dominanter *Studierendenhabitus der Notwendigkeit* an, der sich im Modus einer *pragmatischen Abarbeitung des „Übels“* äußert. Jener Modus erinnert in seiner Hinwendung zum kasuistischen Arbeitsauftrag an das, was Breidenstein (2006) bereits als „Schülerjob“ beschrieb und Tyagunova (2017) sowie Heinzl et al. (2019) als „Studierendenjob“ adaptiert haben. Anforderungen werden zeitökonomisch und produktorientiert abgearbeitet, jedoch ohne erweiterte Anteilnahme oder Enaktierung zu zeigen. Während beim vorhergehenden Fall aus einer maximalen Irritation heraus Abstößungsprozesse resultieren, fügen sich hier die Teilnehmerinnen dem Notwendigen, um bei verringertem Aufwand ein beliebiges Produkt präsentieren zu können.

In einer dritten Studierendengruppe, die den maximalen Kontrast zur erstgenannten Gruppe abbildet, zeigt sich ein *Interaktionsmodus der regelkonformen Bearbeitung des kasuistischen Arbeitsauftrages*, der mit Orientierungen, die auf einen *Studierendenhabitus des Strebens* verweisen, zusammenfällt. Die Nützlichkeit des kasuistischen Arbeitsauftrages wird hier nicht zur Disposition gestellt. Vielmehr sind die Teilnehmer*innen der Gruppe darum bemüht, den Interpretationsprozess formal korrekt zur durchlaufen. Jene Akribie bei der Einhaltung formaler Regeln führt dabei auch zu Missverständnissen, die auf Aneignungsherausforderungen verweisen und nicht untypisch für die Vermittlung von Fallarbeitsmethoden in universitären Seminaren sind (Kunze, 2014; Pollmanns et al., 2018).

6 Diskussion und Ausblick

Abschließend müssen zunächst Limitationen der hier vorgestellten Ergebnisse sowie weiterhin bestehende Desiderata Erwähnung finden: So bedarf der Schritt hin zu einer abstrahierenden Typologie von Studierendenhabitus und ihrer Interaktionsmodi weiterer Rekonstruktionen, die im besten Fall durch narrative Einzelinterviews zu ergänzen wären, um individuelle Orientierungen jenseits von Gruppendynamiken besser einfangen zu können. Interessant wäre insbesondere eine längsschnittliche Perspektive, die es vermag, Transformati-

on und Persistenz des Schüler*innenhabitus über den Studierendenhabitus im Verlauf des gesamten Studiums bis hin zum späteren Lehrer*innenhabitus in den Blick zu nehmen (Helsper, 2018a). Außerdem kann die Untersuchung von Studierendenhabitus in ihrer Auseinandersetzung mit verschiedenen Formaten der Lehrer*innenbildung als aussichtsreich gelten.

Des Weiteren ist zu betonen, dass es nicht das Anliegen dieses Beitrages war, „das Problem der universitären Selbstbeheimatung im Sinne einer fehlenden Aneignung der Studierendenrolle“ (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018, S. 85) bei Lehramtsstudierenden zu generalisieren und diese damit pauschal anzuprangern. Jedoch zeigt sich in unserem Sample, dass im Zuge rekonstruktiver Fallarbeit im Seminar häufig Interaktionsmodi auffindbar sind, die Zweifel an ihrer die Deutungs- und Handlungsrouninen irritierenden Wirkung aufkommen lassen. So kann einerseits die Implementierung von rekonstruktiver Fallarbeit in geringem Umfang im Praxissester sowie ihre Ad-hoc-Einführung in wenigen Sitzungen wohl als Imagerie – vielleicht damit gar Imagination – von Wissenschaftlichkeit begriffen werden, die der sonst in der Lehrer*innenbildung üblichen „Imagerie der Praxisbedeutsamkeit“ (Wernet, 2018, S. 56) beiseitegestellt wird und mittels der sich in aller Kürze nur schwerlich transformative Bildungsprozesse (siehe von Rosenberg, 2011) hin zu einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus anstoßen lassen. Andererseits lassen sich Verweigerung und Gleichgültigkeit bei den Studierenden nicht immer auf reine „Krisen der Methodenaneignung“ (Pollmanns et al., 2018, S. 32) zurückführen, sondern können häufig als Resultat einer Diskordanz von bestimmten bildungs- und universitätsbezogenen Orientierungen sowie den Anforderungen universitärer Praxis, die rekonstruktive Fallarbeit insbesondere an die Studierenden stellt, gelesen werden. Demgemäß kann als fraglich gelten, ob die Ausdehnung des Praxissesters nicht vielmehr einem bestimmten Habitus genau das liefert, wonach dieser strebt:

ein *Milieu* [...], an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten (Bourdieu, 1993, S. 114, Hervorhebung v. Verf.).

In diesem Sinne ist vielleicht gerade die Implementierung von mehr Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium wünschenswert – sei diese nun begründet über eine Strukturhomologie von Forschen und Unterrichten (siehe Pollmanns, 2020), eine notwendige biografische Brechung des Schulischen durch Wissenschaft (Hedtke, 2020), weil die Aneignung der Haltung, dass Erkenntnis Selbstzweck ist, konstitutiv für einen Beruf ist, der auf Wissensvermittlung

abzielt (Wenzl, 2020), oder aber, weil bestimmte Orientierungsmuster der Irritation bedürfen, um letztlich in einen professionellen Habitus zu münden. Zu reflektieren bleibt dabei jedoch auch für die Autor*innen des vorliegenden Beitrages und jene, die mehr Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium fordern, ob diese nicht als Agent*innen des universitären Feldes in einem symbolischen Kampf legitimer Kultur Geltung zu verschaffen ersuchen und damit gleichzeitig eben nicht nur Transformationsanlässe anbieten, sondern auch Exklusionen provozieren, die aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive problematisch erscheinen können.

Literatur

- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden* (S. 119–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Dies. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 233–248.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfß & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hedkte, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisboornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–109). Wiesbaden: Springer VS.

- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 43–69). Berlin: Raabe.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 37–50.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar – „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Wiesbaden: Springer VS
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2018a). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 61–76). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 459–471.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T.; Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Dies. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krasemann, B. (2019). „Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen.“ – Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In Kosinar, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (IGSP, Bd. 4) (S. 71–85). Münster: Waxmann.
- Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 47–59.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 360–376.

- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK.
- Leonhard, T. (2018). Potentiale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. & Witteck, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M. (2019). Zur Rekonstruktion der pädagogischen Logik von Unterricht. Methodische und gegenstandstheoretische Bedingungen pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 127–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M. (2020). Lernen und Forschen. Von falschen Einebnungen ihrer Differenz und von ihrer Strukturhomologie. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C. & Kminek, H. (2018). Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Konstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung- Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 85–92.
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar – Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T. (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 177–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Stephan Otto

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

1 Einleitung

Mit der flächendeckenden Einführung des Praxissemesters in Lehramtsstudiengängen ist eine Form der berufsspezifischen Sozialisation, die zuvor in der Zeit des Referendariats lag, in die universitäre Ausbildungsphase gerückt (Josting & Golus, 2018). Mit dieser Reformmaßnahme ist die Hoffnung verbunden, dass die Professionalisierung angehender Lehrkräfte optimiert werden kann, indem Studierende bereits in dieser Ausbildungsphase theoretisches Wissen und berufspraktisches Können relationieren (Dewe, 2012), sich also prüfend und abwägend mit den Komponenten professionellen Lehrer*innenhandelns auseinandersetzen.

Ein zentrales Instrument für das Lernen im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen sind die universitären Studienprojekte: Dies sind empirische Forschungsvorhaben, die im Rahmen der Praxisphasen an den Schulen von den Studierenden eigenständig durchgeführt werden. Intention der Studienprojekte ist, dass die Studierenden durch das forschende Lernen im Kontext der Bearbeitung der Studienprojekte in die Lage versetzt werden, Wissen und Können als zentrale Bestandteile einer professionellen Lehrkraft zu relationieren (Weiland & Wittmann, 2015).

Wie genau Studierende mit der Anforderung umgehen, Studienprojekte im Rahmen der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester zu planen und wie sie selbst deren Beitrag zur Relationierung von Wissen und Können bewerten, ist jedoch weitgehend ungeklärt. Im Rahmen dieses Beitrages werden

die Ergebnisse einer Inhaltsanalyse fokussierter Interviews (N=8) mit Studierenden nach dem Praxissemester vorgestellt, die ihr Vorgehen bei der Planung und Durchführung ihrer Studienprojekte im Fach Bildungswissenschaften beschreiben und den Nutzen für die Theorie-Praxis-Relationierung bewerten. Zwischen den Interviewten offenbarten sich deutliche Unterschiede dahingehend, inwieweit sie Theoriewissen als Grundlage für die Planung des Projekts heranzogen. Auch hinsichtlich der Einschätzung des Lernpotenzials von Studienprojekten äußern sich die Studierenden durchaus divers: Einerseits wird deutlich, dass einige Studierende diesem Instrument dezidiert ein Potenzial zur Relationierung von Theorie und Praxis zusprechen, andererseits gibt es eine durchaus hohe Zahl von Studierenden, die sich kritisch zum Lernpotential der Studienprojekte äußern.

2 Theoretischer Hintergrund: Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

Grundsätzlich wird im Rahmen dieses Beitrags Professionalisierung in Anlehnung an Terhart (2011) als berufsbiographische Entwicklung verstanden. Die berufsbiographische Sicht auf Professionalisierung von Lehrkräften ist in diesem Sinne als lebenslanger Prozess der Professionalisierung zu verstehen. Angehende Lehrkräfte bahnen zunächst die Entwicklung eines für den späteren Beruf spezifischen, individuellen Habitus in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lehr- und Lerngelegenheiten an. Diese Entwicklung ist nicht mit Abschluss des Referendariats beendet, sondern dieser Habitus entwickelt sich in der Berufslaufbahn grundsätzlich weiter und kann Veränderungen unterliegen (Terhart 2011).

Studierende sind insbesondere mit der Herausforderung hinsichtlich der Lehr- und Lerngelegenheiten für die eigene Professionalisierung konfrontiert, eine „doppelte Professionalisierung“ (Neuweg 2005, S. 216) zu durchlaufen, die sowohl in schulpraktischen Settings als auch „durch Einsozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs“ (Neuweg 2005, S. 216) vorangetrieben wird. Für die Professionalisierung ist deshalb sowohl mental angeeignetes theoretisches Wissen, das vordergründig in den Lerngelegenheiten an der Universität erworben werden kann als auch praktisches Können für Herausforderungen in Schule und Unterricht notwendig, das in der Schulpraxis erlernbar ist. Hierbei ist professionelles Lehrer*innenhandeln nicht als Verknüpfung von Wissen und Können erklärbar, sondern dieses Handeln verlangt Relationierung, also

eine prüfende und abwägende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in der tatsächlichen Handlungspraxis, um dort bestehende Herausforderungen fallbezogen und kontextspezifisch lösen zu können (Dewe, 2009). Letztlich ist diese Fähigkeit zur Relationierung und ein hieraus abgeleitetes Handeln ein zentrales Merkmal von Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern, zu denen auch die Schule zählt (Dewe, 2009).

Dieses Verständnis von Professionalität verweist letztlich auch auf das Potenzial von Schulpraktika: Studierende erhalten die Gelegenheit, Wissen und Können als Faktoren professionellen Lehrer*innenhandelns zu relationieren. Dies ist noch einmal in der folgenden Übersicht zusammenfassend dargestellt.

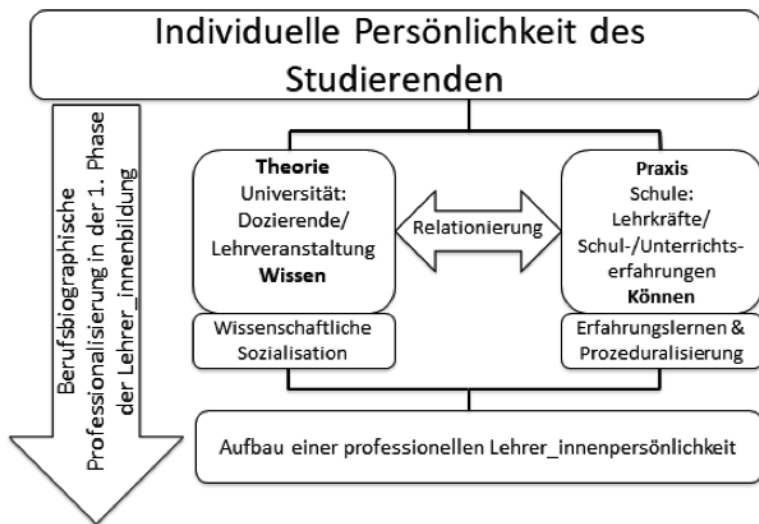


Abb. 1: Professionalisierung angehender Lehrer*innen (Otto, 2018, S. 36)

Eine Möglichkeit der Relationierung von Wissen und Können in der oben dargestellten Form stellt das Konzept des forschenden Lernens dar, dem insbesondere im Kontext der Implementierung des Praxissemesters ein besonderes Potenzial für die Professionalisierung von Studierenden zugesprochen wird (Drahmann et al., 2018). Die bildungspolitische Intention und Vorstellung, die dem Konzept zugrunde liegt, lässt sich nach Fichten folgendermaßen skizzieren: Durch den Gebrauch von wissenschaftlichen Methoden und die hierdurch ermöglichte kritische Distanz zur erlebten Schulpraxis kann letztlich eine

analytisch-reflexive Grundhaltung eingenommen werden, die für professionelles Handeln in Schule und Unterricht von besonderer Relevanz ist (Fichten, 2017).

Ein Element, dem zumindest auf normativer Ebene Potenzial für die Anbahnung einer solchen Grundhaltung zugesprochen wird, sind Studienprojekte (Weiland & Wittmann 2015). Diese lassen sich allgemein als „die selbstständige, methodisch abgesicherte Entwicklung, Bearbeitung, Auswertung und Dokumentation einer Fragestellung auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen und schulpraktischer Gegebenheiten“ (Institut für Geographiedidaktik Universität Münster, 2019) definieren. Die im Rahmen der Studienprojekte durchzuführende Forschungstätigkeit soll dazu dienen, sich reflexiv mit schulischen Begebenheiten auseinanderzusetzen. Dies kann dazu beitragen, einen distanziert-kritischen Blick auf schulische Prozesse zu werfen, da man in der forschenden Tätigkeit losgelöst von eigenem unterrichtlichem Handeln agiert (Fast et al., 2018).

3 Forschungsstand: Studienprojekte im Praxissemester

Ebenso wie die Einführung des Praxissemesters selbst erfolgte auch die Implementierung der Studienprojekte als Instrument für forschendes Lernen im Praxissemester, ohne dass hierzu im Vorfeld empirische Evidenz über deren Wirksamkeit bestand (Besa & Büdcher, 2014; Weiland & Wittmann, 2015).

Befunde zu Wirkungen und Nebenwirkungen von Studienprojekten liegen derzeit nur vereinzelt vor und die aktuelle Befundlage zeichnet ein eher kritisches Bild von den wahrgenommen Potenzialen der Studienprojekte aus der Sicht von Hochschullehrenden und Studierenden: So schreiben Studierende dem Erleben der Schulpraxis eine höhere Bedeutung für ihre Professionalisierung zu und nehmen die universitäre Anforderung, Studienprojekte durchzuführen eher als notwendiges Übel anstatt als Lerngelegenheit wahr (Weiland & Wittmann, 2017). Ebenso besteht zwischen Hochschullehrenden und Studierenden scheinbar Konsens darüber, dass forschungsmethodische Inhalte im Lehramtsstudium lediglich bedingt relevant für die Bewältigung schulpraktischer Herausforderungen sind (Stelter & Miehle, 2019).

Fast et al. (2018) kommen zu ähnlichen Befunden. Aufgrund der Auswertung von Gruppendiskussionen der Studierenden schlussfolgern die Autor*innen, dass Studierende dieses Unterrichtsfaches kaum Potenzial der Studienprojekte zur Professionalisierung wahrnehmen. Diesen Umstand schreiben die Au-

tor*innen allerdings nicht dem mangelnden Verständnis der Studierenden für das Professionalisierungspotenzial der Studienprojekte zu, sondern sehen das Defizit eher bei den Dozierenden der Begleitveranstaltungen an der Universität: Hier werde zu wenig über die Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Relationierung durch Studienprojekte und das hieraus resultierende Professionalisierungspotenzial vermittelt.

Auch Homt und van Obhuysen (2018) gelangen zu dem Befund, dass Studierende Studienprojekten eher geringen Nutzen zusprechen, verweisen aber zugleich einschränkend darauf, dass dies auch daran liegen kann, dass diese noch unerprobt seien und die universitären Lehrveranstaltungen zunächst optimiert werden müssten, um den Studierenden den Nutzen der Projekte tatsächlich nahe zu bringen.

Redecker (2018) zeigt dagegen Gelingensbedingungen der universitären Vorbereitung auf Studienprojekte auf, unter denen Studierende diesen durchaus Potenzial für die eigene Professionalisierung zusprechen. So identifiziert die Autorin die eigenverantwortliche Auswahl des Forschungsgegenstandes als einen Aspekt, den die Studierenden als motivierend für die Auseinandersetzung mit den Studienprojekten wahrnehmen.

Liegmann, Racherbäumer und Drucks (2018) können durch eine qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie zeigen, dass es im Längsschnitt einen Wandel in der Bewertung der Studienprojekte gibt: So zeigt sich, dass einige Studierende diesen Projekten zunächst Lernpotenzial im Praxissemester zusprechen, sich diese Wahrnehmung jedoch bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes relativiert: Als Referendar*in sehen die Befragten die Projekte nicht mehr als sinnvolle Lerngelegenheit an und betonen vielmehr, dass in Vorbereitung auf das Referendariat vielmehr schulpraktische Lerngelegenheiten benötigt hätten.

Der kursorische Überblick über den Forschungsstand zeigt auf, dass die bildungspolitische Intention einer Theorie-Praxis-Relationierung von den involvierten Akteur*innen nur bedingt wahrgenommen wird. Insbesondere inwieweit überhaupt eine Relationierung bei Studierenden stattfindet und in welcher Form sie den Projekten konkret ein Potenzial zur Relationierung zusprechen, scheint derzeit weitgehend ungeklärt.

4 Fragestellungen und Forschungsdesign

Für dieses Projekt standen Fragen zur Planung von Studienprojekten sowie deren Bewertung aus Studierendensicht im Fokus. Hierfür lagen der Untersuchung folgende Fragestellungen zu Grunde:

1. Welche Strategien verfolgen Studierende, um ein Studienprojekt zu planen?
2. Welchen Beitrag leisten Studienprojekte aus Sicht der Studierenden zur eigenen Professionalisierung im Sinne einer Relationierung von Wissen und Können?

Um einen Einblick in die Denk- und Handlungsprozesse der Studierenden zu erhalten, wurden mit acht Studierenden, die von Februar bis Juli 2018 das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen absolvierten, fokussierte Interviews nach Beendigung der Praxisphase geführt (Merton & Kendall, 1946). Diese Interviewform zeichnet sich dadurch aus, dass Interviewte im Vorfeld des eigentlichen Interviews einem bestimmten Stimulus ausgesetzt gewesen sind bzw. an einer bestimmten Situation teilnahmen, die dem Forschenden bekannt ist bzw. an der er selbst teilgenommen hat. Dies erlaubt dem Forschenden passende und dezidierte Fragen zum Forschungsgegenstand zu stellen. Als ebendieser Stimulus können das universitäre Seminar zum Praktikum sowie die Studienprojekte angesehen werden, zu denen der Dozent in diesem Kontext informelle Rückmeldungen erhalten hat. Jedoch bietet sich diese Interviewform nicht nur aus diesem Grund an: Das fokussierte Interview birgt das Potenzial, dass es sowohl als Einzel- als auch als Gruppeninterview durchgeführt werden kann (Hopf, 2007). Dies war für den vorliegenden Untersuchungskontext von besonderer Relevanz, da es aufgrund der terminlichen Verfügbarkeit der Studierenden nötig war, die Interviews zu mehreren Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Personenstärke zu führen. Letztlich konnten so vier Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit vier Studierenden geführt werden. Der Zeitpunkt der Erhebung nach der Abgabe und Benotung der Studienprojekte kann als günstig betrachtet werden, da somit das von Herzmann und Liegmann (2018) angesprochene Problem der sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen zu den Studienprojekten weniger relevant ist.

Nach Aufzeichnung der Interviews wurden diese anhand des Transkriptionssystems *Talk in qualitative Social Research* (TiQ) transkribiert. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Diese bot sich insbesondere deshalb an, da sie einen „Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textkorpora

dar[stellt], ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring 2000, S. 2).

Die induktive und deduktive Kategorienbildung erfolgte entlang der zentralen Problemstellungen dieses Beitrags nach subjektiven Einstellungen der Studierenden zum Vorgehen der Planung der Studienprojekte sowie deren Einstellungen zum Nutzen der Projekte. Im Prozess der Auswertung wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die thematischen Schwerpunkte der zentralen Fragestellungen der Studie widerspiegelt. Exemplarisch hierfür sind die folgenden Oberkategorien (OK) und hieran anschließende Unterkategorien (UK): Oberkategorie 1 bezieht sich auf die Planungsreflexion der Studierenden im Umgang mit der Herausforderung, ein empirisches Studienprojekt zu planen und durchzuführen. Die Planungsreflexion der Studierenden erschien insbesondere auch deshalb als aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand, da die wenigen bereits vorliegenden Studien eindrucksvoll aufzeigen, dass insbesondere der Prozess der Themenfindung, ein Bereich zu sein scheint, zu dem sich Studierende kontrovers äußern und der nach weiterer Untersuchung verlangt (Liegmann, Racherbäumer & Drucks, 2018). Durch die deduktive und induktive Kategorienbildung ließen sich letztlich drei trennscharfe Unterkategorien zur Oberkategorie 1 ableiten:

Oberkategorie 1: Vorgehen bei Planung von Studienprojekten (Relationierung von Wissen und Können bei der Planung)

Unterkategorie 1.1: Relationierung von Wissen und eigenen schulpraktischen Erfahrungen

Unterkategorie 1.2: Auswahl mit ex post Reflexionsprozess

Unterkategorie 1.3: Auswahl aufgrund eigener schulpraktischer Erfahrungen

Oberkategorie 2 bezieht sich auf den aus Studierendensicht wahrgenommenen Nutzen der Studienprojekte für die eigene Professionsentwicklung. Diese Kategorie erscheint insbesondere deshalb für die vorliegende Untersuchung relevant zu sein, da Fragen im Kontext dieser Kategorie Äußerungen provozieren können, die Formen der Relationierung der Studierenden offenbaren. Wiederrum ließen sich im Kontext der Kategorienbildung drei trennscharfe Unterkategorien identifizieren:

Oberkategorie 2: Nutzen der Studienprojekte aus Studierendensicht

Unterkategorie 2.1: Relationierung von Wissen und schulpraktischem Können

Unterkategorie 2.2: Relationierung von Wissen und universitären Anforderungen

Unterkategorie 2.3: Belastung

| OK 2: Nutzen der Studienprojekte aus Studierendensicht | | | |
|---|--|---|--|
| Diese Oberkategorie bezieht sich auf alle Äußerungen der Studierenden in den Interviews, in welchen sie sich in jedweder Form mit der Sinnhaftigkeit der Studienprojekte für ihre Professionalisierung auseinandersetzen. | | | |
| Kategorie | Ausprägung | Kodierregel | Ankerbeispiel |
| 1.1: Relationierung von Wissen und schulpraktischem Können | Relationierungspotential erkannt: Persönlicher Nutzen für Lehrerprofessionalität wahrgenommen. | <p>Der/die Studierende kommuniziert einen persönlichen Nutzen für die Professionalisierung als Lehrkraft. Die Durchführung hat entweder für das Praktikum oder für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft wichtige Impulse geliefert.</p> <p>Die Aussage ist auch der Kategorie 1 zuzuordnen, wenn einschränkende Äußerungen innerhalb der Aussage getätigt werden (siehe Ankerbsp. 2)</p> | <p>1. „Das Forschungsprojekt hat neue Erkenntnisse gebracht und wird in Zukunft meine Methodewahl beeinflussen [...] Mir hat das Studienprojekt deutlich gemacht, dass das Scheitern des Unterrichts oftmals von vielen Faktoren abhängt und die Wahl der Sozialform nicht immer die Beste ist wie die Lehrkraft denkt.“</p> <p>2. „Für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft waren andere Situationen und Erfahrungen erheblich eindrucksvoller. Letztendlich würde ich sagen, dass mein Forschungsprojekt nicht gänzlich nutzlos war. Die Fragestellung [...] könnte mir in Teilbereichen meiner zukünftigen Unterrichtsplanung weiterhelfen.“</p> |

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Codebuch

Für die jeweiligen Ober- und Unterkategorien wurde im Forschungsprozess daraufhin ein Codebuch erarbeitet. Dieses enthält Definitionen der Kategorien und ihrer jeweiligen Ausprägung. Ebenso wurden Kodierregeln für die Kate-

gorien mit Ankerbeispielen festgelegt, um eine möglichst optimale Inter-coder-reliabilität sicherzustellen.

Die vorangegangene Abbildung stellt einen Ausschnitt dieses Codebuchs dar, das Kodierenden für die Auswertung der Interviews an die Hand gegeben wurde. Die Auswertung der Interviewpassagen erfolgte im Sinne des konsensualen Kodierens mit der Unterstützung einer*s weiteren Kodierenden, die*der ebenfalls über Expertise in qualitativer Sozialforschung verfügt (Hopf, 2007). So wurden voneinander abweichende Kodierungen zwischen den Kodierenden diskutiert, um aufgrund von Schärfungen des Systems letztlich zu konsensualen Einschätzungen zu kommen. Die letzte Übereinstimmung wurde mittels Cohens Kappa berechnet und lag bei $\kappa = 0.73$, was nach diesem Maß für die Beurteiler*innenreliabilität einer guten Übereinstimmung entspricht.

5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der oben dargestellten Ober- und Unterkategorien, denen jeweils die Aussagen der Studierenden zugeordnet wurden. Auffällig erschien bei der Auswertung, dass sich keine spezifischen Muster von Studierenden ermitteln ließen, also ein Vorgehen bei der Planung der Studienprojekte nicht zwangsläufig mit einer bestimmten Bewertung des Nutzens der Studienprojekte einherging.

5.1 Vorgehen der Studierenden bei der Planung von Studienprojekten

Die Interviews mit den acht Studierenden offenbarten deutliche Unterschiede der Planungsstrategien der Studierenden für die Studienprojekte. Es zeigte sich, dass insgesamt vier Studierende vor Beginn der Arbeit an den Studienprojekten eine Form der Relationierung von Wissen, das der universitären Lehrer*innenbildung entstammt, und eigenen schulpraktischen Erfahrungen vornahmen. Ausgangspunkt hierfür war, dass diese Studierenden einen Widerspruch zwischen subjektiven Erfahrungen und Forschungsbefunden erlebten, welcher eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich provozierte. Eine exemplarische Aussage für die Zuordnung zur Kategorie 1.1 *Relationierung von Wissen und eigenen schulpraktischen Erfahrungen* ist etwa

diese aus dem Interview mit Frau Celik¹, die sich auf die Frage nach ihrem Vorgehen bei der Planung der Studienprojekte wie folgt äußerte:

Die Forschungsfrage hat sich aus meinem persönlichen Interesse daran ermittelt, weil die aktuelle Forschungsliteratur neigt ja dazu, lehrerzentrierten Unterricht zu verteu-
feln (lachen) wobei, weil ich damals in meiner Schulzeit eigentlich gute Erfahrungen
damit gesammelt habe. [...] Aber es ist ja meine Meinung gewesen und deshalb hat
sich halt diese Frage entwickelt, weil ich da oft die Meinung der Forschungsliteratur
für mich hinterfragt habe. Und man muss sich halt zu allem was man liest ne eigene
Meinung bilden.

Ein Einzelfall hingegen stellte die folgende Aussage von Herrn Benedikt dar, die der UK 1.2: *Auswahl mit ex post Reflexionsprozess* zugeordnet werden kann. Dieser erläutert die Auswahl des Gegenstandsbereichs seines Studienprojektes auf folgende Weise:

Ja die Arbeit hab ich irgendwie nicht gehabt [zuvor erwähnte Recherche-strategie eines ebenfalls interviewten Kommilitonen bei der Themenauswahl des Studienprojektes; Anm. S.O.], also ich hatte meine Forschungsfrage mir aufgeschrieben und dann war die irgendwie ja schon Glücksgriff irgendwie (.) [...], dass das ausgereicht hat irgendwie [...], das hat irgendwie gepasst dass die Kriterien [Bewertungskriterien der Studienleistung Anm. S.O.] irgendwie (.) joa Zufall.

In Abgrenzung zu seinen Mitstudierenden hat Herr Benedikt nicht zuvor einen Abgleich mit Forschungsbefunden bzw. Wissen aus der eigenen schulischen Sozialisation vorgenommen. Der zu beforschende Gegenstand wurde aufgrund der Formulierung einer Forschungsfrage festgelegt, die laut ihm selbst zufällig ohne vorweggegangenen Reflexionsprozess formuliert wurde. Ein Abgleich erfolgte in diesem Falle lediglich ex post mit den universitären Bewertungsvorgaben für die Studienleistung, nicht jedoch mit eigenen schulsozialisatorischen Erkenntnissen oder theoretischen Wissensbeständen. Dieser nachträgliche Abgleichungsprozess mit den universitären Vorgaben war für ihn also letztlich für die Festlegung des Forschungsgegenstandes bestimmend. Drei Studierende tätigten in den Interviews Äußerungen, die sich der UK 1.3 zuordnen lassen, nämlich *der Auswahl aufgrund eigener schulpraktischer Erfahrungen*. Hierfür kann etwa die folgende Aussage als exemplarisch angesehen werden:

Ja ich hab mich damit auseinandergesetzt, ob das Alter ja mehr oder weniger positiv auf die Unterrichtsmethode auswirkt oder ob ältere Lehrkräfte mehr dazu neigen Frontalunterricht zu machen [...]. Ja warum ich das gemacht hab, es hat mich halt interessiert, weil ich selber hauptsächlich alte Lehrer hatte, halt wenn wirklich mal

1 Die Namen aller Studierenden wurden anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt.

ein Junger kam, war das schon was ganz Besonderes. War dann halt selber davon begeistert, dass der Unterricht dann auf einmal viel lebendiger war (.) war dann schon schöner und das hat mich halt dazu veranlasst.

Die hier befragte Studentin expliziert, dass die Auswahl des zu beforschenden Gegenstandes im Rahmen des Studienprojektes aufgrund von Erkenntnissen geschah, die sie aus der eigenen Schullaufbahn mit in das Studium hineintrug. Diese wurden letztlich handlungsleitend, um sich mit hiermit empirisch fundiert auseinanderzusetzen. Anders als dies bei UK 1.1 der Fall wäre, verweist die Studentin nicht auf einen Abgleich mit Forschungsbefunden bzw. rekuriert auf universitär erworbenes Theoriewissen.

Hinsichtlich des Vorgehens bei der Planung von Studienprojekten zeigt sich, dass sieben von acht Studierenden über theoretische Wissensbestände bzw. eigene schulpraktische Erfahrungen reflektieren, um hieraus ein eigenes Forschungsprojekt im Praxissemester abzuleiten. Nur in einem Fall traf ein solches Vorgehen nicht zu, sondern die Auswahl des Gegenstandes erfolgte laut Wahrnehmung des Studierenden zufällig, ohne zuvor auf Vorwissen zurückzugreifen.

5.2 Nutzen der Studienprojekte aus Studierendensicht

Ein weiterer Frageimpuls des fokussierten Interviews bezog sich auf den aus Studierendensicht wahrgenommenen Nutzen von Studienprojekten für die eigene professionelle Entwicklung als Lehrkraft. Diesbezüglich äußerten sich beinahe alle Studierenden sehr umfangreich.

Insgesamt drei der acht Befragten bewerteten den wahrgenommenen Nutzen der Studienprojekte in der Form, die sich der UK 2.1 *Relationierung von Wissen und schulpraktischem Können* zuordnen lassen. Diese Kategorie umfasst hierbei Äußerungen der Studierenden, die ausdrücken, dass diese einen persönlichen Nutzen der Durchführung von Studienprojekten für die eigene Professionsentwicklung wahrnehmen und diese ihnen Impulse geliefert hat, die entweder unmittelbaren Nutzen im Praktikum boten bzw. einen solchen für die weitere Tätigkeit als Lehrkraft bieten werden. Eine exemplarische Begründung wurde etwa von der Studentin Frau Lehmann getätigt, die folgende Einschätzung abgab:

Mein Forschungsprojekt hat dazu beigetragen, dass ich meine Beobachtungskompetenz verbessern konnte. Dadurch [...] habe ich gelernt mich auf wichtige Dinge zu konzentrieren. Für mich persönlich werden die Ergebnisse später wichtig für meine Unterrichtsplanung sein.

Die Aussage offenbart deutlich, dass die Studentin den Studienprojekten ein klares Potenzial zuspricht, um aus ihrer Sicht professionsrelevante Kompetenzen weiter ausbauen zu können. Die empirische Erhebung hat aus Sicht von Frau Lehmann unmittelbar dazu beigetragen, dass sie unterrichtspraktische Kompetenzen erwerben konnte.

In Abgrenzung hierzu sind zwei Studierende zu verorten, deren Aussagen sich der Kategorie UK 2.2 *Relationierung von Wissen und universitären Anforderungen* zuordnen lassen. Diese Kategorie zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden zwar kein Nutzen der Durchführung von Studienprojekten für die Tätigkeit als Lehrkraft wahrnehmen, ihnen jedoch die in diesem Kontext erworbenen forschungsmethodischen Kompetenzen hilfreich für die bessere Bewältigung universitärer Anforderungen erscheinen. Eine solche Relationierung des erworbenen forschungsmethodischen Wissens und den universitären Anforderungen lässt sich etwa bei Herrn Stinnes ableiten:

Für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft hat mir das Projekt eher wenig gebracht. Allerdings kann ich das Wissen über empirische Forschungsmethoden gut für meine Abschlussarbeit nutzen.

Während er klar verbalisiert, dass er den Projekten ein geringes Potenzial für die eigene professionelle Entwicklung als Lehrkraft zuspricht, bieten sie dennoch einen Mehrwert für ihn: So können universitäre Anforderungen, wie das Schreiben der Abschlussarbeit, besser aufgrund der Durchführung der Studienprojekte bewältigt werden.

Die drei weiteren Studierenden äußerten sich kritisch hinsichtlich des potenziellen Nutzens der Studienprojekte: für sie erscheinen diese vielmehr als Belastung, die mögliche Lernpotenziale innerhalb des Praktikums sogar behindern. Beispielhaft für die UK 2.3 *Belastung* ist etwa die folgende Passage aus dem Interview mit Frau Jasmin:

Obwohl [...] diese ganzen Studienprojekte also das sind ja jetzt drei Stück gewesen, wenn man noch=n zweites Fach dabei hat, dann [...], is ein bisschen viel dann. Nur forschen, forschen, forschen, hat mit dem Lehrberuf eigentlich sehr wenig zu tun, weil klar, erkennt man dann gewisse Strukturen in der Schule, den man dann eben nachforscht aber ich find es eigentlich wichtiger, dass man den Studenten beibringt, wie man vor der Klasse steht, ne wie geht man mit Problemen um, das sind Sachen (.) die eigentlich nicht wirklich besprochen werden.

Grundsätzlich erscheint die schon unmittelbar in der Eingangspassage erwähnte Anzahl der Studienprojekte von Frau Jasmin als Hemmnis, um die aus ihrer Sicht tatsächlich wichtigen Lerngelegenheiten im Praxissemester auszuschöpfen. Sie macht eine deutliche Differenz der für die Absolvierung des Studienprojektes notwendigen Tätigkeiten (*forschen*) und den für die Tätigkeit als

professionelle Lehrkraft als notwendig erachteten Lerngelegenheiten auf (*vor der Klasse stehen*). Die Studienprojekte haben für sie also lediglich ein geringes Lernpotenzial und sind hinderlich, um andere wichtige Lerngelegenheiten im Praxissemester ausschöpfen zu können.

Hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens der Studienprojekte zeigt sich also, dass hier deutliche Unterschiede bestehen: während drei Studierende tatsächlich ein Potenzial für die eigene Professionsentwicklung wahrnehmen, erscheinen die Projekte einer ebenso großen Anzahl an Studierenden ausschließlich als belastender Workload, der ihnen das eigentliche Lernpotenzial im Praxissemester verschließt. Zwei Studierende in diesem Untersuchungskontext sehen zwar keinen Nutzen der Studienprojekte für die professionelle Entwicklung als Lehrkraft, fühlen sich durch diese aber besser befähigt, um universitäre Anforderungen im weiteren Studium bewältigen zu können.

6 Fazit und Diskussion

Im Rahmen dieses Beitrages konnte anhand der Auswertung der Studierendeninterviews gezeigt werden, auf welche Art und Weise Studierende die Möglichkeit der Relationierung von Theorie und Praxis durch Studienprojekte im Praxissemester wahrnehmen. Die Fragen nach den Vorgehensweisen zur Planung der Studienprojekte offenbarten außerdem, inwieweit Studierende im Kontext dieses Prozesses eine relationierende Haltung einnehmen, um Forschungsprojekte für die Schulpraxis zu planen.

Hinsichtlich der hier untersuchten Kategorien zeigte sich, dass circa die Hälfte der Studierenden eine abwägende Auseinandersetzung mit Theoriewissen und schulpraktischen Gegebenheiten vornahm und sich kritisch-reflexiv mit der Planung bzw. mit Potenzialen für die eigene Professionalisierung auseinandersetzte.

Besonders bezogen auf den wahrgenommenen Nutzen der Studienprojekte zeigte sich aber eine nicht unerhebliche Zahl an kritischen Aussagen, in denen Studierende den Projekten entweder überhaupt keine Relevanz für die eigene Entwicklung zusprechen bzw. den Lerneffekt lediglich für universitäre Herausforderungen wahrnehmen. Dieser Befund steht im Gegensatz zu denen von Herzmann und Liegmann (2018), die keine grundsätzliche Ablehnung der Projekte durch die Studierenden nachweisen konnten. In forschungsmethodischer Hinsicht lässt dies den Schluss zu, dass die hier geführten Interviews auch aus Sicht der Studierenden unabhängig von der Bewertungssituation der Studien-

projekte wahrgenommen wurden und sie demnach nicht gehemmt waren, sich frei zu äußern.

Praktisch verweist dieser Befund darauf, dass insbesondere in der universitären Vorbereitung auf Studienprojekte noch deutlicher deren Intention an Studierende vermittelt werden muss. Dies steht im Einklang mit bereits vorliegenden Studien wie von Fast et al. (2018), die ebenfalls darauf verweisen, dass Dozierende der Begleitseminare besonders gefordert sind, um für Akzeptanz der Projekte bei den Studierenden zu sorgen. Dies kann auch dazu beitragen, dass die Studierenden keine als völlig zufällig erlebte Auswahl des zu beforschenden Gegenstandes vornehmen, was insbesondere aus motivationaler Perspektive durchaus problematisch erscheint. Ebenso kann eine transparente Aufklärung der Studierenden über das den Projekten zugesprochene Lernpotenzial in der universitären Vorbereitung, in dem Sinne, dass die professionstheoretischen Grundlagen der Relationierung von Theorie und Praxis ausgeführt werden, dazu beitragen, dass Studierende mit mehr Freude an den Projekten arbeiten. Die Ursache der negativen Urteile über die Studienprojekte in der hier vorliegenden Studie könnte auch in der Überforderung der Studierenden mit der Herausforderung, eigenständig ein Forschungsprojekt durchzuführen, liegen. So zeigt die Studie von Stelter und Miethe (2019) etwa, dass in vielen Lehramtsstudiengängen nur wenige Module vorhanden sind, die die Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden fokussieren. Die Ablehnung der Projekte kann also darin begründet sein, weil den Studierenden ein vertieftes Verständnis über Forschungsmethoden fehlt, was letztlich zu einer Überforderung führt.

Insbesondere die Anzahl der Studienprojekte, die die Studierenden durchführen müssen, um die universitären Anforderungen erfüllen zu können, wurde nicht nur in den hier analysierten Interviews thematisiert, sondern auch bereits in anderen Studien als besondere Belastung herausgearbeitet (Homt & van Ophuysen, 2018). Diesbezüglich wäre also zu überlegen, ob und inwieweit die Senkung der Anzahl an Studienprojekten dazu beitragen könnte, deren antizipiertes Potenzial besser auszuschöpfen.

Eine stärkere Akzeptanz der Forschungsprojekte im Lehramtsstudium wäre allerdings nicht bloß für die schulpraktische Professionalisierung sinnvoll, sondern auch für den wissenschaftlichen Bereich in der Lehrer*innenbildung. Eine Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden, wie sie etwa im Rahmen der Studienprojekte angebahnt werden kann, kann den ersten Grundstein für das Verfolgen einer wissenschaftlichen Karriere legen (Stelter & Miethe, 2019). Dass diesbezüglich Potenzial besteht, zeigen auch einzelne Aussagen im Kontext dieser Studie, da Studierende durchaus wahrnehmen, dass sie ihre forschungsmethodische Kompetenz durch Studienprojekte erweitern können.

Die im Kontext der Studie ermittelte Interraterreliabilität verweist darauf, dass das im Rahmen dieser Studie entwickelte inhaltsanalytische Analyseinstrumentarium die Möglichkeit bietet, für weitergehende Interviewanalysen herangezogen zu werden. Das Instrumentarium dürfte hierbei offen genug sein, um auch über den Fachkontext der Bildungswissenschaften hinaus eingesetzt zu werden, um einen noch tieferen Einblick über Planungs- und Reflexionsprozesse der Studierenden zu erhalten.

Literatur

- Dewe, B. (2012). Professionsverständnisse – Eine berufssoziologische Betrachtung. In J. Pundt, (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen, Potenziale, Perspektiven* (S. 23–35), Bern: Huber.
- Drahmann, M., Zorn, S., Rothland, M. & König, J. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LiP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 115–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 47–66.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2018). *Die Studienprojekte im Praxissemester. Wie nehmen Studierende die universitäre Vorbereitung in den Projektseminaren wahr? Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(1), 77–89.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. H. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl.* (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt.
- Josting, P. & Golus, K. (Hrsg.) (2018). Studienprojekte im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*. Themenheft Nr. 1, i–ii.
- Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. J. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 175–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 175–199.
- Kendall, P. L. & Merton, R. K., (1946). The focused Interview. *American Journal of Sociology*, 541–557.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit? Ein (Qualitäts-)kriterium pädagogischen Wissens?* (S. 205–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Otto, S. (2018). Die Initiation in die schulische Praxis. Erstgespräche zwischen Studierenden und Ihren Mentor_innen und ihre Bedeutung als Grenzstelle im Professionalisierungsprozess. Hamburg: Dr. Kovac.
- Terhart, E. (2011). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Beiheft 57 Zeitschrift für Pädagogik (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

- Stelter, A. & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – Aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft* 58 (30), 25–35.
- Weyland, U. (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1–24. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf [Zugriff am 23.05.2014].
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.

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 Praxissemester

1 Einleitung

Die Frage nach einer angemessenen Relationierung von Theorie und Praxis gehört genuin zum Lehrer*innenbildungsdiskurs und schlägt sich aktuell in der Diskussion des Verhältnisses theoretischer und schulpraktischer Ausbildungsanteile in der Lehrer*innenbildung nieder. Durch die Ausweitung schulischer Praxisphasen in der universitären Phase der Lehrer*innenbildung in verschiedenen Bundesländern (Weyland & Wittmann, 2015) werden Versuche unternommen, eine In-Beziehung-Setzung von Theorie und Praxis zu fördern, da Praktika „als das zentrale Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, nicht selten als ‚Herzstück‘ der Ausbildung von Lehrpersonen verstanden“ (Hascher, 2007, S. 161) werden. Im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen wird diese Verbindung auch auf einer strukturellen Ebene durch den Einbezug von Akteur*innen der ersten Ausbildungsphase (Universitätsdozierende), der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung (ZfsL bzw. Studienseminar) sowie durch schulische Mentor*innen verfolgt (MSW, 2010).

Während zumeist die Verhältnisbestimmung der beiden Bezugssysteme Theorie (bzw. Wissenschaft) und Praxis im Fokus steht, bildet die Person das verbindende Element der beiden Systeme (Bayer, Carle & Wildt, 1997; Weyland, 2010; Leonhard & Bolle, 2015), da die angehende Lehrkraft ihren Professionalisierungsprozess im Spannungsfeld der Systeme mitbestimmen kann. Im Professionalisierungs- und Relationierungsprozess benötigen die Studierenden

Unterstützung. Ihrer Begleitung in Praxisphasen wird daher eine große Bedeutung zugesprochen (Schnebel, 2009) und kann in Abhängigkeit von ihrer Qualität als „eine der entscheidenden Erfolgsbedingungen für ein Praxissemester“ (Schubarth et al., 2012) angesehen werden.

Um die sozialbezogene Relationierung von Theorie, Praxis und Person im Rahmen von verlängerten Praxisphasen forschend zu beleuchten, werden in diesem Beitrag Befunde eines Forschungsprojekts präsentiert, das die Begleitungsprozesse von Studierenden im Praxissemester *in situ* untersucht. Dazu wird ein obligatorisches Beratungsgespräch – das Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG) – explorativ erforscht, welches die Studierenden zum Ende ihres Praxissemesters gemeinsam mit schulischen Mentor*innen und ZfsL-Ausbildenden aus der zweiten Phase führen. Dadurch ist es nicht nur möglich, die Orientierungsrahmen der Studierenden, sondern auch der Schul- und ZfsL-Vertreter*innen herauszuarbeiten und offenzulegen, wie in der studentischen Begleitung Theorie und Praxis gemeinsam von Studierenden und Auszubildenden kommunikativ miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Das Spannungsfeld zwischen Theorie, Praxis und Person im Rahmen der Lehrer*innenbildung bildet dabei die Grundlage. Dieses wird im Folgenden zunächst genauer beschrieben und an das Modell von Wissenschaft, Praxis und Person rückgebunden (2). Ausgehend davon wird das Forschungsdesign der Untersuchung zur studentischen Begleitung im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen skizziert (3), bevor zentrale Befunde der Studie im Sinne einer Typenbildung präsentiert werden (4). Diese Befunde werden anschließend wieder an das Modell rückgebunden und kritisch diskutiert (5).

2 Das Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person in der Lehrer*innenbildung

Die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte wird als zentrales Ziel der Lehrer*innenbildung benannt. Dieser Entwicklungsprozess situiert sich in einem Spannungsfeld von Theorie bzw. Wissenschaft einerseits und dem praktischen Vollzug andererseits. Hoffnungen werden hierbei insbesondere auf die Praxisphasen im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gesetzt, die dazu verhelfen sollen, die beiden Pole Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen (Bach, 2013). Eine wie auch immer geartete Verbindung von Theorie und Praxis wird daher häufig programmatisch als Zielperspektive von Praxisphasen herausgearbeitet wie im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen

(MSW, 2010). In den Verlautbarungen wird dabei nicht hinterfragt, ob und inwiefern eine solche Theorie-Praxis-Verbindung überhaupt möglich ist (Zorn, 2020). Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde das Spannungsfeld schon vielfach diskutiert und unterschiedlich bestimmt (u.a. Cramer, 2014; Hedtke, 2003). Vermehrt betont wurden hierbei die differenten Strukturlogiken.

Praxisphasen des Lehramtsstudiums sind insbesondere deshalb von Interesse, da sich hier zentrale Fragen der Lehrer*innenbildung wie u.a. das „Kernproblem von Theorie und Praxis“ (Weyland, 2010, S. 165) verdichten (Zorn, 2020). Daher werden an dieses Studienelement unterschiedliche Zielvorstellungen geknüpft: Sie reichen von einer Praxiseinübung über den Erwerb praktischen Handlungswissens verbunden mit theorie-basierter Reflexion (Bauer et al., 1996) bis hin zu einer Theoriebildung in handlungsentlasteten Settings (Dewe et al., 1992; Weyland, 2010). Welche Perspektiven aus dem Spannungsfeld möglicher Ziele fokussiert werden, „hängt maßgeblich mit der Positionierung hinsichtlich der Strukturdivergenz von Theorie und Praxis zusammen“ (Zorn, 2020, S. 129).

Das Spannungsfeld von Theorie und Praxis eröffnet sich bereits aufgrund der Konzeption von Praxisphasen, die zwar am Lernort Schule im Bezugssystem *Praxis* stattfinden, jedoch an das Bezugssystem *Wissenschaft* am Lernort Universität angebunden sind. Aufgrund der Situierung in beiden Referenzsystemen begegnen den Studierenden differente Ansprüche, zu denen sie sich als Person selbstreflexiv ins Verhältnis setzen müssen (Zorn 2020; Weyland, 2010).

Wie eingangs erwähnt, bleibt das dritte zentrale Bezugssystem *Person* häufig unberücksichtigt, obwohl das Individuum sich in einem eigenen Prozess gegenüber den Referenzsystemen *Wissenschaft* und *Praxis* positionieren und diese aufeinander beziehen muss. Aus einer berufsbiografischen Perspektive kann die *Person* mit ihrer individuellen Nutzung und Verarbeitung nicht vernachlässigt werden. Während die Konfrontation mit ersten Praxiserfahrungen „eine aktive Auseinandersetzung mit Lebens- und Berufsaufgaben“ (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 389) evoziert, kann das erworbene wissenschaftliche Wissen, wenn es zu eigenem Professionswissen weiterverarbeitet wurde, als individuelle Ressource der angehenden Lehrpersonen zur Anforderungsbearbeitung genutzt werden (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Um den Professionalisierungsprozess Studierender in Praxisphasen genauer zu bestimmen, wird daher in diesem Beitrag auf das Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person zurückgegriffen, das von Huber (1983) im hochschuldidaktischen Bereich entwickelt und von Bayer, Carle und Wildt (1997) auf die Lehrer*innenbildung übertragen wurde. Da das Modell für zahlreiche Debatten der Lehrer*innenbildung anschlussfähig ist, wurde es in den letzten Jahren auf ver-

schiedene Kontexte übertragen: Weyland (2010) bezog das Modell erstmalig auf universitäre Praxisphasen und Herzog, Peyer und Leonhard (2017) setzen es als Reflexionsinstrumentarium (Leonhard & Bolle, 2015) in Mentoring-Prozessen ein. Auch wenn jedes Referenzsystem seinen Eigensinn hat, beziehen sie sich dennoch wechselseitig aufeinander und können so miteinander relativiert werden. In diesem Spannungsfeld der Referenzsysteme mit wechselseitiger Bezugnahme lässt sich Professionalität verorten:

Professionalität bedeutet gleichermaßen Verfügung über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen, die Beherrschung von Regeln der Praxis bzw. Beachtung berufskultureller und gesellschaftlicher Normen wie auch die Fähigkeit, autonom zu handeln, sich selbst weiterzubilden und den Wandel der gesamten Bildungsarbeit aktiv mitzugestalten. Professionalität bedeutet aber auch diese Kompetenzen in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d.h. integriert zu nutzen (Bayer, Carle & Wildt, 1997, S. 10).

Das vorliegende Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern und auf welche Weise eine Befähigung zur In-Beziehung-Setzung im Sinne einer Professionalisierung bereits in Begleitungsprozessen im Praxissemester erfolgt (Zorn, 2020). Mit Leonhard und Bolle (2015) kann Professionalisierung „als vielfältige Bewegung und geistige Auseinandersetzung zwischen drei ‚Polen‘“ (S. 41) gefasst werden, sodass weder eine einseitige Fokussierung einer Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung noch eine Professionalisierung ausschließlich durch Praxis aufrechterhalten werden kann (Weyland, 2010; Zorn, 2020). Im vorliegenden Beitrag wird Professionalisierung in Praxisphasen daher im Spannungsfeld der drei Referenzsysteme *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* verortet (Abbildung 1).



Abb. 1: Begleitung von Professionalisierung in Praxisphasen im Dreieck Wissenschaft – Praxis – Person (Zorn, 2020).

Es bedarf sowohl „theoretischen Reflektionswissens“ als auch „praktischen Handlungswissens“ und „selbstreflexive[n] Wissen[s]“ (Weyland, 2010, S. 320). Die Selbstreflexion benötigen angehende Lehrpersonen in Praxisphasen insbesondere deshalb, weil sie sich als *Person* in ihrem Lernprozess zu den anderen beiden Bezugsgrößen in Beziehung setzen müssen. Eingebettet sind alle Relationierungsprozesse in *institutionelle Rahmenbedingungen*, in *Bildungspolitik und Gesellschaft* sowie in das *private, soziale Umfeld* der Studierenden (Zorn, 2020).

Hinsichtlich der drei Referenzsysteme können mit Herzog, Peyer und Leonhard (2017) vier Basisrelationen voneinander differenziert werden: Unter *Erkenntnis* verstehen sie die Relationierung von *Wissenschaft* und *Person*, während sie die Generierung einer Beziehung zwischen *Praxis* und *Person* als *Erfahrung* fassen. In Praxisphasen der Lehrer*innenbildung ist es für die angehenden Lehrpersonen erstmalig möglich, die Basisrelation der Erfahrung kennenzulernen. Als *Forschung und Entwicklung* wird die Verbindung von *Wissenschaft* und *Praxis* bezeichnet (Herzog et al., 2017). Während die bisher genannten Basisrelationen das Verhältnis zwischen jeweils zwei Referenzsystemen umschreiben, umfasst die vierte Basisdimension der *Selbstreflexion* eine Relationierung der Person gegenüber sich selbst (Herzog et al., 2017; Zorn, 2020).

Schulpraktische Studien sind in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung der Ort, an dem eine erste Relationierung von Wissenschaft, Praxis und Person erfolgen kann, die durch Begleitung unterstützt wird. Den Begleitungssettings durch Auszubildende unterschiedlicher Institutionen, die differente Funktionen übernehmen, kommt daher eine zentrale Bedeutung zu (u.a. Weyland 2010; Zorn, 2020).

Die universitäre Begleitung, u.a. in Lehrveranstaltungen, unterstützt insbesondere die Relationierung von *Person* und *Wissenschaft*, indem die Studierenden dazu angeregt werden, die praktischen Erfahrungen im Kontext Schule kritisch-distanzierend zu hinterfragen und auf diese Weise verändert wahrzunehmen (Leonhard, 2017). Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens soll hierbei theoretische Reflexionsprozesse initiieren (Hascher, 2007), so auch im Praxissemester im Bundesland Nordrhein-Westfalen (MSW, 2010). Empirisch ist bisher jedoch ungeklärt, inwiefern das Forschende Lernen den Anspruch einer kritischen Distanzierung von der Erfahrung zu erfüllen vermag (Zorn, 2020).

Während in der universitären Begleitung die Verbindungen zum Bezugssystem *Wissenschaft* somit im Fokus stehen, weisen Befunde zu Begleitungsprozessen durch schulische Mentor*innen darauf hin, dass hierbei insbesondere der Bezug der Referenzsysteme *Person* und *Praxis* zentral ist. Theoretische Wissensbestände werden in der Begleitung durch Lehrpersonen nicht oder nur randständig thematisiert (Hascher, 2007; Schnebel, 2009; Zorn, 2020). Bisherige Untersuchungsergebnisse zeigen die Gefahr auf, dass Studierende die beobachtete Unterrichtspraxis ihrer schulischen Mentor*innen unreflektiert adaptieren, da ihre Lernprozesse in Praxisphasen meist nicht kontrolliert, sondern vielmehr zufällig ablaufen (Hascher, 2006; Zorn, 2020).

Im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen wird darüber hinaus Begleitung für Studierende seitens der Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL) angeboten, die bislang Referendar*innen im Vorbereitungsdienst vorbehalten war. Welche Relationierungsprozesse sie unterstützen, kann im vorliegenden Forschungsprojekt erstmalig offengelegt werden. Auch neue, kooperativ ausgerichtete Begleitformate im Praxissemester von Nordrhein-Westfalen werden zum ersten Mal erforscht (Zorn, 2020).

3 Studiendesign mit Forschungsanliegen und methodischem Vorgehen

In diesem Beitrag werden die Befunde eines Forschungsprojekts zur Begleitung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester präsentiert, das untersucht, wie angehende Lehrpersonen und ihre Auszubildenden aus unterschiedlichen Institutionen kommunikativ Theorie und Praxis miteinander in Beziehung setzen. Dabei geht es weniger darum, die reflexiv verfügbaren und somit artikulierbaren Theorie-Praxis-Vorstellungen zu erfassen, sondern vielmehr implizite Wissensbestände der Akteure aus dem Datenmaterial zu rekonstruieren, die als Orientierungsrahmen jedoch handlungsleitend sind (u.a. Bohnsack, 2014). Daher wird danach gefragt, welche impliziten Professionalisierungsverständnisse der Studierenden und der Auszubildenden sich in den Interaktionen als atheoretische Wissensbestände zeigen und die Austausch- und Aushandlungsprozesse mitbestimmen (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020).

Untersuchungsgegenstand ist ein Gesprächsformat, das obligatorisch am Ende des schulpraktischen Teils des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen stattfindet, und welches die Studierenden zur erfolgreichen Absolvierung der Praxisphase gemeinsam mit Ausbilder*innen des ZfsLs, also aus der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung, und ihren schulischen Mentor*innen am Lernort Schule führen (MSW, 2010). Das ca. einstündige, sogenannte Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG) ist unbenotet und dient nach ministeriellen Vorgaben „der Beratung, der Bilanzierung der individuellen professionellen Entwicklung und der Diskussion individueller Entwicklungsmöglichkeiten.“ (MSW, 2010, S. 16). Durch die explorative Erforschung des Gesprächsformats ist es erstmalig möglich, nicht nur die Orientierungsrahmen angehender Lehrpersonen herauszuarbeiten (wie bei Hericks, 2006 oder Košinár, 2014), sondern auch die der Ausbilder*innen aus ZfsL und Schule. Da im BPG als neuem Interaktionsformat im Praxissemester von Nordrhein-Westfalen Begleitung als kooperative Aufgabe angelegt ist, der Personen unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen gemeinsam begegnen, wird auch ein Einblick in die Zusammenarbeit der Institutionen Schule und ZfsL ermöglicht. Durch die Erforschung des Beratungsgesprächs wird deutlich, welche Rolle die Vertreter*innen der ZfsLs in der studentischen Begleitung einnehmen (Zorn, 2020).

Um den Forschungsanliegen zu begegnen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt und 17 BPGs teilnehmend beobachtet und audiografiert. Von den Aufnahmen wurden nach den Transkriptionsrichtlinien TiQ: „Talk in Qualitative Research“ (Bohnsack et al., 2013, S. 399) Volltranskripte angefertigt. Neben formalen Aspekten der Gesprächsdauer und -verteilung wurden auch

inhaltliche Schwerpunkte, Gesprächsführungsmethoden und -elemente sowie Beratungsimpulse herausgearbeitet, indem die transkribierten Gespräche als zentrale Datengrundlage mithilfe der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet wurden. Im Zentrum der Untersuchung steht jedoch die Analyse des Datenmaterials mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Przyborski, 2013), um die atheoretischen, impliziten Wissensbestände als handlungsleitende Orientierungsrahmen zur Professionalisierung zu rekonstruieren. Diese impliziten Professionalisierungsverständnisse zeigen sich in der Interaktion und bestimmen ihren Verlauf maßgeblich mit (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020). Da sich Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person vollziehen, wird über diese implizite Wissensbestände offengelegt, wie sich die Akteur*innen zu Wissenschaft und Praxis verhalten. Dadurch eröffnen sich Einblicke in die konjunktiven Erfahrungsräume der Gesprächsbeteiligten hinsichtlich Professionalisierung und des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

4 Empirische Befunde

Auf der Grundlage der ausführlichen, reflektierenden Interpretation interaktiv besonders dichter Passagen der BPGs konnte als Basistypik *Lehrer*inwerden als Entwicklung* herausgearbeitet werden (Zorn, 2020). Über eine fallübergreifende, komparative Analyse ließen sich als Ausdifferenzierung dieser Basistypik vier unterschiedliche Typen von Professionalisierungsverständnissen aus den Gesprächen rekonstruieren. Mit dieser sinngenetischen Typenbildung konnten nicht nur die handlungsleitenden Orientierungsrahmen der angehenden Lehrpersonen, sondern auch ihrer Auszubildenden erfasst werden. Unterschiede zeigen sich bei diesen Typen u.a. in der studentischen Aktivität. Als Fokussierungsmetapher fungiert das Bild eines Weges zu einer Lehrperson (Zorn, 2020; Zorn & Rothland, 2020). Im Folgenden werden diese Typen kurz skizziert und insbesondere ihr Verhältnis zu den drei Referenzsystemen *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* herausgearbeitet, um nicht nur die handlungsleitenden Orientierungsrahmen hinsichtlich Professionalisierung (Zorn, 2020; Zorn & Rothland, 2020, sondern auch hinsichtlich des Spannungsverhältnisses von *Wissenschaft* und *Praxis* bestimmen zu können. Die Tabelle bietet einen Überblick über die unterschiedlichen aus den BPGs rekonstruierten Typen.

Tab. 1: Typen an Professionalisierungsverständnissen im BPG (Zorn, 2020)

| Bezeichnung des Typs | Der Weg zur Lehrkraft (Professionalisierung) als ... | Merkmale des so verstandenen Professionalisierungsprozesses: |
|------------------------|--|---|
| (1) Typ Lernen | autonomer Lern- und Entscheidungsprozess | eigene Probleme werden erkannt und aktiv bearbeitet ▶ <i>selbstbestimmte</i> Gestaltung des Professionalisierungsprozesses |
| (2) Typ Begleitung | durch Begleitung bestimmter und auf sie angewiesener Prozess | Entwicklung von einer <i>fremdbestimmten</i> zu einer zunehmend <i>selbstbestimmten</i> Gestaltung des Professionalisierungsprozesses |
| (3) Typ Erfahrung | quasi automatischer, erfahrungsorientierter Entwicklungsprozess | Erfahrungen im Sinne eines ‚trial and error‘ bilden die Grundlage für Entwicklungen ▶ Keine aktive, reflexive Gestaltung nötig |
| (4) Typ Determinierung | durch unveränderliche Personeneigenschaften determinierte (spätere) Berufsausübung | keine Veränderungs- bzw. Entwicklungsmöglichkeit |

Typ 1 ‚Lernen‘ versteht den Weg zu einer Lehrperson als einen autonom zu gestaltenden Prozess des Lernens, der durch Entscheidungen selbstbestimmt gesteuert wird. Um eine bewusste Weggestaltung vorzunehmen, bedarf es im Sinne der Selbstreflexion zunächst der Erkenntnis über eigene Schwierigkeiten (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020). Unter Fokussierung einer kritischen Distanzierung gegenüber sich selbst legt dieser Typ somit einen Schwerpunkt auf selbstreflexive Kompetenzen, die insbesondere beim Referenzsystem der *Person* angesiedelt sind. Potenziell besteht hierbei auch die Möglichkeit, dass in diese Lern- und Reflexionsprozesse auch theoretische Wissensbestände einbezogen und somit Bezüge zum Referenzsystem *Wissenschaft* hergestellt werden. Empirisch zeigt sich im Datenmaterial jedoch, dass die Möglichkeit kaum genutzt wird, sondern die Reflexion auf der Ebene des Hinterfragens der eigenen Handlung bleibt, ohne auf wissenschaftliches Wissen zurückzugreifen. Meist dokumentiert sich dieser Typ bei ZfsL-Vertreter*innen (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020).

Professionalisierung wird dem Typ 2 ‚Begleitung‘ entsprechend als ein Prozess verstanden, der auf Unterstützung, Begleitung und Input von außen angewiesen ist. Während der Entwicklungsprozess dieses Typs zunächst sehr fremdbestimmt ist, gewinnen die angehenden Lehrpersonen mit der Zeit ein immer höheres Maß an Selbstbestimmung (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020). Im Datenmaterial zeigt sich, dass empirisch unter der Begleitung vermehrt eine Relationierung und Vermittlung zwischen den Referenzsystemen

Person und *Praxis* gefasst wird. Insbesondere die Studierenden fordern von den Lehrpersonen eine Unterstützung im Sinne eines Feedbacks und Hinweise zu ihren ersten Handlungen im Praxisfeld Schule ein. Teilweise zeigt sich der Typ jedoch auch bei den Auszubildenden. Diese versuchen, auf die jeweils individuelle Situation der Studierenden einzugehen und ihnen eine ihrer Person entsprechende Begleitung anzubieten (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020).

Der Typ 3 ‚Erfahrung‘ geht von einem fast automatischen Entwicklungsprozess aus, der maßgeblich durch die Erfahrungen im Handlungsfeld Schule geprägt ist. Nach dem Prinzip des *trial and error* werden Aspekte ausprobiert und bei Gelingen übernommen, bei Misslingen hingegen verworfen. Erfahrungen stellen somit die maßgebliche Basis für Entwicklungsprozesse dar, die von den Akteur*innen als Professionalisierung verstanden werden. Einer aktiven Gestaltung des Lernprozesses durch das Individuum mit bewussten handlungsdistanzierten Reflexionsphasen scheint es jedoch aus der Perspektive des Typs 3 nicht zu bedürfen (Zorn & Rothland, 2020; Zorn, 2020). Im Typ 3 steht das Referenzsystem der *Praxis* im Fokus, in dem die Erfahrungen situiert sind. Vermehrt lässt sich dieser Typ aus dem Datenmaterial der BPGs für die schulischen Vertreter*innen rekonstruieren, die die Schule als Praxisinstitution verkörpern. Es verwundert daher nicht, dass sich in ihrem Professionalisierungsverständnis die für sie bedeutsame Relevanz der Praxis widerspiegelt.

Der letzte Typ unterscheidet sich grundlegend von den anderen rekonstruierten Typen. Da dieser Typ ‚Determinierung‘ von unveränderlichen Personeneigenschaften ausgeht, negiert er implizit Entwicklungsmöglichkeiten. Die spätere Berufsausübung ist dem Typ 4 entsprechend vielmehr auf Grundlage der mitgebrachten Eigenschaften der Person determiniert (Zorn & Rothland, 2020). Aufgrund dieser Festlegung werden Veränderungen im Sinne einer Professionalisierung der Person unmöglich. Die Negierung wird von Personen des Typs 4 jedoch weniger explizit artikuliert, sondern zeigt sich vielmehr implizit in den handlungsleitenden Orientierungen. Empirisch dokumentiert sich der Typ 4 ausschließlich bei Studierenden. Da ihre Professionalisierungsverständnisse somit eine Nicht-Passung zu den Orientierungen der Auszubildenden aufweisen, ist von Interesse, wie in den Gesprächen interaktiv mit diesen konträren Verständnissen umgegangen wird: Zum einen zeigt sich bei einer Nicht-Passung der Professionalisierungsverständnisse eine Verlagerung der Gesprächsschwerpunkte hin zu Themenfeldern, in denen eine gemeinsame Orientierung vorliegt, wie die allgemeine Kritik an individueller Förderung oder dem Praxisssemester. Zum anderen dokumentieren sich empirisch rituelle Konklusionen im Sinne eines divergenten Diskursmodus: Auch wenn sich Studierende und Auszubildende formal aufeinander beziehen, bleiben ihre Aussagen inhaltlich unverbunden nebeneinanderstehen (Zorn, 2020).

5 Diskussion

Die rekonstruierte Typenbildung der Professionalisierungsverständnisse kann an das Wissenschaft-Praxis-Person-Dreieck rückgebunden und vor dem Hintergrund des Modells reflektiert werden. Durch die Einordnung der einzelnen Typen wird die Relationierung der Akteure hinsichtlich des Spannungsfelds von Theorie und Praxis offengelegt und die Schwierigkeiten deutlich, welche die Professionalisierungsverständnisse mit sich bringen.

Auffällig ist, dass durch die Typen lediglich Relationierungen zwischen *Person* und *Praxis* abgebildet werden (Abbildung 2). Eine Verbindung zum Referenzsystem *Wissenschaft* zeigt sich empirisch hingegen nicht bzw. nur am Rand (Zorn, 2020). Im Typ 1 ‚Lernen‘ wird eine Weiterentwicklung maßgeblich durch Selbstreflexion mitbestimmt und vorangetrieben. Dieser Typ situiert sich somit nah am Bezugssystem *Person* wie in Abbildung 2 dargestellt. Der Typ 3 ‚Erfahrung‘, der mehrheitlich für schulische Mentor*innen im Datenmaterial nachgewiesen wurde, weist aufgrund der mit Erfahrung notwendigen Handlungen in der Praxis im Sinne eines *trial and error* eine Orientierung am Referenzsystem *Praxis* auf (Abbildung 2). Im Typ 2 ‚Begleitung‘ spielt der institutionelle sowie der private soziale Kontext der Studierenden aufgrund ihrer Ausrichtung an Impulsen und Unterstützung von außen eine zentrale Rolle. Die Unterstützungserwartung seitens Studierender und das Begleitungsangebot seitens Auszubildender beziehen sich hierbei jedoch in der Regel auf Impulse für das Verhältnis von *Praxis* und *Person* (Abbildung 2). Der Typ 4 ‚Determinierung‘ kann hingegen nicht im Dreieck verortet werden, da er einen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess im Sinne einer Relationierung der drei Referenzsysteme implizit ablehnt (Zorn, 2020).

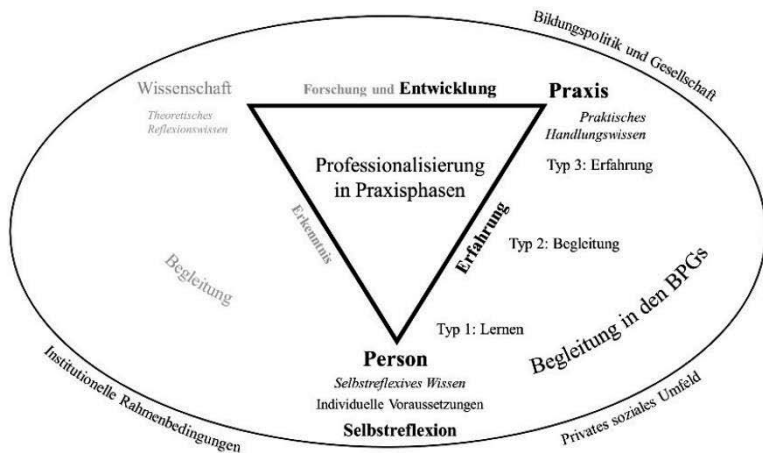


Abb. 2: Typen der Professionalisierungsverständnissen in der Praxissemesterbegleitung im Kontext des Dreiecks Wissenschaft – Person – Praxis (Zorn, 2020)

In Abbildung 2 wird deutlich: Die entwicklungsbezogenen Typen 1 bis 3 lassen sich im Kontinuum zwischen den Polen *Praxis* und *Person* verorten, während in den BPGs dem dritten Referenzsystem *Wissenschaft* lediglich eine nachgeordnete Rolle zukommt (Zorn, 2020). Lediglich Typ 1 ‚Lernen‘ ermöglicht überhaupt eine Integration theoretischer, aus der Wissenschaft gewonnener Wissensbestände, die potenziell für Distanzierungsprozesse und Selbstreflexion hinzugezogen werden. Wird für die Deutung der Typen auch auf qualitativ-inhaltsanalytische Auswertungsergebnisse zurückgegriffen, zeigt sich, dass lediglich 4.5% der kodierten Themenfelder theoretische Wissenskomponenten tangieren (Zorn, 2020). Vereinzelt Theoriebezüge sind in den BPGs somit vorhanden, bleiben jedoch randständig. Auch wenn theoretische Wissensbestände in den BPGs im Vergleich zu Unterrichtsnachbesprechungen mit schulischen Mentor*innen (dort 2.5% der thematischen Kodierungen; Schnebel, 2009) häufiger angesprochen werden, gewährleistet dies keine ausgewogene Relationierung aller drei Referenzsysteme.

An den lediglich vereinzelt vorzufindenden wissenschaftlichen Bezüge in den BPGs, wie das Ansprechen des in Studienprojekten operationalisierten Forschenden Lernens oder von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen, zeigt sich, dass dem Referenzsystem *Wissenschaft* im Vergleich zur *Person* und zur *Praxis* eine nachgeordnete Rolle für die Professionalisierungsverständnisse der Gesprächsbeteiligten und ihre interaktive

Verhandlung zukommt. Wenn Professionalität mit Bayer, Carle und Wildt (1997) im Spannungsfeld der drei Pole situiert wird und Professionalisierung somit die Relationierung der Referenzsysteme ist, ergeben sich aus den Befunden neue Fragen: Inwiefern können die aus dem Praxissemester in den BPGs berichteten Entwicklungsprozesse überhaupt als Professionalisierung verstanden werden (Zorn, 2020)? Zwar bewerten Studierende in der ersten Evaluation das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen mehrheitlich positiv (MSW 2016), jedoch eröffnet die Praxisphase anscheinend strukturell keine Möglichkeiten, die programmatisch gewollte Verbindung von Wissenschaft, Praxis und Person herzustellen. Das Bezugssystem *Wissenschaft* bleibt in den BPGs unterrepräsentiert und dies, obwohl es sich beim Praxissemester um ein Studienelement der ersten, universitären und wissenschaftlich-ausgerichteten Phase der Lehrer*innenbildung handelt (Zorn, 2020).

Worauf ist die Vernachlässigung des Referenzsystems *Wissenschaft* im Praxissemester zurückzuführen? Auch wenn die Frage auf der Datengrundlage nicht eindeutig zu beantworten ist, eröffnen sich aus dem Setting der BPGs Erklärungsmöglichkeiten. Die Unterrepräsentation von *Wissenschaft* kann zum einen damit erklärt werden, dass an den BPGs selbst keine universitäre Vertretung beteiligt ist, die für eine Berücksichtigung theoretischen Reflexionswissens im Rahmen der Gespräche eintritt. Während die ZfsL-Vertreter*innen durch die Betonung der (Selbst-)Reflexion das Referenzsystem der *Person* in den Fokus stellen und die schulischen Mentor*innen das Referenzsystem *Praxis* vertreten, wäre zu überlegen, ob durch die Beteiligung von Universitätsdozierenden im Begleitungsgespräch auch wissenschaftliches Wissen eine größere Bedeutung bekommt. Außerdem ist das BPG am Ende des *schulpraktischen* Teils des Praxissemesters situiert, an das sich häufig erst die Verschriftlichung der Studienprojekte als Ergebnisse des *Schulforschungsteils* anschließt. Allein aufgrund der Gesprächssituierung wird suggeriert, als sei das Praxissemester mit dem schulpraktischen Teil bereits beendet. Dass der Schulforschungsteil kaum thematisiert wird, kann möglicherweise auch mit dem noch nicht abgeschlossenen Auswertungs- und Reflexionsprozess begründet werden. Implizit zeigt sich daher in der Anlage des Gesprächsformats selbst eine Orientierung an der Praxis.

Die Befunde des Forschungsprojekts stützen die von Weyland (2010) aufgezeigte Gefahr, „dass Schule zum prägenden Lernort wird“ (S. 332). Neuweg (2016) betont, dass eine Kultur der Distanzierung von einer Kultur der Einlassung, die Studierende im Praxissemester einseitig zu fokussieren scheinen, getrennt werden müssen. Da sich nicht nur Praxisphasen der Lehrer*innenbildung im Spannungsfeld von Distanzierung und Einlassung situieren, sondern auch der spätere Beruf zwischen den Polen ausgeübt wird, kritisieren Košinár,

Schmid und Leineweber (2016) die einseitige Auflösung Neuwegs als verkürzt (Zorn, 2020):

Es ist leicht, ‚Berufspraxis‘ und ‚Wissenschaft‘ als Gegensätze anzusehen, die man zu beider Vorteil möglichst getrennt halten sollte, und es ist schwer, sinnvolle Linien der Vermittlung zu finden, die den Dualismus überwinden. Darauf aber käme es eigentlich an (Oelkers, 2002, S. 9).

Entscheidend ist die Frage, ob und wenn ja auf welche Weise diese sinnvollen Vermittlungslinien im Praxissemester generiert werden können,

die ein Wechselspiel zwischen Distanz und Einlassung unterstützen und damit sowohl dem Aufbau beruflicher Handlungsschemata als auch deren punktueller Irritation zuträglich sind, ohne die jeweilige Sinnhaftigkeit und Eigenlogik der beiden Kulturen gegeneinander auszuspielen (Košinár, Schmid & Leineweber, 2016, S. 27).

Entgegen einer Polarisierung von Einlassung als Routinisierung und einer Distanzierung als Reflexion, verbindet Helsper (2003) die Komponenten in einer „Routine der Reflexion“ (S. 148) als elementarem Bestandteil einer autonomen Berufsgestaltung.

Dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens wird das Potenzial zugeschrieben, solche Verbindungslinien herzustellen. Die negative Bewertung des Forschenden Lernens durch Studierende und die lediglich randständige Thematisierung im BPG verdeutlichen, dass dieser potenzielle Mehrwert und die Sinnhaftigkeit Studierenden meist nicht bewusst ist oder nicht hinreichend plausibilisiert wird und dadurch noch nicht genutzt werden kann. Das Eintauchen in die Schulpraxis scheint für Studierende hingegen einen schnelleren und direkteren Nutzen zu haben, sodass dieser Einlassung das Primat eingeräumt wird (Zorn, 2020). Wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung eines reflexiven oder auch forschenden Habitus einer Handlungsentlastung bedarf, ist aufgrund der vergleichsweise hohen Unterrichtsanforderungen, die an Studierende im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen gestellt werden (MSW, 2010), diese Voraussetzung nicht gegeben. Es ist daher verständlich, dass die Studierenden die Einlassung auf die Praxis bevorzugen.

Der mangelnde Bezug zum Referenzsystem *Wissenschaft* könnte in Begleitungsprozessen im Praxissemester jedoch auch bewusst gemacht werden, indem z.B. das Wissenschaft-Praxis-Person-Dreieck als Reflexionsinstrumentarium verwendet wird (Herzog et al., 2017). Ebenfalls der Reflexion könnte eine Rückkopplung der rekonstruierten Typen in die Begleitungspraxis dienen, indem sowohl die Auszubildenden als auch die Studierenden diese zur Hinterfragung ihrer eigenen Professionalisierungsverständnisse nutzen. Bei Ausbilder*innen könnte dies wiederum Einfluss auf ihre zukünftige Gestaltung von Begleitung haben, indem in Ausbildungsgruppen gemeinsam Handlungsalter-

nativen diskutiert werden (Zorn, 2020). Während Reflexion als zentrales Professionalisierungsinstrument im Sinne der Entwicklung zum *reflective practitioner* (Schön, 1983) von den angehenden Lehrpersonen erwartet wird, sollte sie auch in der Weiterentwicklung der Auszubildenden bedeutend sein. Insbesondere für ihre Begleitungsrolle ist es von Relevanz, sich die eigenen Professionalisierungsverständnisse reflexiv zugänglich zu machen, da diese maßgeblich ihr Begleitungshandeln und den Umgang mit angehenden Lehrpersonen prägen. Nur auf diese Weise ist eine bewusst gestaltete, professionelle Begleitung möglich (Zorn, 2020).

Durch Reflexion können auch solche Professionalisierungsverständnisse offengelegt werden, die im Sinne des Typs 4 deprofessionalisierende Tendenzen aufweisen. So wäre es möglich, die in den BPGs bisher verdeckten impliziten Wissensbestände zu explizieren und auf diese Weise verhandel- sowie bearbeitbar zu machen. Die Studierenden könnten sich auf diese Weise aktiv mit ihren Orientierungsmustern auseinandersetzen (Zorn, 2020). Dadurch könnte *Wissenschaft* als bisher vernachlässigtes Bezugssystem stärkere Berücksichtigung finden und Relationierungsprozesse angebahnt werden, die sich im Spannungsfeld aller drei Bezugssysteme *Wissenschaft, Praxis* und *Person* bewegen und Professionalisierung fördern.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ-empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (DGfE Tagungsband) (S. 7–16). Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Richtlinien der Transkription. Talk in *Qualitative Research*. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.) (S. 399–400). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Dewe, B., Ferchhof, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Konstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhof & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Felder*. Wiesbaden: Springer VS.

- 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. 51. Beiheft (Zeitschrift für Pädagogik) (S. 130–148). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hedtke, R. (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [Zugriff am 1.11.2019].
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S., Peyer, R. & Leonhard, T. (2017). Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 163–175). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10) (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Košinár, J., Schmid, E. & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. (2017). Im Modus kritischer Distanzierung. Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 149–160). Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. & Bolle, R. (2015). Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Berufspraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsorientierung* (S. 31–46). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- MSW (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Verfügbar unter <https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/endaussage-rahmenkonzept-praxissemester-14042010-5.pdf> [Zugriff am 19.12.2018].
- MSW (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters*. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf/von/das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen/vom/staatskanzlei/2326> [Zugriff am 1.11.2019].

- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2002). *Wissenschaft und Praxis. Die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe*. Verfügbar unter <https://www.edudoc.ch/static/xd/2003/196.pdf> [Zugriff am 1.11.2019].
- Przyborski, A. (2013). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). Wien: LIT.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 15(1), 8–21.
- Zorn, S. K. (2020). *Die Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Praxissemester. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch* (Reihe Rekonstruktive Bildungsforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, S. K. & Rothland, M. (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine ‚professionelle‘ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende. Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb* (ZfE-Edition) (S. 129–153). Wiesbaden: Springer VS.

Timo Beckmann und Timo Ehmke

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

Langzeitpraktika in der Lehrkräftebildung können dazu dienen, dass Studierende einen Zusammenhang zwischen theoretisch orientiertem Wissen und praktischem Können herstellen (Villiger, 2015; Rothland, im Druck). Eine zentrale Lerngelegenheit, um praktisches Unterrichtshandeln mit theoretischen Überlegungen zu verbinden, stellen Unterrichtsbesprechungen (Futter, 2016) zwischen Lehrkräftebildner*innen und Studierenden als „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ (Schübach, 2011) dar. Im vorliegenden Beitrag werden Unterrichtsbesprechungen, die während eines Langzeitpraktikums aufgezeichnet wurden und in denen Lehrkräftebildner*innen aus Schule, Universität und zweiter Ausbildungsphase vertreten sind, untersucht. Das Forschungsinteresse bezieht sich dabei auf das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“, welches sich in der Bearbeitung von zwei Forschungsfragen ausdrückt. Erstens wird untersucht, welche Redeanteile Lehrkräftebildner*innen aus unterschiedlichen Institutionen in Unterrichtsbesprechungen haben. Der Redeanteil wird dabei als Indikator für die Aktivität einer Person (Hennissen et al., 2008) und damit auch für die Möglichkeit der Person angesehen, sich im jeweiligen Kontext zu äußern. Zweitens wird untersucht, wie Lehrkräftebildner*innen ihre innerhalb von Reflexionen (Krieg & Kreis, 2014) getätigten Äußerungen begründen. Dies wird als Indikator betrachtet, welche Begründungsmuster von Lehrkräftebildner*innen als besonders relevant erachtet werden. Die Ergebnisse werden theoretisch eingeordnet und es werden mögliche Folgerungen für die Lehrkräftebildungspraxis abgeleitet.

1 Die Aufgabe von Langzeitpraktika in der Lehrkräftebildung

In den letzten Jahren wurde der Anteil schulpraktischer Phasen in der Lehrkräftebildung deutlich erhöht. In einer Vielzahl von Bundesländern wurden Langzeitpraktika eingeführt (Weyland & Wittmann, 2017) und dabei sehr hohe, teils normativ aufgeladene Ziele für Langzeitpraktika formuliert, deren Erreichung nur zum Teil durch empirische Forschung abgesichert ist (Hascher, 2011; Rothland & Boecker, 2015). Ein zentrales Ziel von Praxisphasen ist, dass Studierende professionelle Kompetenz für den Beruf als Lehrkraft erwerben. Weiterhin sollen Praktika Studierenden dabei helfen, „Theorie“ (bzw. Wissen) und „Praxis“ (bzw. Können) miteinander zu verbinden, die Eignungsabklärung der Studierenden unterstützen und Forschenden Lernens ermöglichen (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner, 2015; Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014; Rothland & Boecker, 2014; Weyland & Wittmann, 2017).

Mit ähnlichen Zielen und entsprechend des bundesweiten Trends wurde auch in Niedersachsen zum Wintersemester 2014/2015 ein neues Studienmodell für die Lehrämter an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen eingeführt. Teil des Studienmodells ist eine Praxisphase, die aus Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen sowie einem 18-wöchigen Praxisblock in der Schule besteht. Wesentliches Merkmal der Praxisphase in Niedersachsen ist die strukturell angelegte, enge Kooperation zwischen Akteur*innen der Universität, der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und den Schulen (Beckmann & Ehmke, 2018; Beckmann et al., 2018).

Während durch die Einführung von Langzeitpraktika ein quantitativer Ausbau von Praxisphasen vorgenommen wurde, besteht ein zentrales Ergebnis der Forschung zu Praxisphasen darin, dass die Art der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Mentor*innen (Einbezug in professionsbezogene Aufgaben, Gestaltung der Beziehung zwischen Mentor*in und Student*in, Möglichkeit der Verknüpfung zwischen Erfahrungen im Praktikum und Ausbildungsinhalten, Qualität des Feedbacks) sowie die Kooperation zwischen Schulen und Universitäten (konkrete Partnerschaften und Koordination) wesentliche Bedingungen für die professionelle und individuelle Entwicklung von Studierenden darstellen (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Die zeitliche Dauer hat oft nur eine untergeordnete Rolle (Gröschner & Hascher, 2019).

Die Gestaltung von Lerngelegenheiten stellt insofern eine zentrale Herausforderung in der Durchführung von Praxisphasen dar (König, Rothland & Schaper, 2018). Eine wichtige Lerngelegenheit ist dabei das Gespräch

zwischen Lehrenden und Studierenden über Unterricht (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Futter, 2016; Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018).

2 Unterrichtsnachbesprechungen als Orte der Reflexion

Unterrichtsbesprechungen sind eine Lerngelegenheit im Praktikum (Futter, 2016; Kreis, 2012; Staub & Kreis, 2013). In ihnen ergibt sich die Möglichkeit, fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen mit konkreten Situationen im Unterricht zusammenzubringen und so eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ (Schübach, 2011, S. 35) zu bilden. Unterrichtsbesprechungen haben damit grundsätzlich das Potenzial, durch gemeinsame Planung, Feedback und Reflexion im Gespräch einen Zusammenhang zwischen einer praktischen Situation, explikativem Wissen und einer Person als Studierende*n der Lehrkräftebildung herzustellen (Korthagen, 2017). Besonderes Potenzial zur systematischen Begründung von Handlungen lässt sich in der gemeinsamen Reflexion von Unterrichtssituationen sehen. Zur Analyse von Reflexionsprozessen bieten dabei das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2006) bzw. das darauf aufbauende ERTO-Modell (Krieg & Kreis, 2014) einen Rahmen. Diese Modelle beschreiben jeweils einen Prozessablauf von Reflexion innerhalb dessen unterschiedliche Reflexionsebenen eingenommen werden können. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Personen sich durch eine vertiefte Reflexion ihrer zugrundeliegenden Überzeugungen bewusst werden können. Ergänzend wird davon ausgegangen, dass in geäußerten Reflexionen deutlich wird, auf was Personen bei der Begründung von Aussagen zurückgreifen. Anders ausgedrückt lässt sich annehmen, dass in Begründungen im Kontext von reflexiven Äußerungen in Unterrichtsnachbesprechungen deutlich wird, was Lehrkräftebildner*innen als relevante Begründungsmuster verstehen. Solche Begründungen können sich dabei beispielsweise aus den persönlichen Erfahrungen von Personen oder aus theoretisch orientiertem Wissen speisen. Reflexionen bieten so eine Möglichkeit, Wissensbestände von Lehrenden mit praktischen Situationen zusammenzubringen.

Empirisch ist bekannt, dass das beschriebene Potenzial von Unterrichtsnachbesprechungen oft nicht genutzt wird. So kommt Schübach (2011) zu dem Schluss, dass die ‚Nahtstelle‘ nicht immer funktioniert. Es finden nur bedingt vertiefte Reflexionen statt (Krieg & Kreis, 2014) und die Grundstruktur von Unterrichtsnachbesprechungen regt teils nicht zu einer gemeinsamen Kon-

struktion von Wissen an (Kreis, 2012), obgleich sich die tatsächlich realisierte Struktur von Gesprächen sehr variantenreich unterscheidet (Brack, 2019). Zur Frage, auf was Lehrkräftebildende unterschiedlicher Institutionen in Reflexionen Bezug nehmen, wenn diese gegenüber Studierenden eine Einschätzung begründen, steht die Forschung noch am Anfang.

3 Zusammenarbeit von Lehrkräftebildner*innen in Langzeitpraktika

Lehrkräftebildner*innen haben einen zentralen Einfluss auf die Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen. Als Besonderheit des niedersächsischen Modells der Praxisphase werden Unterrichtsnachbesprechungen durch drei unterschiedliche Akteur*innen durchgeführt: erstens durch schulische Mentor*innen (Ment.), die regulär als Lehrkraft in einer Schule tätig sind, und Studierende vor Ort begleiten, zweitens durch „Lehrkräfte in der Praxisphase“ (LiP), die regulär in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und oftmals auch als Fachseminarleitung aktiv sind, sowie drittens durch fachdidaktisches Personal (FD) der Universität, das oftmals auch selber fachdidaktisch forscht (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014). Durch diese Kooperation auf der Ebene der Personen soll die Kohärenz zwischen den Phasen und Lernorten verbessert werden (Beckmann & Ehmke, 2018). Idealtypisch bringen dabei fachdidaktisch orientierte Lehrende der Universität wissenschaftsbasiertes und schulisches Personal praxisorientiertes Wissen ein.

Obgleich aktuelle Konzepte von Praxisphasen ein kooperatives, partnerschaftliches Setting zwischen den Lehrkräftebildner*innen empfehlen (Fraefel, 2018), kann auch aufgrund der traditionellen Trennung der Phasen (Schubarth, Speck & Seidel, 2010; Schubarth, 2010) vermutet werden, dass weiterhin institutionell bedingte Unterschiede zwischen den Lehrkräftebildner*innen bestehen, die sich im Gespräch ausdrücken.

Ein möglicher Indikator, in dem sich solche Unterschiede empirisch ausdrücken können, wäre die Beanspruchung von Redezeit in einer Unterrichtsbesprechung, die durch mehrere Lehrkräftebildner*innen durchgeführt wird. Übergreifend wurde mehrfach gezeigt, dass Lehrkräftebildner*innen (insbesondere schulische Mentor*innen) in Unterrichtsbesprechungen sehr aktiv sind (und auch einen hohen Anteil der Zeit sprechen) (Crasborn et al., 2011; Mena, Hennissen & Loughran, 2017). Es wird hier jedoch vermutet, dass sich Mentor*innen in Nachbesprechungen, in denen auch weitere Lehrende anwe-

send sind, eher zurückhalten. Dies könnte beispielsweise darin begründet sein, dass schulexterne Personen angereist sind und diese eventuell eine Leistungsbewertung vornehmen bzw. für eine solche im weiteren Verlauf zuständig sind. Weiterhin haben Mentor*innen deutlich häufiger die Gelegenheit zum Gespräch, als Lehrende der Universität (FD) bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase (LiP).

4 Forschungsfragen

Vor diesem Forschungsstand und den sich entwickelnden Kooperationsformaten zwischen Lehrenden der Universität, Lehrkräftebildner*innen aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und Mentor*innen ergeben sich folgende Fragestellungen für diesen Beitrag:

- Wie unterscheiden sich die Redeanteile von Lehrenden unterschiedlicher lehrkräftebildender Institutionen in Unterrichtsnachbesprechungen?
- Womit begründen Lehrkräftebildende in Unterrichtsnachbesprechungen ihre Reflexionen?

5 Methode

Die Forschungsfragen werden anhand des empirischen Materials von authentischen Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum bearbeitet. Zurückgegriffen wird auf einen am Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) (Dollereeder, Ehmke, Leiß & Schmidt, 2018) in Lüneburg erhobenen Datensatz aus N=35 Unterrichtsnachbesprechungen, die während des Langzeitpraktikums im Lehramt-Masterstudium als Audiodateien aufgezeichnet wurden. Die Unterrichtsnachbesprechungen wurden dabei immer durch mindestens eine*n Studierenden und eine*n Lehrkräftebildner*in durchgeführt und fanden in der Schule, direkt nach einer durch die bzw. den Studierenden*n durchgeführten Unterrichtsstunde statt. Die Zusammensetzung der Personen im Gespräch variiert dabei (Tabelle 2).

Aufgrund der Struktur des Praktikums können an einer Unterrichtsnachbesprechung als Lehrkräftebildner*in mindestens entweder ein*e schulische*r Mentor*in, ein*e universitäre*r Fachdidaktiker*in oder eine Lehrkraft in der Pra-

xisphase, die Erfahrungen aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung mitbringt, teilnehmen. Ergänzend können auch zwei oder drei Lehrkräftebildner*innen teilnehmen, die dabei aus unterschiedlichen Gruppen stammen.

Die Unterrichtsnachbesprechungen wurden entsprechend der TiQ-Regeln transkribiert und anhand des Transkriptes und der Audioaufzeichnung mit der Software Videograph im time-sampling Verfahren (20 Sekunden) kodiert. Zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage (Redeanteile) wurde für jede Einheit kodiert, welche Personen in dieser Einheit sprechen. Um die zweite Forschungsfrage (Begründungen) zu beantworten wurde für jede Einheit auf mehreren Stufen kodiert, ob eine Reflexion stattfindet und ob diese eine Begründung enthält oder nicht ($w_k=,67$; %-Übereinstimmung=76% für die mittlere Kodierübereinstimmung zwischen Erstautor und zwei Kodierer*innen). Zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage wurden im Anschluss deskriptive Analysen mit SPSS durchgeführt. Zur Prüfung auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Lehrendenkonstellationen wurde zudem ein Kruskal-Wallis-Test, welcher sich auch für kleine Stichproben eignet, durchgeführt.

Für die zweite Forschungsfrage wurde eine adaptierte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) durchgeführt. Hierzu wurden die Kodiereinheiten (20 Sekunden Länge), in denen bei einer Reflexion begründet wird, in MAXQDA untersucht. Anhand von 10 zufällig ausgewählten Besprechungen wurde induktiv und im Dialog zwischen drei Kodier*innen ein Kategoriensystem bestehend aus Haupt- und Subkategorien aus dem Material entwickelt. Im Anschluss an die Entwicklung des Kategoriensystems wurden alle Einheiten, in denen eine Begründung stattfindet, durch zwei Kodierer*innen gemeinschaftlich kodiert und die Zuordnung kommunikativ validiert. Die Zuordnung zu mehreren Kategorien war zulässig, sofern in einer Textstelle mehrere Begründungen genannt wurden.

In Tabelle 1 (Anhang) ist das Kategoriensystem zur Systematisierung der Begründungen der Lehrkräftebildner*innen anhand der induktiv entwickelten Hauptkategorien „Fach“, „Unterrichtsgestaltung“, „Schüler*innen“, „Studierende“ und „Wissensquellen der Lehrkräftebildner*innen“ dargestellt. Dabei werden zu jeder Kategorie ein gekürztes und vereinfachtes Beispiel aus dem Material zu den gebildeten Subkategorien mit einer kurzen Erläuterung der Kategorie dargestellt.

6 Ergebnisse

In der ersten Forschungsfrage wurde untersucht, wie sich die Gesprächsanteile der Lehrkräftebildner*innen aus verschiedenen Institutionen in Unterrichtsnachbesprechungen zueinander verhalten. Tabelle 2 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen.

Tab. 2: Redeanteile Lehrkräftebildner*innen in unterschiedlichen Gesprächszusammensetzungen

| LK im Gespräch | n | Redeanteil Lehrkräftebildner*in | | | | | | | | |
|---------------------|---|---------------------------------|--------|--------|------------------------|--------|--------|----------------------------------|--------|--------|
| | | Mentor*in (Ment.) | | | Fachdidaktiker*in (FD) | | | Lehrkraft i.d. Praxisphase (LiP) | | |
| | | M [%] | SD [%] | M [M.] | M [%] | SD [%] | M [M.] | M [%] | SD [%] | M [M.] |
| (1) Ment. | 1 | 85.5 | 11.1 | 20 | | | | | | |
| (2) FD | 6 | | | | 77.0 | 4.5 | 48 | | | |
| (3) LiP | 4 | | | | | | | 76.6 | 4.4 | 40 |
| (4) FD & LiP | 3 | | | | 46.4 | 16.8 | 21 | 42.6 | 10.2 | 21 |
| (5) FD & Ment. | 3 | 26.6 | 15.7 | 9 | 65.9 | 6.9 | 21 | | | |
| (6) LiP & Ment. | 2 | 36.6 | 12.8 | 15 | | | | 63.9 | 3.3 | 25 |
| (7) FD, LiP & Ment. | 3 | 16.3 | 12.4 | 9 | 54.2 | 12.6 | 30 | 30.4 | 18.6 | 17 |

Anmerkung. LK = Lehrkräftebildner*innen; M. = Minuten, auf ganze Zahl gerundet; Lesebeispiel: In der Konstellation (6) spricht die*der Mentor*in im Mittel in 37% der Kodiereinheiten (15 Minuten). Die Lehrkraft in der Praxisphase spricht in 64% der Kodiereinheiten (25 Minuten).

Jede Zeile von (1) bis (7) entspricht einer möglichen Lehrendenkonstellation. In den Spalten sind jeweils die Mittelwerte und Standardabweichungen der prozentualen Redeanteile einer Personengruppe eingetragen. Es wird deutlich, dass bei den Gesprächskonstellationen mit nur einer Lehrperson, Mentor*innen den deskriptiv höchsten Redeanteil haben (Zeile 1). Diese sprechen in 86% der Kodiereinheiten. Der Redeanteil von Fachdidaktiker*innen (Zeile 2) und Lehrkräften in der Praxisphase (Zeile 3) fällt mit 77% deskriptiv etwas geringer aus. In Bezug auf die absolute Redezeit ist dieser Befund entgegengesetzt. So sprechen Mentor*innen, wenn sie als einzige Lehrperson anwesend sind (Zeile 1), im Mittel innerhalb von Kodiereinheiten von insgesamt 20 Minuten Länge, während dies bei Fachdidaktiker*innen (Zeile 2) Einheiten von 48 Minuten Länge und bei Lehrkräften in der Praxisphase (Zeile 3) Einheiten von 40

Minuten Länge ausmachen. Ein Kruskal-Wallis-Test bestätigt, dass sich die Redeanteile der jeweiligen Lehrperson zwischen den Konstellationen (1), (2) und (3) unterscheiden ($\chi^2 = 8.13$, $p = .017$).

Sofern zwei Lehrkräftebildner*innen im Gespräch anwesend sind, fallen die jeweiligen Redeanteile einer einzelnen Person deskriptiv deutlich geringer aus. So sind bei einer Konstellation aus Fachdidaktiker*in und Lehrkraft in der Praxisphase (Zeile 4) die Mittelwerte der Gesprächsanteile mit $M = 46\%$ bzw. $M = 43\%$ annähernd gleich hoch, dabei aber deutlich geringer als in den Gesprächskonstellationen (1) bis (3). Dies trifft ebenfalls auf die absoluten Redezeiten beider Lehrkräftebildner*innen zu. In den Konstellationen (5) und (6) ist jeweils ein*e Mentor*in gemeinsam mit entweder einer*m Fachdidaktiker*in (Zeile 5) oder einer Lehrkraft in der Praxisphase (Zeile 6) im Gespräch. Dabei fällt auf, dass sich die Gesprächsanteile zwischen beiden Lehrkräftebildner*innen nicht gleich verteilen, sondern vielmehr die bzw. der Mentor*in mit nur $M = 27\%$ bzw. $M = 37\%$ deutlich weniger spricht als die bzw. der Fachdidaktiker*in ($M = 66\%$) bzw. die Lehrkraft in der Praxisphase ($M = 64\%$). Dies zeigt sich ebenfalls in den absoluten Redezeiten, wobei hier der Unterschied zwischen Mentor*innen und Fachdidaktiker*innen (Zeile 5) besonders groß ist. Fachdidaktiker*innen sprechen in mehr als doppelt so vielen Kodiereinheiten. In einer Situation, in der alle drei Lehrkräftebildner*innen am Gespräch teilnehmen (Zeile 7), hat die bzw. der Mentor*in mit $M = 16\%$ den geringsten Gesprächsanteil, gefolgt von der Lehrkraft in der Praxisphase mit $M = 30\%$. Den höchsten Anteil hat der bzw. die Fachdidaktiker*in mit $M = 54\%$. Offenbar wird der*m Fachdidaktiker*in der größte Redeanteil im Gespräch zugestanden.

In der zweiten Forschungsfrage wird untersucht, mit welchen Aspekten Lehrkräftebildner*innen in Reflexionen argumentieren, ob beispielsweise Begründungen eher fachlich orientiert sind oder ob eher anhand der Unterrichtssituation argumentiert wird. Weiterhin wird untersucht, welche Wissensquellen Lehrkräftebildner*innen bei Begründungen angeben, ob sie z.B. eher aus persönlicher Erfahrung oder eher aus theoretischen Bezügen heraus argumentieren. Im Fokus steht hier also, welche Begründungen Lehrkräftebildner*innen für ihre Hinweise an Studierende wählen. Gleichzeitig wird angenommen, dass Lehrkräftebildner*innen das von ihnen gewählte Begründungsmuster als adäquat für die Planung bzw. Erklärung von unterrichtlichen Prozessen ansehen. Die Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage sind in Tabelle 3 dargestellt. Diese zeigt die prozentualen Verteilungen der Begründungen der verschiedenen Lehrkräftebildner*innen auf die unterschiedlichen Kategorien. Auch wenn aufgrund des explorativen und qualitativen Zugangs keine statistische Prüfung

auf Unterschiede in der Verteilung der Begründungen vorgenommen werden kann, so lassen sich doch Tendenzen darstellen.

Tab. 3: Kategorien und Prozentuale Anteile der Zuordnung

| Kategorie | Anteil an Begründungen | | |
|--|------------------------|--------|---------|
| | Ment. [%] | FD [%] | LiP [%] |
| Fach | 4 | 20 | 12 |
| Unterrichtsgestaltung | 43 | 34 | 41 |
| Schüler*innen | 30 | 17 | 27 |
| Studierende | 19 | 19 | 23 |
| Wissensquelle der Lehrkräftebildner*innen | | | |
| Konkrete persönliche Erfahrung | 32 | 5 | 8 |
| Eigene Überzeugungen bzw. Werte | 9 | 20 | 23 |
| Orientierung an Forschung, Literatur oder expliziter Theorie | 4 | 16 | 7 |
| Sonstiges | 8 | 7 | 1 |

In Bezug auf die Explizierung der Wissensquelle fällt auf, dass nur in ca. 40% der Kodiereinheiten eine Zuordnung der Wissensquelle (Eigene Erfahrung/Überzeugung/Theorie) möglich war. Bei allen anderen Fundstellen wurde sie in der Äußerung nicht benannt bzw. war die Wissensquelle nicht ersichtlich. Die Verteilung zwischen den Akteur*innen unterscheidet sich auf deskriptiver Ebene deutlich. Bei knapp einem Drittel der Äußerungen von Mentor*innen wurde auf eine persönliche Erfahrung rekurriert. Bei der Begründung aufgrund von eigenen Überzeugungen bzw. Werten zeigen sich bei Fachdidaktiker*innen (20%) und Lehrkräften in der Praxisphase (23%) ähnlich hohe Werte, während Mentor*innen seltener hierauf Bezug nehmen (9%). In Bezug auf die Orientierung an Forschung, Theorie oder Literatur haben nur Fachdidaktiker*innen (mit 16%) einen relevanten Anteil der Begründungen. Insbesondere Mentor*innen nehmen hierauf fast nie direkt Bezug.

Ähnlich stellt sich die Häufigkeit der Begründung anhand des fachlichen Inhalts oder explizit fachdidaktischer Fragen dar. Während Fachdidaktiker*innen 20% ihrer Äußerungen mit Kategorien aus dem Cluster „Fach“ begründen, geschieht dies bei Lehrkräften in der Praxisphase nur in 12% ihrer Äußerungen. Mentor*innen begründen in ihren Aussagen fast nie entsprechend. Das Cluster „Unterrichtsgestaltung“ wird in Begründungen aller drei Gruppen von Lehrkräftebildner*innen jeweils am häufigsten adressiert. Begründungen, die explizit auf die Schüler*innen der jeweiligen Lerngruppe orientiert sind, werden besonders oft von Mentor*innen vorgenommen (30%). Obwohl Lehrkräfte in der Praxisphase die Schüler*innen auch nur aus der einmaligen Un-

terrichtsbeobachtung kennen, argumentieren sie ähnlich oft entsprechend (27%). Fachdidaktiker*innen begründen deutlich seltener mit direktem Bezug zu Schüler*innen der jeweiligen Lerngruppe (17%). Begründungen, die sich direkt auf das Verhalten oder die Vorbereitung von Studierenden beziehen, nehmen bei allen drei Gruppen einen ähnlichen Umfang ein (19%–23%).

7 Diskussion

In diesem Beitrag wurde herausgearbeitet, wie die Gesprächsanteile von Mentor*innen, Fachdidaktiker*innen und Lehrkräften in der Praxisphase in Unterrichtsnachbesprechungen während des Langzeitpraktikums ausfallen. Weiterhin wurden die von Lehrkräftebildner*innen in Reflexionen genannten Begründungen daraufhin untersucht, worauf sich die Begründungen beziehen und inwiefern hierdurch mündlich und für Dritte erkennbar Verbindungen zwischen theoretischem Wissen und praktischen Situationen im Unterricht hergestellt werden.

Die Ergebnisse zu beiden explorativ angelegten Forschungsfragen zeigen zusammenfassend, dass Mentor*innen in Gesprächen, an denen sie als einzige lehrkräftebildende Person teilnehmen, einen hohen Redeanteil aufweisen, während sie sich in Gesprächen gemeinsam mit Lehrkräften in der Praxisphase oder Fachdidaktiker*innen deutlich weniger beteiligen. Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die angestrebte Kooperation von Lehrkräftebildner*innen (Fraefel, 2018) in der Lehrkräftebildungspraxis nicht immer realisiert wird und in der gemeinsam für die Studierenden gestalteten Lerngelegenheit die Perspektive von Mentor*innen weniger eingebracht wird. Eventuell sprechen Mentor*innen nach der eigentlichen Unterrichtsnachbesprechung noch einmal separat mit der bzw. dem Studierenden und bringen hierbei die eigene Perspektive stärker ein.

Zur zweiten Forschungsfrage fällt auf, dass alle Lehrkräftebildner*innen nur sehr selten einen direkten Bezug zu Theorie oder Empirie herstellen und im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen von Akteur*innen vor allem von Mentor*innen häufiger in Bezug auf persönliche Erfahrungen argumentiert wird. Die Erwartungen, die an Unterrichtsnachbesprechungen als ‚Nahtstelle von Theorie und Praxis‘ (Schübach, 2011) gestellt werden, werden also auch hier nur zum Teil eingelöst.

Diese Studie leistet insofern einen Beitrag zum Verständnis des Handelns von Lehrkräftebildner*innen unterschiedlicher Institutionen in Unterrichtsnachbe-

sprechungen. Neben Limitationen in Bezug auf die (nicht vollständig systematische) Auswahl und (für quantitative Auswertungen geringe) Anzahl der Gespräche sowie einer nur teilweise gelungenen Zuordnung von Begründungen in den Reflexionen von Lehrkräftebildner*innen, bietet diese Studie auch Anlass zu weiteren Implikationen. Für die Lehrkräftepraxis wird die gemeinsame, regional verankerte Entwicklung von Standards für Unterrichtsnachbesprechungen empfohlen, in denen auch Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräftebildner*innen und der bewussten Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungssituationen thematisiert werden.

Literatur

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum. Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S. (2018). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, S. 25–34). Münster: Waxmann.
- 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 Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331.
- Dollereider, L., Ehmke, T., Leiß, D. & Schmidt, T. (2018). Das Zukunftszentrum Lehrerbildung – neue Wege in der Theorie-Praxis-Vernetzung. In A. Henkel, S. Hobuß, C. Jamme & U. Wuggenig (Hrsg.), *Die Rolle der Universität in Wissenschaft und Gesellschaft im Wandel* (S. 183–187). Berlin: Pro BUSINESS Verlag.
- Raefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Dissertation. Universität Zürich.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*.

- Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2015). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet* (Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, Bd. 9, S. 41–49). Werkstattberichte. Köln.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. . . . und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning. Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen* (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 17). Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2014). *Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen*. Verfügbar unter http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91274/Kooperationsvereinbarung_vom_21.10.2014.pdf [Zugriff am 17.03.2016].
- Rothland, M. (im Druck). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2010). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht aller Beteiligten. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 339–347). Münster: Waxmann.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zur „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 34–39.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). *Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(1), 8–13.

- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 9–18). Münster: Waxmann.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang

Tab. 1: Kategorien, Subkategorien und ausgewählte Beispiele

| Kategorie /Subkategorie | Kurze Erklärung | Vereinfachtes, gekürztes Beispiel aus den Transkripten |
|--------------------------------------|--|---|
| Fach | | |
| Ziele des (Fach-) Unterrichts | Bezug zu Zielen bzw. Lernziel des (Fach-) Unterrichts | „es haben viele Schüler zur gleichen Zeit viel Englisch gesprochen; das bleibt ja immer unser Grob- und Großziel im Englischunterricht.“ |
| Lerngegenstand | Beschreibung, was den Gegenstand fachwissenschaftlich ausmacht (z.B. korrekte Begriffsverwendung) | „jetzt im Moment glaub ich bei den meisten daran arbeiten könnten, am Anfang eines Satzes schreibe ich groß. egal ob ich das Wort sehen kann oder nicht. also egal ob es ein Nomen ist oder nicht.“ |
| Kerncurriculum / externes Normsystem | Bezug auf externen Normensystem z.B. KC, schulinterner Plan, Stoffverteilungsplan | „das ist eine Heidenarbeit; und deshalb lässt man es oft weg, obwohl es eigentlich wirklich n Ding ist was getan werden muss laut KC.“ |
| Unterrichtsgestaltung | | |
| Classroom-Management | Beschreibung, was ein gelungenes CM ausmacht (z.B. Umgang mit Störungen), Prinzipien des CM | „das war gut; es war waren keinerlei Störungen; zu sehen und eine gelungene Classroom-Management agiert nämlich präventiv das heißt so dass man gar nicht erst Störungen aufkommen lässt“ |
| Zeitliche Abfolge | Begründung anhand des konkreten Ablaufs der Einzelstunde (z.B. Raumwechsel, Methodenwechsel, „Leerlaufzeiten“ im Unterricht, Flüssigkeit der Stunde) | „ja. das hatten Sie eben auch schon gesagt, die Gruppeneinteilung war super; und aber auch dass Sie nicht nur die Gruppen eingeteilt hatten, sondern auch die Arbeitsplätze gleich zugeteilt haben. weil das ist auch oft so, dass man dann sagt, so ihr seid zwar die Gruppe und sucht euch mal nen Platz und das kostet dann immer noch viel Zeit.“ |

Fortsetzung Tab. 1

| | | |
|---|---|---|
| Methodik/ Didaktik | Es wird ein methodischer / didaktischer Hinweis gegeben und darauf Bezug genommen, dass die Kinder damit besser lernen können | „systemimmanent in einem Spiel glaube ich doch, das wird sich ganz anders im Kopf anlagern. das hat mir auch unwahrscheinlich gut gefallen, als weiteren Punkt habe ich, also Idee der Activity, die Idee grundsätzlich gut.“ |
| Schriftlicher Unterrichts- entwurf | Prinzipien eines guten Unterrichtsentwurfs | „was hinten ran gehört ist, welche Kompetenzen im Fokus stehen in den jeweiligen Stunden; also Sprechen; Hören; ...“ |
| Schüler*innen Hilfe für Schüler*innen; | Begründung, was SuS hilft (z.B. Visualisierung, Begriffsnutzung) | „und manchen Schülern hilft es auch immer, als Form von qualitativer Differenzierung; Redemittel an die Hand zu bekommen;“ |
| Typisches Schüler*in- nenverhalten | Welches Verhalten „normalerweise“ oder „oft“ erwartet wird | „das ist auch oft so, dass man dann sagt, ihr seid zwar die Gruppe und sucht euch mal nen Platz und das kostet dann immer noch viel Zeit.“ |
| Konkretes Schüler*in- nenverhalten | Verhalten, das die SuS in der konkreten Situation gezeigt haben | „einigen Kindern ist es auch schwergefallen, erstmal alle Verben so rauszufiltern.“ |
| Vorwissen der Schü- ler*innen in der Klasse | Beschreibung, wo die SuS „stehen“ und / oder wie sich ein neuer Inhalt daran anschließt | „gute Wünsche schreiben noch vielmehr thematisieren können, weil in der Tat natürlich für die neu ist, einen Brief zu schreiben, die haben noch nie einen Brief geschrieben“ |
| Heterogenität in der Lerngruppe | Unterschiedlichkeit der SuS in der Klasse; Zusammenhang zwischen Aufgaben/Inhalten und einzelnen SuS | „die Klassen sind nicht homogen sondern heterogen. Und selbst wenn ich alles super gemacht habe, wird es am Ende leider immer noch vielleicht ein Kind geben was das dann immer noch falsch macht“ |
| Bedeutsamkeit für Schü- ler*innen | Bedeutsamkeit für die SuS, z.B. durch Lebensweltorientierung | „Das war bedeutsam für die Kinder. Dann kamen Fragen zu ihrem Alltag. An sich die Idee richtig. Anknüpfen an die Lebenswelt.“ |
| Studierende Persönliche Unterrichts- vorbereitung | Vorzüge / Notwendigkeit von Planungs- / Vorbereitungsprozessen; Vorwissen Studierender | „Aber Sie sind an nem spannenden Punkt. sie müssten tatsächlich da selber erst einmal wissen, wie sind die Unterschiede, zwischen den Vogelarten.“ |
| Typisches Studierenden- verhalten | Verhalten, welches „normalerweise“ / „oft“ von Studierenden gezeigt / erwartet wird | „sie hatten ja eben gesagt: Arbeitsaufträge formulieren, das is auch schwer, und das wird immer besser je routinierter man ist“ |

Fortsetzung Tab. 1

| | | |
|--|--|---|
| Konkretes Studierendenverhalten | Verhalten das im konkreten Fall von Studierenden erwartet / gezeigt wurde | „Dass du dann bestätigst, und dann sagst du aber danach was ganz anderes, also man muss ja nicht sagen, nein das ist nicht richtig, aber in irgendeiner Form muss es durchkommen, es ist nicht ganz richtig. “ |
| Entlastungsmöglichkeiten | Möglichkeiten, die Studierenden helfen, sich im Unterricht zu entlasten | „sie sind immer so laut. Da leidet die Stimme auf Dauer. Überlegen Sie sich ein akustisches Signal. Schonen Sie Ihre Stimme.“ |
| Wissensquellen der Lehrkräftebildner*innen | | |
| Konkrete Persönliche Erfahrung | Bezug zur eigenen, individuellen, persönlichen Erfahrung | „Das Schüler sagen: Du hast ja ganz anderes Blatt, warum? Wenn das geklärt is is das meistens aus meiner Erfahrung kein Problem.“ |
| Eigene Überzeugungen bzw. Werte | Allgemeine, eigene Sicht welche aber nicht durch spezifische Erfahrung oder Forschung begründet wird | „aber aus meiner Sicht würde ich das auch sagen, in dieser Präsentationsphase sollte man nicht mehr anfangen, noch irgendwie zu kritisieren oder so. weil im Grunde genommen ist ja die Arbeitsphase, das was sie gemacht haben, ist vorher gelaufen“ |
| Orientierung an Forschung, Literatur oder expliziter Theorie | Es wird Forschung, Literatur oder Theorie zumindest als Schlagwort benannt | „Diese Variante haben wir heute besprochen und dann sind sie eher im Bereich Schreiblehrgang. Sie ham ja von Becker- Mrotzek das Buch zitiert, der teilt das ja auf. Oder sie könnten natürlich auch in son Bereich gehn Schreibprojekte“ |

Felician-Michael Führer und Colin Cramer

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

Dieser Beitrag widmet sich der theoretisch und empirisch wenig bearbeiteten Frage danach, wie sich Beziehungsgestaltung und -qualität im schulpraktischen Mentoring operationalisieren lassen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wird aus schriftlichen Begründungen von Mentorierenden, zu deren Entscheidung für Handlungsoptionen im Mentoring (Vignetten) rekonstruiert, wie Mentorierenden-Mentee-Beziehungen ausgestaltet werden. Bereits in einer vorgängigen Studie identifizierte Merkmale qualitativvoller Beziehungen im Mentoring werden aus der Perspektive von Mentorierenden validiert und ausdifferenziert. Im Ergebnis erweist sich die (theoretisch angenommene) Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung als ein zentrales Merkmal qualitativvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen, die potenziell Professionalisierungsprozesse im Schulpraktikum anregen und unterstützen.

1 Einleitung

Gemäß der Forschungsliteratur stellt eine Steigerung der Praktikums*quantität* alleine keinen Indikator für die Praktikums*qualität* dar: Längere Praxisphasen führen nicht einfach zu einem Auf- bzw. Ausbau professioneller Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen und können sogar ein Moment der Deprofessionalisierung sein (z.B. Strong & Baron, 2004; Blömeke, Kaiser &

Lehmann, 2010; Hascher, 2012a; 2012b; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Gröschner, 2014; Hascher & de Zordo, 2015). Auch wenn es forschungsmethodisch äußerst komplex erscheint, hinreichend viele potenzielle Einflussfaktoren auf die Praktikumsqualität zu erfassen (Kreis & Staub, 2012) und die Forschung hier noch am Anfang steht, so besteht dennoch weitgehend Konsens über die Relevanz der *Betreuungsqualität* der Mentees durch die Mentorierenden für eine erfolgreiche schulpraktische Professionalisierung (Schubarth et al., 2009; Gröschner & Schmitt, 2010; Bach, 2013; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Staub, Waldis, Futter und Schatzmann, 2014; Hascher, 2014; Futter, 2017). Als bedeutsamstes Merkmal der *Betreuungsqualität* wird häufig die *Beziehung* zwischen den Studierenden (Mentees) und ihren Betreuenden (schulische Mentorierende) angenommen (Gröschner & Schmitt, 2010; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2014; Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019).

In Ermangelung theoretischer Überlegungen zum Gegenstand von Beziehungsqualität und angesichts weniger Versuche, Beziehungsqualität empirisch zu operationalisieren, haben Wenz und Cramer (2019) ausgehend von einem theoretischen Rahmenmodell eine Operationalisierung von Beziehungsaspekten vorgeschlagen. Das Modell postuliert als zentrales Qualitätsmerkmal der Mentorierenden-Mentee-Beziehung eine Balance zwischen Unterstützung (*support*) und Herausforderung (*challenge*). Gewonnen wurden die Indikatoren für das Vorliegen von *support* und *challenge* durch Gesprächsanalyse von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen, in welchen Beziehungsaspekte rekonstruiert wurden. Offen blieb allerdings eine *explizite* Konfrontation von Mentorierenden mit Aspekten der *Beziehungsqualität*. Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Beitrag auf und verfolgt die Absicht, empirisch zu zeigen, wie sich typische Interaktionssituationen im Mentoring mit Blick auf die Beziehungsgestaltung exemplarisch konfigurieren und fragt, inwiefern sich die vorangenen Indikatoren der Beziehung in einem anderen empirischen Setting inhaltlich validieren und wie sie sich weiter ausdifferenzieren lassen.

2 Die Balance von Unterstützung und Herausforderung als Indikator der Beziehungsqualität im Mentoring

Der Forschungsüberblick von Clarke, Triggs und Nielsen (2014) verweist auf den Befund, dass aus Studierendensicht deren Mentorierende in schulpraktischen Phasen einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung der

Mentees leisten. Zugleich sind die Interaktionsformen vielfältig: Mentorierende geben u.a. Feedback, sind Vorbilder im unterrichtlichen Handeln oder initiieren Reflexionsprozesse. Die Beziehung erweist sich empirisch als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs im Praktikum: „[...] the relationship itself is the second largest contributor to positive outcomes for the student/client compared to all other factors“ (Clarke et al., 2014, S. 29; siehe Miller, Duncan & Hubble, 1997). Stanulis und Russell (2000) etwa erachten Beziehungsarbeit als eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Mentees, sich schulpraktischen Lerngelegenheiten zu öffnen. In solchen Mentoring-Konstellationen verstehen sich Mentorierende als Vorbilder, Türöffnende, Coaches usw. – ohne, dass allerdings Mentees für die unterschiedlichen Grade an Herausforderung sensibilisiert sind, die sich mit entsprechenden Mentorierenden-Stilen verbinden (Cameron-Jones & O’Hara, 1997). Mentorierende tendieren dazu, so zu handeln, dass sich Mentees wohl fühlen und sehen in ihnen bereits Kolleginnen und Kollegen (Hoffman et al., 2015). Sie vermeiden, ihre Mentees vor große Herausforderungen zu stellen, auch weil sie diese häufig bereits als kompetent erachten (Lemma, 1993). Unterstützung durch Mentorierende gilt der Selbstwirksamkeit von Mentees, deren berufsbezogenem Commitment sowie ihrem Wohlbefinden und Praktikumserfolg als zuträglich (im Überblick Richter et al., 2013). Die Berufszufriedenheit von Mentees und Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren hängt wesentlich von der Unterstützung durch Mentorierende und das Kollegium ab (im Überblick Voss & Kunter, 2019).

Wie allerdings sich die in der Literatur berichteten positiven Effekte von sowohl *Unterstützung* als auch *Herausforderungen* durch Mentorierende auf Mentees zueinander verhalten und wie genau solche Momente der Beziehungsgestaltung im Mentoring operationalisiert werden können, ist vergleichsweise wenig erforscht. Auch wenn in der Forschungsliteratur die Beziehungsqualität zwischen Mentorierenden und Mentees als zentral für die Professionalisierung im Schulpraktikum angesehen wird (Besa & Büdcher, 2014), gibt es bislang kaum Studien, die das Konstrukt *Beziehung* theoretisch modellieren oder untersuchen, wie sich Mentorierenden-Mentee-Beziehungen konstituieren bzw. anhand welcher Indikatoren sich die als bedeutsam angesehene Beziehungsqualität beschreiben lässt (Wenz & Cramer, 2019). Als wesentliche Aspekte, durch die die Beziehungsqualität gekennzeichnet sein kann, werden *Vertrauen*, *Wertschätzung* und *emotionale* sowie *psychologische Unterstützung* genannt (Hobson et al., 2009; Ziegler, 2009; Gröschner & Häusler, 2014; Orland-Barak, 2016; Wenz & Cramer, 2019). Unterstützendes Verhalten der Mentorierenden allein zieht jedoch nicht (automatisch) professionalisierende Effekte nach sich – vielmehr bedarf es auch herausfordernder Lerngelegenheiten, die u.a. in Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht hergestellt werden

können (Hobson et al., 2009). Die bislang vorliegenden Untersuchungen deuten darauf hin, dass besonders eine Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung die Entwicklung professioneller Kompetenzen nachhaltig begünstigt (z.B. Orland-Barak, 2016).

Schon Daloz (1986, S. 212–229) benennt konkrete Aspekte des Mentorings, die den Polen *support* und *challenge* zugeordnet werden können: Für den Bereich *Unterstützung* führt er „zuhören“, „strukturieren“, „positive Erwartungen ausdrücken“, „verteidigen/beistehen“, „teilhaben lassen“ und „sich besonders engagieren“ als Beispiele für das Verhalten von Mentorierenden an (Daloz, 1986, S. 215–221). *Herausforderungen* hingegen können über „das Stellen von Aufgaben“, „engagiertes Diskutieren“, „das Ansprechen von Dissonanzen“, „das Konstruieren von Hypothesen“ und „das Setzen hoher Standards“ geschaffen werden (Daloz, 1986, S. 223–229; Wenz & Cramer, 2019 sowie Führer & Cramer, 2020).

Ob das Mentoring erfolgreich ist, hängt einerseits davon ab, ob die beiden Elemente Herausforderung und Unterstützung in einem hohen Maße in das Interaktionsgeschehen integriert werden und andererseits davon, ob zwischen ihnen ein angemessenes Gleichgewicht herrscht – und zwar in dem Sinn, dass weder Unter- noch Überforderungssituationen überwiegen (Daloz, 1986; Hawkey, 1997; Frykholm, 1999). Bei einer Überbetonung von *Unterstützung* fühlen sich die Mentees zwar in ihrer Rolle als Lehrperson und in ihrem Handeln bestätigt, verzeichnen jedoch keinen Lernzuwachs; fehlende *Herausforderung* in diesem Sinne kann sogar deprofessionalisierende Effekte zur Folge haben (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Borko & Mayfield, 1995). Ein Übermaß an Herausforderungen bei gleichzeitig fehlender oder zu geringer Unterstützung kann dazu führen, dass sich die Mentees überfordert fühlen und Erfahrungen des Scheiterns in einem Rückzug resultieren (Daloz, 1986). Die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von *support* und *challenge* wird jedoch von der jeweiligen Mentorierenden-Mentee-Konstellation mit bedingt und vom Leistungs- und Entwicklungsstand, dem Engagement und den Bedürfnissen der Mentees sowie vom Stil des Mentorings, den Einstellungen und Ressourcen der Mentorierenden beeinflusst und folgt demnach einem je individuellen Aushandlungsprozess (Wenz & Cramer, 2019). Mentorierende, die ihre Mentees fördern, ihnen herausfordernde Aufgaben stellen, eigenständig Dinge ausprobieren lassen und neue Perspektiven eröffnen, werden von ihren Mentees als kompetenter eingeschätzt (Borko & Mayfield, 1995). Eine gute Beziehung gilt als Voraussetzung dafür, dass auch kritisches Feedback angenommen und konstruktiv bearbeitet werden kann, was für die Entwicklung professioneller Kompetenzen bedeutsam ist (Gröschner & Häusler, 2014; Wenz & Cramer, 2019).

Zusammenfassend gilt eine Balance von support und challenge als zentraler Indikator der Mentorierenden-Mentee-Beziehung und diese Beziehung wiederum ist relevant für den Grad an Professionalisierung in schulischen Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ausgehend von ersten Versuchen einer empirischen Operationalisierung (Wenz & Cramer, 2019) verfolgt die nachfolgende Studie die Absicht, die vorangenen Indikatoren der Beziehung in einer anderen Stichprobe zu replizieren, inhaltlich zu validieren und auszudifferenzieren.

3 Daten und inhaltsanalytischer Zugang

Die analysierten Daten wurden durch eine schriftliche Befragung von Lehrpersonen erhoben, die im Rahmen des einjährigen Langzeitpraktikums der Tübinger Lehr:werkstatt (Führer & Wenz, 2019) im Schuljahr 2018/2019 und 2019/2020 als Mentorierende tätig waren. Die Stichprobe umfasst N = 15 befragte Mentorierende. Bei einer Grundgesamtheit von in diesem Praktikum insgesamt 25 tätigen Mentorierenden beträgt die Rücklaufquote 60 Prozent. Die Fragebögen umfassen zunächst sechs deduktiv entwickelte Vignetten, in denen jeweils prototypische Mentoring-Situationen dargestellt sind. Theoretischer Ausgangspunkt für die Erstellung dieser Vignetten sind die von Wenz und Cramer (2019) vorgeschlagenen Indikatoren von Herausforderung und Unterstützung (Kapitel 2), die ebenfalls im Kontext der Lehr:werkstatt in den Jahren 2017 und 2018 durch Gesprächsanalyse von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen gewonnen wurden. Dabei nennen die Befragten für den Bereich Unterstützung die Indikatoren bestärken (z.B. loben), wertschätzen (z.B. auf die Bedürfnisse des Gegenübers eingehen) und helfen (z.B. Weitergabe von Wissen und Materialien) sowie für den Bereich Herausforderung die Indikatoren kritisieren (z.B. Verbesserungswürdiges ansprechen), (Entwicklungs-)Aufgaben stellen (z.B. anspruchsvolle Arbeitsaufträge oder die Übernahme von Unterricht) und Freiraum geben (z.B. Dinge ausprobieren lassen). Für jeden dieser sechs Indikatoren wurde eine korrespondierende Vignette modelliert. Diese Vignette sollte dann mit Blick auf die eigene Positionierung auf einem jeweils vierstufigen Antwortformat eingeschätzt werden. Die vier Stufen wurden durch in der Literatur beschriebenes Verhalten Mentorierender in typischen Mentoring-Situationen als Ordinalskala mit kontrastierenden Polen abgestuft. Während der erste Pol eine starke Zustimmung zu der in der Vignette beschriebenen Handlungsalternative darstellt (z.B. „Mentees vor an-

spruchsvollen Aufgaben schützen“), markiert der andere Pol ein entgegengesetztes Verhalten („Scheitern der Mentees bewusst in Kauf nehmen“). Die beiden mittleren Antwortstufen sind als Abstufungen zwischen den Polen auf einer Skala zu verstehen (z.B. „anspruchsvolle Aufgaben stellen, denen die Mentees gewachsen sind“ und „anspruchsvolle Aufgaben stellen, an denen Mentees eventuell auch scheitern können“). Die vollständigen Vignetten zu den sechs Indikatoren finden sich im Anhang dieses Beitrags. Die Aufforderung der Befragten, sich zu diesen Vignetten jeweils durch Ankreuzen einer Antwortstufe zu verhalten („Kreuzen Sie bitte diejenige Beschreibung an, der Sie am ehesten zustimmen!“), diente für die vorliegende Studie lediglich einer intensiven Auseinandersetzung mit der Vignette im Sinne einer typischen Mentoring-Situation: Anstelle einer einfachen und ggf. vorschnellen Positionierung zu Aspekten der Beziehung im Mentoring wird so auf die Mehrdeutigkeit der Handlungssituationen und auf alternative Handlungsoptionen hingewiesen.

Nach dieser Einlassung erfolgte der für diesen Beitrag zentrale Schritt der Erhebung: Die Befragten sollten nun für jede Vignette ihr Antwortverhalten (Ankreuzen einer von vier Handlungsalternativen) schriftlich durch einen kurzen Freitext begründen („Bitte begründen Sie kurz Ihre Auswahl!“). Diese schriftlichen Begründungen wurden anschließend nach den Prinzipien der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2014; Mayring, 2015). Mit dem gewählten qualitativ-interpretativen Verfahren lassen sich durch ein streng regelgeleitetes Vorgehen latente Sinngehalte aus Texten rekonstruieren, indem in einem mehrstufigen und induktiven Prozess das Datenmaterial nach thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten segmentiert, kodiert und in Kategorien zusammengefasst wird. Die Kodiereinheiten werden nach semantischen Abschnitten gebildet und sind unterschiedlich lang. Ziel ist es, auf diese Weise Einblicke in die individuellen Erwägungen der Mentorierenden in Bezug auf die jeweils beschriebene Mentoring-Situation (Vignette) zu gewinnen, um in der Folge zur Beantwortung von drei Forschungsfragen beitragen zu können (Kapitel 2): (1) Wie werden exemplarisch typische Mentoring- bzw. Interaktionssituationen ausgestaltet? (2) Inwiefern lassen sich die von Wenz und Cramer (2019) postulierten Indikatoren für Unterstützung und Herausforderung replizieren und empirisch ausdifferenzieren? (3) Lassen sich darüber hinaus zusätzliche Merkmale qualitativvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen – im Sinne einer Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung – identifizieren?

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die schriftlichen Begründungen der Mentorierenden zunächst entsprechend der sechs Indikatoren nach Wenz und Cramer (2019) thematisch segmentiert. Während die deduktiv aus Vorarbeiten entwickelten Vignetten somit der Konfrontation mit dem For-

schungsgegenstand dienten, erfolgte die Kategorienbildung induktiv aus dem Datenmaterial (schriftliche Begründungen) heraus. Die schriftlichen Begründungen aller Mentorierenden wurden zunächst den einzelnen Vignetten zugeordnet und so thematisch gebündelt. In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen nach inhaltlichen Gesichtspunkten und hinsichtlich ähnlicher Aspekte geordnet (siehe Ankerbeispiele). Die auf diese Art und Weise segmentierten Begründungen wurden dann in einem weiteren Schritt unter abstrakte Oberbegriffe (Kategorien) zusammengefasst. Tabelle 1 zeigt diejenigen Kategorien, die im Anschluss an die vorgängig identifizierten Indikatoren von support und challenge induktiv gebildet werden konnten sowie deren abstrakte Beschreibung und Ankerbeispiele im Überblick.

Tab. 1: Übersicht zu den induktiv gebildeten Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse

| Bereich | Indikator | Kategorie | Beschreibung der Kategorie | Ankerbeispiele |
|----------------|------------------|--------------------------|--|--|
| <i>Support</i> | <i>bestärken</i> | 1. (intendierte) Effekte | Was Mentorinnen und Mentoren mit bestärkendem Verhalten erreichen wollen | „Lob ist sehr motivierend“, „Lob bestärkt“, „positive Aspekte verstärken“ |
| | | 2. (Lern-)Ziele | Inwiefern Mentees von bestärkendem Verhalten profitieren sollen | „Experimentierfreudigkeit fördern“, „dazulernen“, „sich verbessern“ |
| | | 3. Anwendungskontexte | Art und Weise, wie bestärkendes Verhalten konkretisiert bzw. ausdifferenziert wird | „(Lob) zur richtigen Zeit und in der richtigen Situation“, „Lob sollte berechtigt sein“, „Lob sollte gezielt eingesetzt werden“, „(Bestärkung) zu Beginn“, „(zur Motivation) am Anfang“, „(positive Bestärkung) am Anfang“ |
| | wertschätzen | 1. Anwendungskontexte | Art und Weise, wie wertschätzendes Verhalten konkretisiert bzw. | „eigene Wünsche einbringen“, „Bedürfnisse des Mentees haben Vorrang“, „auf Mentees Rücksicht |

| | | | | |
|------------------------|----------------------------------|--------------------------|---|--|
| | | | ausdifferenziert wird | nehmen“, „Kompromisse eingehen“, „Ziele als Team erreichen“ |
| | | 2. (Lern-) Ziele | Inwiefern Mentees von wertschätzendem Verhalten profitieren sollen | „Schulalltag kennenlernen [können]“, „viele Einblicke ermöglichen“, „sich anpassen“ |
| | | 3. Kontextfaktoren | Aspekte, die wertschätzende Beziehungsgestaltung beeinflussen | „Bildungsplan“, „schulorganisatorischer Kontext“, „Mentor verantwortlich für Unterricht“ |
| | helfen | 1. (intendierte) Effekte | Was Mentorinnen und Mentoren mit helfendem Verhalten erreichen/ermöglichen wollen | „Eigeninitiative“, „Eigenorganisation“, „eigene Ideen“ |
| | | 2. Kontextfaktoren | Aspekte, die eine helfende Beziehungsgestaltung beeinflussen | „Rahmenbedingungen vorgeben“, „alleine geht nicht“, „Erfahrung fehlt“ |
| Chal- lenge | kritisieren | 1. (intendierte) Effekte | Was Mentoren mit kritisierendem Verhalten erreichen wollen | „Weiterentwicklung“, „Verbesserung“, „wichtig für Lernprozess“ |
| | | 2. Anwendungskontexte | Art und Weise, wie Kritik konkretisiert bzw. ausdifferenziert wird | „ehrliche und konstruktive Kritik“, „sollte objektiv und zielgerichtet sein“ |
| | (Entwicklungs-) Aufgaben stellen | 1. (intendierte) Effekte | Was Mentoren mit dem Stellen von Aufgaben erreichen wollen | „Lernprozess“, „an Herausforderungen wachsen“ |
| | | 2. (Lern-)Ziele | Inwiefern Mentees von den gestellten Aufgaben profitieren sollen | „Berufswahl/Studienwahl überprüfen“, „Berufsalltag“ |
| | | 3. Anwendungskontexte | Art und Weise, wie das Stellen von Aufgaben konkretisiert bzw. wie Aufgaben ausdifferenziert werden | „zielorientiert“, „keine Überforderungssituationen schaffen“ |

| | | | |
|----------------|--------------------------|--|--|
| Freiraum geben | 1. (intendierte) Effekte | Was Mentorinnen und Mentoren mit dem Geben von Freiraum erreichen wollen | „eigene Erfahrungen machen“, „Ausprobieren“, „Experimentieren“ |
| | 2. Kontextfaktoren | Aspekte, die das Geben von Freiraum beeinflussen | „Lehrplan“, „geeignete Klassen“ |

4 Analyse der Aussagen zu Interaktionssituationen im Mentoring

Die in Tab. 1 dargestellten Kategorien, die durch den Kodierprozess im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gebildet werden konnten (Kapitel 3), werden nun einer interpretativen Analyse unterzogen, um ein tiefergehendes Verständnis davon zu erlangen, welche Erwägungen der Mentorierenden sich rekonstruieren lassen bezüglich der Realisierung von Mentoring-Situationen vor dem Hintergrund der von Wenz und Cramer (2019) identifizierten Indikatoren der Beziehung.

4.1 Vignette 1: Unterstützung – bestärken

Dass „Lob“ von den Mentorierenden zur Bestärkung der Mentees eingesetzt wird, zeigt bereits die gesprächsanalytische Untersuchung von Wenz und Cramer (2019). In den schriftlichen Begründungen der Mentorierenden fällt auf, dass „Lob“ stark mit „Bestärkung“ bzw. (positiver) „Verstärkung“ assoziiert wird. Dass „Lob“ als „(sehr) wichtig“ (V1: M2, M7, M14)¹ gilt und von den Mentorierenden eingesetzt wird, um die Mentees zu *motivieren*, zu *bestärken* und „positive Aspekte“ (V1: M9) zu *verstärken*, kann als konsensual angesehen werden. Zudem zeigt sich, dass aus Sicht der Befragten besonders „am Anfang“ (V1: M4, M14) bzw. „zu Beginn“ (V1: M3, M8) des Schulpraktikums „Lob“ gezielt eingesetzt werden sollte, um die genannten intendierten Effekte zu erzielen und die Mentees besonders in der potenziell kritischen Erstbegegnung mit dem (zukünftigen) Berufsfeld zu unterstützen, um dann in späteren

1 „V“ steht für Vignette; „M“ steht für Mentorierende. Die Ziffern geben die jeweilige Vignette und die Mentorierenden eindeutig an.

Phasen der schulischen Praxis auch „konstruktiv Kritik“ (V1: M8, M10, M14) üben zu können (siehe Vignette 4: *kritisieren*). Diese Differenzierungstendenzen, die als Ausdruck dafür angesehen werden können, eine Balance zu finden zwischen „Loben“ und „Kritisieren“, finden sich auch in denjenigen Aussagen wieder, in denen die Mentorierenden einem unreflektierten und prinzipiellen „Loben“ eine Absage erteilen: Aus Sicht der Mentorierenden sollte „Lob“ dosiert („gezielt und nicht im Übermaß“, V1: M7) sowie situationsadäquat eingesetzt werden („zur richtigen Zeit und in der richtigen Situation“, V1: M1) und es „sollte [...] berechtigt sein“ (V1: M2), „damit es seine Wirkung nicht verliert“ (V1: M7). Schließlich gehen die Mentorierenden darauf ein, welche (Lern-)Ziele sie mit ihrem bestärkenden Verhalten verknüpfen: Die Mentees sollen sich durch berechtigtes und angemessenes Lob „verbessern“ (V1: M13) und „dazu[lernen]“ (V1: M6), ihre „Experimentierfreudigkeit“ (V1: M3) soll gefördert werden. Lob sei ein Ausgangspunkt, um „dann an anderen Aspekten arbeiten“ (V1: M9) zu können.

Zusammenfassend wird unterstützendes Verhalten durch Mentorierende in Form von Lob und Be- bzw. Verstärkung (durch Lob) durchgehend als bedeutsam erachtet, v.a. im Hinblick auf motivationale Aspekte. Damit wird aber dem Loben kein Selbstzweck zugesprochen, sondern es wird mit konkreten (Lern-)Zielen verknüpft, die insbesondere dann erreicht werden können, wenn Lob gezielt, angemessen und berechtigterweise eingesetzt wird. Auffällig ist dabei die (durch die Vignette *nicht* vorgegebene oder intendierte) Verknüpfung von (lobendem) Unterstützungsverhalten mit (*konstruktiver*) Kritik durch die Mentorierenden, sodass unter diesem Blickwinkel „Lob“ als „supportive action“ (Drescher, 1992, S. 157; Hobson et al., 2009) besonders zu Beginn des Praktikums angesehen werden kann und als (kommunikatives) Element dient, mit dessen Hilfe (konstruktive) Kritik im (weiteren) Praktikumsverlauf vorbereitet bzw. angebahnt wird.

4.2 Vignette 2: Unterstützung – wertschätzen

Wenz und Cramer (2019, S. 35–41) können für den Bereich *support* den Indikator „wertschätzen“ rekonstruieren und finden in ihren Gesprächsdaten dafür Beispiele, wie etwa: „sich in der gemeinsamen Arbeit als Kollegen schätzen“, „die Meinung des jeweils anderen anhören“, „um Rat fragen“, „Abläufe besprechen“ oder „auf die Bedürfnisse des anderen eingehen“. Der letztgenannte Aspekt wurde in Vignette 2 übertragen, da sich die anderen genannten Gesichtspunkte von „Wertschätzung“ darunter subsumieren lassen (z.B. die

Bedürfnisse, Rat zu geben bzw. zu bekommen, Abläufe zu besprechen oder Meinungen auszutauschen).

In der inhaltlichen Analyse der von den Mentorierenden gelieferten Begründungen zeigt sich, dass sich ihr Handlungsspektrum im Spannungsfeld zwischen gewissen äußeren Zwängen bzw. Bedingungen des Schulalltags und den Erwartungen bzw. Ansprüchen an ein Schulpraktikum bewegt und sie zwischen diesen beiden Polen vermittelnd agieren müssen. Einerseits erkennen sie an, dass ihre Mentees bestimmte und auch berechnete Bedürfnisse haben, die berücksichtigt werden sollten („die Bedürfnisse des Mentees [haben] vor denen des Mentors Vorrang“, V2: M8; „die Mentees sollen [...] auch eigene Wünsche einbringen können“, V2: M14; „[die Mentorierenden] müssen/sollten „Rücksicht nehmen“, V2: M9, M12), andererseits stellen sie jedoch auch heraus, dass bestimmte Kontextfaktoren existieren, die ebenso eine Rolle spielen, z.B. der „Bildungsplan“ (V2: M2), die bei Mentorierenden liegende „[V]erantwortlich[keit] für den Unterricht“ (V2: M13) oder „schulalltägliche Notwendigkeiten“ (V2: M2) bzw. der „schulorganisatorische Kontext“ (V2: M8). Um die (Lern-)Ziele einer solchen schulpraktischen Phase zu erreichen, die laut der Mentorierenden darin bestehen, dass die Mentees in erster Linie „den Schulalltag kennenlernen“ (V2: M6) und „möglichst viele Einblicke“ (V2: M11, M14) bekommen, sich aber auch „an[zu]passen“ lernen (V2: M12, M14), erscheint es notwendig, eine Balance herzustellen zwischen den genannten Polen. Diese Balance findet gemäß den Mentorierenden darin Ausdruck, dass sie und ihre Mentees „konstruktiv miteinander arbeiten“ und „Kompromisse eingehen“ (V2: M10), die gemeinsam gesteckten „Ziel[e]“ zusammen als „Team“ (V2: M13) erreichen und insgesamt „beide [...] zufrieden sein [müssen] mit der Gestaltung“ (V2: M4) der Zusammenarbeit bzw. des Schulpraktikums.

Zusammenfassend zeigt sich auch hier – analog zu der Verknüpfung von „Lob“ und „konstruktiver Kritik“ (siehe Kapitel 4.1) –, dass sich unterstützendes Mentorierenden-Verhalten in einer Vermittlungsleistung manifestiert, die darauf abzielt, externe schulalltägliche Herausforderungen und interne, mit dem Schulpraktikum verknüpfte Ziele und Erwartungen in ein Gleichgewicht zu bringen, sodass einerseits den Lernzielen dieser Praxisphase entsprochen werden kann und andererseits die Bedürfnisse aller Beteiligten Berücksichtigung finden.

4.3 Vignette 3: Unterstützung – helfen

Während die Formulierungen in den vier Aussagen der Vignette 3 verschiedene Abstufungen des Verhältnisses von (*strikte*) Vorgaben durch die Mentoren vs. keine Vorschriften repräsentieren, zeigt sich in der Analyse der Begründungen, dass besonders der Aspekt „Eigenständigkeit der Mentees“ für die Befragten eine hohe Relevanz besitzt. Häufig finden sich Formulierungen wie „Eigeninitiative“ (V3: M2), „Eigenorganisation“ (V3: M3), „eigenständige Vorbereitungen“ (V3: M8), „seinen eigenen Weg finden“ (V3: M11), „eigene Ideen“ (V3: M12) oder „eigenverantwortlich unterrichten“ (V3: M13). Auch die Aussagen, dass im Rahmen eines solchen Praktikums die Mentees „den Raum haben [sollten], Dinge auszuprobieren“ (V3: M7) oder den „Freiraum“ nutzen (sollen), den eine solche Praxisphase bietet (V3: M11), sprechen dafür, dass die Mentorierenden diese Form des Schulpraktikums als ein (Lern-)Setting ansehen, in dem ein weitgehend eigenständiges Agieren der Mentees Teil des Erfahrungs- und Lernprozesses ist („im Laufe des Jahres sollten [...] eigenständige Vorbereitungen möglich sein, V3: M8) und das der Vorbereitung auf den „Berufsalltag später“ (V3: M4) dient. Wenngleich insgesamt „restriktiven Vorgaben“ (V3: M8) eine Absage erteilt wird, merken einige der Mentorierenden dennoch einschränkend an, dass „gewisse Rahmenbedingungen“ eigenständiges Arbeiten „[er]leichter[n]“ können (V3: M2) und „Unterstützung“ (V3: M8, M10, M14) bzw. „Vorlagen“ (V3: M14) bei Bedarf angeboten werden (sollten). Begründet wird dies mit dem Fehlen von „Erfahrung“ (V3: M2, M12) bzw. „Fachwissen“ (V3: M2) aufseiten der Studierenden und der Maxime, dass „Mentees [...] nicht überfordert werden [dürfen]“ (V3: M13). Auffällig ist hier, dass die konkrete Form der Unterstützung bzw. des Helfens lediglich an einer Stelle etwas spezifiziert wird: „Vor- und Nachbesprechungen sind essentiell“ (V3: M9). Ansonsten bleibt an dieser Stelle offen, auf welche Art und Weise die Mentorierenden ihren Mentees im konkreten Fall „helfen“. Zusammenfassend hat das Fördern oder zumindest Zulassen eigenständigen und selbstorganisierten Arbeitens während des Schulpraktikums für die Mentorierenden einen hohen Stellenwert, dem weitgehend unhinterfragt Bedeutung für die Professionalisierung zugeschrieben wird. Zugleich ist hier auch eine Erwartungshaltung erkennbar, mit der sich die Mentees konfrontiert sehen: Mentorierende fordern Engagement, Eigeninitiative und Impulse bzw. „(kreative) Ideen“ (V3: M9) von den Mentees ein.

4.4 Vignette 4: Herausforderung – kritisieren

Wie sich schon in der Analyse der Vignette 1 angedeutet hat, gehen die Mentorierenden in ihren Begründungen besonders auf die Art und Weise ein, in der Kritik geübt werden sollte und nutzen häufig die Wendung „*konstruktive* Kritik üben“ (V4: M4, M7, M8, M10, M11, M14; V1: M8, M10, M14). Überwiegend wird darauf verwiesen, in welcher Form kritisiert werden sollte, z.B. „objektiv und zielgerichtet“ (V4: M1), „ehrlich und [...] gezielt auf die wichtigsten Dinge beschränkt“ (V4: M7) und „verständnisvoll“ (V4: M9). Hieran zeigt sich, dass – analog zum „Loben“ – aus Sicht der Mentorierenden Kritik dosiert, situationsangemessen und produktiv eingesetzt werden sollte, auch, weil „Kritik [manchmal] angebracht und notwendig [ist], alles andere [nichts] bringt und [...] sie (die Mentees) später im Referendariat überfordert“ (V4: M2) bzw. das „[Be]schönigen von negativen Aspekten [...] keinem was [bringt]“ (V4: 9). Mit diesem bewussten und zielgerichteten Einsatz von Kritik verknüpfen die Mentorierenden zudem bestimmte Intentionen, die v.a. darin bestehen, dass dadurch die „(Weiter-)Entwicklung“ (V4: M4, M8) bzw. „Verbesserung“ (V4: M12) der Mentees gefördert wird, ihnen so also gezeigt werden kann, „woran gearbeitet werden muss“ (V4: M7) und sie dadurch eine „realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Lernprozesses“ (V4: M14) erhalten. Nur wenige Mentorierende stehen dem Kritisieren eher skeptisch gegenüber und konstatieren, dass Kritik „demotiviert“ (V4: M3) und sie „lieber diskutieren, reflektieren als kritisieren“ (V4: M13).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kritik v.a. dann als „hilfreich“ (V4: M1) oder „wichtig“ (V4: M7, M8, M14) erachtet wird, wenn sie konstruktiv, gerechtfertigt und zielorientiert eingesetzt wird und den Studierenden dabei hilft, sich zu verbessern und weiterzuentwickeln. In dieser Perspektive wird dem Kritisieren – wie dem Loben auch – einerseits eine „*unterstützende*“ Funktion zugesprochen, andererseits wird aber auch deutlich, dass es beim Kritisieren nicht um Aspekte wie „bestärken“ oder „motivieren“ geht, sondern darum, v.a. diejenigen Bereiche aufzudecken, an denen die Studierenden noch arbeiten müssen. Insofern kann *herausforderndes* Verhalten der Mentorierenden in Form von Kritik als Voraussetzung dafür angesehen werden, ausgehend von den festgestellten Defiziten, (*Entwicklungs-*)*Aufgaben stellen* zu können, die die Mentees in ihrem Professionalisierungsprozess voranbringen sollen (siehe Kapitel 4.5).

4.5 Vignette 5: Herausforderung – (Entwicklungs-)Aufgaben stellen

Hinsichtlich des Stellens von (Entwicklungs-)Aufgaben bzw. der Konfrontation mit herausfordernden Situationen gehen Mentorierende häufig auf die damit (intendierten) Effekte ein und verwenden beständig das Bild des „Wachsens“: „[man] wächst an den Herausforderungen“, V5: M3; „man wächst daran“, V5: M4; „anspruchsvolle Aufgaben/Situationen sind Dinge, an denen man wachsen kann“, V5: M7, „man/jeder wächst mit/an seinen Aufgaben“, V5: M8, M11. Dass damit „Lernprozess[e]“ (V5: M1) gemeint sind, wird auch in einigen Begründungen expliziert („bewältigte Herausforderungen bringen einen weiter“, V5: M12; „Lernen heißt ‚sich auch mit anspruchsvollen Aufgaben auseinandersetzen“, V5: M9; „zielorientiert [...] in Richtung Bildung“, V5: M1). Wie auch schon in anderen Fällen gezeigt werden konnte, gehen die Mentorierenden auch hier darauf ein, in welcher Art und Weise bzw. unter welchen Bedingungen herausfordernde Aufgaben gestellt werden sollten, damit die (Lern-)Ziele des Schulpraktikums erreicht werden können: Die „Aufgaben sollten machbar sein“ (V5: M2) und „zielorientiert“ (V5: M1), in einem „realistische[n] Umfeld“ (V5: M3) stattfinden und auch dann, wenn die Studierenden „an Grenzen“ (V5: M14) kommen und Grenzen „testen“ (V5: M10) sollen, darf man sie „nicht ins ‚Leere‘ laufen lassen“ (V5: M13) oder „Überforderungssituationen schaffen“ (V5: M14), da „Scheitern [...] demotivierend [ist]“ (V5: M12) und die „Mentees frustriert“ (V5: M13), da „Scheitern [...] zwar wichtig ist, aber nicht im 1. Praktikum“ (V5: M2). Zudem sollte man als verantwortliche Lehrperson „die eigenen Erwartungen anpassen“ und die Mentees im Schulpraktikum „nicht [...] mit Referendaren“ (V5: M9) vergleichen. Unter diesen Voraussetzungen können anspruchsvolle Aufgaben dazu führen, dass die „Mentees in ihrer Wahl bestärk[t]“ werden (V5: M2) und so ihre „Berufswahl/Studienwahl [...] überprüfen“ können, da sie später „im Berufsalltag [...] diese Situationen meistern müssen“ und weil „zu diesem Beruf [...] sehr viel Improvisation [gehört]“ (V5: M8).

Zusammenfassend erachten die Mentorierenden die Auseinandersetzung der Mentees mit herausfordernden Aufgaben bzw. Situationen durchgehend als wesentlich für Lern- und Entwicklungsprozesse während schulischer Praxisphasen. Ihnen ist grundsätzlich daran gelegen, dass es sich um (Entwicklungs-)Aufgaben handelt, die die Studierenden erfolgreich bewältigen können.

4.6 Vignette 6: Herausforderung – Freiraum geben

Bei dieser letzten Vignette 6 gehen die Mentorierenden in ihren Begründungen in erster Linie auf die (intendierten) Effekte ein, die sie mit dem Indikator „Freiraum geben“ verknüpfen und benennen v.a. Aspekte wie „Ausprobieren“ (V6: M2, M8, M14) oder „Experimentieren“ (V6: M14) oder umschreiben dies mit Formulierungen wie „eigene Erfahrungen machen“ (V6: M3), „herausfinden, was einem liegt und auch, was nicht“ (V6: M8) oder mit der Wendung „selbst ist der Mentee“ (V6: M13). Nur in einem Fall werden diese allgemeinen Ziele in Form von Kompetenzbeschreibungen konkretisiert: „Eigeninitiative, Problemlösekompetenz, Kreativität“ (V6: M 10) – ob damit allerdings Kompetenzen gemeint sind, die durch den gegebenen Freiraum erworben werden (sollen/können), oder ob sie vorausgesetzt werden, um den Freiraum angemessen nutzen zu können, bleibt offen. Einschränkend gehen einzelne Mentorierende auf Kontextfaktoren ein, die gegeben sein müssen, da „völlig freies Ausprobieren zum Scheitern [führt]“ (V6: M12) und sie nennen „grundlegende Dinge“, die „gegeben sein [sollten]“ (V6: M9): die „Klasse kennt Regeln, ist nett usw.“ (V6: M12), die verantwortliche Lehrperson muss die „Klassen gut und lange kennen“ (V6: M14) und der „Lehrplan“ (V6: M12) muss berücksichtigt werden.

Zusammenfassend zeigt sich: Für Mentorierende ist die Möglichkeit, sich als Mentee in einem Langzeitpraktikum frei und eigenverantwortlich „ausprobieren“ zu können wichtig für Lern- und Entwicklungsprozesse. Dieses Ausprobieren sollte aber kontrolliert ablaufen und an bestimmte (Rahmen-)Bedingungen rückgebunden sein. Es gilt nur unter bestimmten Voraussetzungen als zielführend und lernförderlich.

5 Diskussion und Ausblick

In der Zusammenschau aller sechs analysierten Fälle zeigt sich eine Tendenz zur Mitte, die das Bemühen der Mentorierenden widerspiegelt, zwischen unterschiedlichen, z.T. sich widersprechenden Anforderungen und Bedürfnissen, Ansprüchen, Erwartungen und Gegebenheiten zu vermitteln. Im Anschluss an die Untersuchung von Wenz und Cramer (2019) kann konstatiert werden, dass die (theoretisch angenommene) Balance zwischen *support* und *challenge* (Daloz, 1986) sich auch in den vorliegenden empirischen Daten als ein zentrales Merkmal einer Mentorierenden-Mentee-Beziehung rekonstruieren lässt, in der potenziell Professionalisierungsprozesse im Schulpraktikum angeregt und

unterstützt werden können. So konnte im Anschluss an Forschungsfrage 1 nach der exemplarischen typischen Ausgestaltung von Mentoring- und Interaktionssituationen u.a. gezeigt werden, dass die Mentorierenden darum bemüht sind, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen „loben“ und „kritisieren“ (Vignette 1 und 4), zwischen „Freiraum gewähren“ und „Rahmenbedingungen beachten“ (Vignette 2, 3, und 6), zwischen „Anforderungen stellen“ und „Überforderung/Scheitern vermeiden“ (Vignette 5). An mehreren Stellen gehen die Mentorierenden explizit darauf ein, dass sie in ihrem *unterstützenden* wie in ihrem *herausfordernden* Verhalten darauf abzielen, die Mentoring-Interaktion so zu gestalten, dass die jeweiligen Indikatoren (z.B. „loben“ oder „kritisieren“) gezielt, dosiert, angemessen, (lern-)zielorientiert und konstruktiv eingesetzt werden sollen. Die Begründungen der Mentorierenden leisten auf diese Weise einen Beitrag zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 nach der Replikation und empirischen Ausdifferenzierung der Annahmen von Wenz und Cramer (2019). Bezüglich Forschungsfrage 3 nach zusätzlichen Merkmalen qualitätsvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen verweisen die Befragten insbesondere auf die aus ihrer Sicht hohe Relevanz von Kontexten, welche die professionelle Autonomie im Mentoring begrenzen.

Zusammenfassend konnten in diesem Beitrag die in der Studie von Wenz und Cramer (2019) identifizierten Indikatoren von *Unterstützung* und *Herausforderung* inhaltlich validiert werden, indem Merkmale der Beziehungsgestaltung weiter ausdifferenziert wurden und so eine adäquatere Operationalisierung erreicht werden konnte. Insbesondere um Kontexte konnte die frühere Operationalisierung erweitert werden. Somit stellt der Beitrag eine Weiterführung der Forschung zur Operationalisierung von Merkmalen der Mentorierenden-Mentee-Beziehung dar, die durch weitere empirische Untersuchungen ergänzt und fundiert werden sollte. Nicht beantwortet ist damit bislang allerdings, ob die so operationalisierten Indikatoren einer Beziehungsgestaltung im Modell einer Balance von *support* und *challenge* mit Blick auf die tatsächliche Professionalisierung der Mentees (z.B. mit Blick auf deren Kompetenzerwerb, deren Steigerung von (Meta-)Reflexivität oder ihr Vermögen, (berufs-)biografische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Cramer et al., 2019; Cramer, 2019; 2020) prädiktiv ist. Hierzu ist Forschung erforderlich, die es vermag, entsprechende Professionalisierungsprozesse im Längsschnitt nachzuzeichnen und dabei die Mentorierenden-Mentee-Beziehung als Prädiktor von Kriterien der Professionalisierung zu modellieren.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- 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. 129–145). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. (1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 4(1), 15–25.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Cramer, C. (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In E. Kiel, B. Herzog, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 133–141). Stuttgart: UTB.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 31–48). Tübingen: Tübingen University Press.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentorship: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drescher, M. (1992). *Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution: Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation*. Stuttgart: Steiner.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273.
- Frykholm, J. A. (1999). The impact of reform: Challenges for the mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(1), 79–105.
- Führer, F.-M. & Wenz, K. (2019). Das Projekt Lehr:werkstatt der Tübingen School of Education – eine alternative Praktikumsform im Lehramtsstudium. *Lehren & Lernen*, 8/9, 22–26.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentor-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86.

- Gröschner, A. (2014). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung*. München: Technische Universität.
- Gröschner, A. & Häusler, T. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentor*innen die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & der Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 22–32.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335.
- 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.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et al. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Kreis, A. & Staub, F. (2012). Lernen zukünftige Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: a case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329–342.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Miller, S. D., Duncan, M. A. & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel: Toward a unifying language for psychotherapy practice*. New York: Norton.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 2). (S. 105–141). Singapore: Springer.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–170). Wiesbaden: Springer.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.

- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57.
- Voss, T. & Kunter, M. (2019). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 33(2), 1–15.
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst.

Anhang

Vignette 1: Unterstützung – bestärken

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees so oft es geht zu loben, auch wenn etwas noch nicht so gut funktioniert hat.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren loben ihre Mentees nur für positives Verhalten bzw. wenn etwas gut funktioniert hat.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren gehen sehr sparsam mit Lob um nach dem Motto: „Nicht geschimpft ist genug gelobt.“
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees grundsätzlich nicht so oft zu loben, selbst wenn etwas gut funktioniert hat.

Vignette 2: Unterstützung – wertschätzen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren räumen den Bedürfnissen ihrer Mentees in der Ausgestaltung der Tandemarbeit Vorrang ein.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren sprechen mit ihren Mentees über deren Bedürfnisse und versuchen, diese in der Ausgestaltung der Tandemarbeit zu berücksichtigen.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren antizipieren die Bedürfnisse ihrer Mentees und versuchen, diese so gut es geht in der Ausgestaltung der Tandemarbeit zu berücksichtigen.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren ordnen die Bedürfnisse ihrer Mentees den eigenen Vorstellungen und/oder den schulalltäglichen Notwendigkeiten unter.

Vignette 3: Unterstützung – helfen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren geben ihren Mentees vor, wie sie in der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung vorgehen sollen.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren unterstützen ihre Mentees in Fragen der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung, erwarten von ihnen aber auch Eigeninitiative.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren lassen ihren Mentees hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung freie Hand und sind bei Bedarf ansprechbar.

- D** Manche Mentorinnen und Mentoren finden, dass ihre Mentees selbst sehen müssen, wie sie bei der Unterrichtsvorbereitung/-durchführung zurechtkommen.

Vignette 4: Herausforderung – kritisieren

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen grundsätzlich, Kritik an ihren Mentees zu vermeiden, auch wenn etwas noch nicht so gut funktioniert hat.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees für negatives Verhalten bzw. wenn etwas nicht gut funktioniert hat.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees, auch wenn etwas schon ganz gut funktioniert hat.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren kritisieren ihre Mentees grundsätzlich, unabhängig vom Verhalten oder davon, wie etwas funktioniert hat.

Vignette 5: Herausforderung – (Entwicklungs-)Aufgaben stellen

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren sind darum bemüht, ihre Mentees vor anspruchsvollen Aufgaben/Situationen zu schützen.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen, ihre Mentees anspruchsvollen Aufgaben/Situationen auszusetzen, denen sie gewachsen sind.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren stellen ihre Mentees bewusst vor anspruchsvolle Aufgaben/Situationen, an denen sie eventuell auch scheitern könnten.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren finden, dass die Erfahrung des Scheiterns wichtig ist und nehmen ein Scheitern ihrer Mentees bewusst in Kauf.

Vignette 6: Herausforderung – Freiraum geben

- A** Manche Mentorinnen und Mentoren sind darum bemüht, dass sich ihre Mentees völlig frei ausprobieren und Erfahrungen sammeln können.
- B** Manche Mentorinnen und Mentoren versuchen gezielt auch Situationen zu schaffen, in denen sich ihre Mentees ausprobieren und Erfahrungen sammeln können.
- C** Manche Mentorinnen und Mentoren möchten, dass ihre Mentees überwiegend das umsetzen, was sie ihnen vorgeben.
- D** Manche Mentorinnen und Mentoren fordern ein, dass ihre Mentees exakt das umsetzen, was sie ihnen vorgeben.

Autor*innenhinweise

Bach, Andreas, Dr.

Paris Lodron Universität Salzburg, School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Schulpraktika in der Lehrerbildung, Lehrer-Selbstwirksamkeitsforschung

Anschrift: Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

E-Mail: andreas.bach@sbg.ac.at

Beckmann, Timo

Leuphana Universität Lüneburg, Praktikumsstelle im Studiendekanat, Fakultät Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen, Forschendes Lernen, Kooperation in der Lehrkräftebildung

Anschrift: Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg

E-Mail: timo.beckmann@leuphana.de

Bernholt, Andrea, Dr.

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Überzeugungen von Schüler*innen und Lehrkräften, Professionalisierung von Lehrkräften

Anschrift: Olshausenstr. 62, 24098 Kiel

E-Mail: abernholt@leibniz-ipn.de

Bitai, Gabriela, Dr.

Europa-Universität Flensburg, Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung Lehrkräfte, universitäre Begleitung von Schulpraktika, studentische Reflexion schulpraktischer Studien, Bildungswissenschaft, Hochschuldidaktik, Portfolio-Arbeit

Anschrift: Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

E-Mail: gabriela.bitai@uni-flensburg.de

Caruso, Carina, Dr.

Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung –
PLAZ-Professional School, Religionspädagogik und -didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen sowie Fort- und Weiter-
bildung in der Lehrer*innenbildung, kulturelle und religiöse Heterogenität
sowie Unterricht in heterogenen Lerngruppen
Anschrift: Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: ccaruso@mail.upb.de

Cramer, Colin, Prof. Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrerinnen-
und Lehrerbildung
Anschrift: Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de

Ehmke, Timo, Prof. Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der Empirischen Bildungs-
forschung; Large-Scale-Assessments; Lehrkräfteprofessionalisierung; Sprache
im Fachunterricht
Anschrift: Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg
E-Mail: tehmke@leuphana.de,

Feierabend, Marike, M. Ed.

Universität Vechta, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Beanspru-
chungserleben, Praxisphasen
Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta
E-Mail: marike.feierabend@uni-vechta.de

Fischer, Thomas, Dipl.-Päd.

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungs- und Hochschulfor-
schung, qualitative und quantitative Bildungsforschung
Anschrift: Auf dem Campus 1a, 24934 Flensburg
E-Mail: thomas.fischer@uni-flensburg.de

Führer, Felician-Michael, Dr.

Universität Tübingen, School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen in der Lehrerbildung, Mentoring, Gesprächsforschung.

Anschrift: Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen

E-Mail: felician.fuehrer@tuese.uni-tuebingen.de

Gollub, Patrick, Dr. des.,

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrerprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Schulbuchforschung

Anschrift: Bispinghof 5/6, 49143 Münster

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

Gräsel, Fabian, M. Ed.

Werner-von-Siemens-Gymnasium Gronau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

E-Mail: f_grae03@uni-muenster.de

Harteis, Christian, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen am Arbeitsplatz, Expertiseforschung, Intuition sowie berufliches Lernen und professionelle Entwicklung

Anschrift: Technologiepark 21, 33098 Paderborn

E-Mail: christian.harteis@upb.de

Heinzel, Friederike, Prof. Dr.

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktionen im Grundschulunterricht, Umgang mit Heterogenität in Grundschule und Lehrer*innenbildung, Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung, Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung

Anschrift: Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel

E-Mail: heinzel@uni-kassel.de

Herzmann, Petra, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Qualitative Methoden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung mit
dem Schwerpunkt universitäre Lehrerbildung, rekonstruktive Schul- und Un-
terrichtsforschung, Hochschulforschung
Anschrift: Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Kauper, Tabea, Dr.

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Ma-
thematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von angehenden
Lehrkräften, Praxisphasen als Lerngelegenheit in der Lehramtsbildung
Anschrift: Olshausenstr. 62, 24098 Kiel
E-Mail: kauper@leibniz-ipn.de

Kiel, Ewald, Prof. Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Schulentwicklung, In-
klusion und Gesundheit im Lehrerberuf
Anschrift: Leopoldstraße 13, 80802 München
E-Mail: kiel@lmu.de

Krasemann, Benjamin, Dr.

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kasuistik und Praxisphasen in der
Lehrer*innenbildung, qualitative Forschungsmethoden, biographisches Ler-
nen, Alter und Altern
Anschrift: Mönchebergstraße 21a, 34125 Kassel
E-Mail: krasemann@uni-kassel.de

Kulcsar, Ruben, Mag.

Johannes Kepler Universität Linz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Berufspraktische Studien,
Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung
Anschrift: Altenberger Straße 69, A-4040 Linz
E-Mail: ruben.kulcsar@jku.at

Küth, Simon, M. Sc.

Universität Vechta, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausbildung von Lehrkräften, Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften, Unterrichtsplanung
 Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta
 E-Mail: simon.kueth@uni-vechta.de

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW, Standort Solothurn
 Leiter der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung am Institut Kindergarten-/Unterstufe.
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Berufspraktische Studien, qualitativ-rekonstruktive Forschung zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.
 Anschrift: Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn
 E-Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch

Liegmann, Anke B., Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht
 Anschrift: Universitätsstr. 2, 45141 Essen
 E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de

Otto, Stephan, Dr.

Universität Duisburg-Essen
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, schulische Praxisphasen, Lehrer*innenprofessionalität
 Anschrift: Alboinstraße 49, 12103 Berlin
 E-Mail: stephan.otto@uni-due.de

Parade, Ralf, B. A. Erziehungswissenschaft

Universität Kassel
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Professionsforschung, ungleichheitsbezogene Bildungsforschung, Pathologien der Schule
 Anschrift: Gottschalkstraße 12, 34127 Kassel
 E-Mail: ralf.parade@uni-kassel.de

Porsch, Raphaela, Prof. Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrerbildung, Professionsforschung, Fremdsprachenforschung

Anschrift: Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Rheinländer, Kathrin, Dr. habil.

Universität Vechta, Zentrum für Lehrerbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Hochschulforschung, Hochschuldidaktik.

Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta

E-Mail: kathrin.rheinlaender@uni-vechta.de

Rochnia, Michael

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nutzung von Evidenz, Reflexion, politische Argumentation

Anschrift: Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: rochnia@uni-wuppertal.de

Scheidig, Falk, Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr- und Curriculumsentwicklung, Hochschuldidaktik der Lehrpersonenbildung, Erwachsenenbildung

Anschrift: Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

E-Mail: falk.scheidig@fhnw.ch

Schellenbach-Zell, Judith, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung, School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Praxismester, Reflexion, Theorieanwendung

Anschrift: Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: zell@uni-wuppertal.de

Schlegel, Clemens M., Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München
 Praktikumsamt des Münchener Zentrums für Lehrerbildung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praktika in der ersten Phase der
 Lehrerbildung und Betreuungsqualität von Praktikant*innen
 Anschrift: Ludwigstraße 27, 80539 München
 E-Mail: schlegel@lmu.de

Schneider, Jürgen, Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verhältnis von Theorie und Praxis
 und der Lehrerbildung, epistemische Überzeugungen, fallbasiertes Lernen
 Anschrift: Münzgasse 26, 72070 Tübingen
 E-Mail: juergen.schneider@uni-tuebingen.de

Scholl, Daniel, Prof. Dr.

Universität Vechta, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungs- und -kompetenzfor-
 schung, Allgemeindidaktische Theoriebildung, Lehrplanforschung
 Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta
 E-Mail: daniel.scholl@uni-vechta.de

Schüle, Christoph

Universität Vechta, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Effektivität
 von Schulpraktika in der Lehrerbildung
 Anschrift: Driverstraße 22, 49377 Vechta
 E-Mail: christoph.schuele@uni-vechta.de

Schulz, Christine, Dr.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester, Mediendidaktik,
 Interaktion und Neurodiversität des Lernens.
 Anschrift: Fuldaer Straße 83, 99423 Weimar
 E-Mail: christine.schulz83@gmail.com

Sirtl, Katharina, M.A. Empirische Bildungsforschung

Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kasuistik und Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, qualitative Forschungsmethoden, soziale Praxis in schulischen und universitären Kontexten

Anschrift: Kurt-Schumacher-Straße 25, 34117 Kassel

E-Mail: sirtl@uni-kassel.de

Syring, Marcus, Dr.

Eberhard Karls Universität Tübingen, Abteilung Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung und Lehrerprofessionalität, Heterogenität am Gymnasium und Classroom-Management

Anschrift: Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen

E-Mail: marcus.syring@uni-tuebingen.de

Weiß, Sabine, PD Dr.

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Schulentwicklung, Studien- und Berufswahlmotivation und Gesundheit im Lehrerberuf

Anschrift: Leopoldstraße 13, 80802 München

E-Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de

Zorn, Sarah Katharina, M. Ed.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxisphasen in der Lehrerbildung, Beratungsarbeit und qualitative Forschungsmethoden

Anschrift: Bispinghof 5/6, 48143 Münster

E-Mail: sarah.zorn@uni-muenster.de

Schulpraktische Studienanteile stellen inzwischen – national wie international – einen integralen Bestandteil der Lehrer*innenbildung dar. Obwohl die Erwartungen an diese Anteile hoch sind und sich gerade in den letzten Jahren die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich verstärkt haben, gibt es nach wie vor einen Klärungsbedarf zu der Frage, inwieweit schulpraktische Studienanteile die ihnen zugeschriebenen Funktionen der beruflichen Orientierung, der Kompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierung auch erfüllen. Mit dem vorliegenden Band möchte das Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta deshalb einen Beitrag zur Erweiterung der bisherigen Forschungslage insbesondere hinsichtlich der Relationierungsfunktion von Theorie und Praxis in verlängerten Praxisphasen leisten. Dabei reicht die Spanne der Beiträge von konzeptionellen bis hin zu empirischen Gesichtspunkten dieser Funktion.

Die Herausgeber*innen



Dr. habil. Kathrin Rheinländer, seit 2017 ist sie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta für den Arbeitsbereich Forschungsförderung zuständig.



Dr. habil. Daniel Scholl, seit 2018 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Vechta. Als Direktor ist er gegenwärtig mit der wissenschaftlichen Leitung des Zentrums für Lehrer*innenbildung betraut.

978-3-7815-2364-7



9 783781 523647