



Praxisansprüche

Theorie-Praxis-Reflexionen abgeordneter Lehrer_innen im Hochschuldienst

Sabine Klomfaß^{1,*}, Waldemar Kesler & Johannes Stier

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

* *Kontakt: Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung,
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
sabine.klomfass@erziehung.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis gehört zu einem Dauerthema in der wissenschaftlichen Lehrerbildung. In ihrem 2018 erschienenen Band *Praxisparolen* weisen Wenzl, Wernet & Kollmer den Wunsch von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxis zurück, da dieser nur einem studentischen Unbehagen gegenüber dem Universitären entspringe, aber letztlich inhaltlich leer bleibe. Die Herstellung von Praxisbezügen führe zudem zu einer Entwissenschaftlichung der akademischen Lehre. In diesem Beitrag schließen wir an diesen Diskurs an und nehmen eine Gegenposition ein, indem die Wahrnehmungen und Überzeugungen derjenigen rekonstruiert werden, die in besonderer Weise für die Herstellung von Praxisbezügen in der Ersten Phase der Lehrerbildung zuständig sind: berufserfahrene Lehrer_innen im Hochschuldienst. Dazu wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse drei für das Theorie-Praxis-Thema einschlägige Sequenzen aus Interviews mit Lehrer_innen im Hochschuldienst ausgewählt und mit der Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Im Ergebnis zeigt sich eine Sinnstruktur der Parallelisierung von wissenschaftlicher Theorie und schulpraktischer Erfahrung. Berufserfahrene Lehrer_innen bedienen nicht den Wunsch nach bloßem Rezeptwissen, sondern zeigen in der Lehrerbildung die Relevanz von Theorie und Wissenschaft aus einer praktischen Perspektive auf.

Schlagwörter: schulpraktisches Erfahrungswissen, Lehrerbildner_innen, Lehrer_innen im Hochschuldienst, Theorie-Praxis-Relationen



1 Universitätsfremde „Praxisparolen“?

Bedeutet die studentische Forderung nach mehr Praxisbezügen in der Ersten Phase der Lehrerbildung eine Entakademisierung der universitären Lehre? Kann dagegen ein Studium nur als humboldtsches Moratorium in „Einsamkeit und Freiheit“ gedacht werden? Verkommen Lehrveranstaltungen, in denen nicht übersehen wird, dass die meisten Studierenden Berufe außerhalb der Universität anstreben, zu einer bloßen Dienstleistung? Solche Fragen stellen sich beim Lesen des jüngst erschienenen Bandes *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* von Wenzl, Wernet & Kollmer (2018). In ihrer Einleitung heißt es, dass eine Anerkennung dieses studentischen Wunsches bereits in der Ersten Phase der Lehrerbildung geradezu einem Verrat an der Universität gleichkomme. Denn erst in der Zweiten Phase habe die berufspraktische Vorbereitung „strukturlogisch“ ihren Ort (vgl. Wenzl et al., 2018, S. 2). Empirische Grundlage für ihre „Dekonstruktion der Imagerie der Praxisbedeutsamkeit“, so lautet die Überschrift der Einleitung (vgl. auch Wernet, 2016), sind Sequenzen aus offenen Interviews mit Lehramtsstudierenden zum Thema „Praxisbezug des Studiums“, die objektiv-hermeneutisch mit dem Ziel interpretiert wurden, die zugrunde liegenden Sinnstrukturen aufzudecken (vgl. Wenzl et al., 2018, S. 2).

Die Ursache für das von Wenzl et al. (2018, S. 3) konstatierte studentische „Unbehagen gegenüber dem Universitären“ sei, dass Lehramtsstudierende sich „mit der Bildung einer studentischen Identität schwertun“ würden (Wenzl et al., 2018, S. 4), da sie es vorzögen, in ihrem Denken und Handeln in der Schule verhaftet zu bleiben. Darüber hinaus sei die Forderung nach mehr Praxis letztlich nur eine

„leere ‚Parole‘, die auf Grund ihrer vordergründigen Plausibilität und ihrer akklamativen Kraft von Studierenden dazu verwendet werden kann, ganz heterogenen Ängsten und Unsicherheiten gegenüber dem Lehramtsstudium Ausdruck zu verleihen“ (Wenzl et al., 2018, S. 4f.).

Die „Praxisparolen“ stellten insofern nur ein „trübes diskursives Sammelbecken dar, in das Studierende ihre unterschiedlichsten individuellen Unzufriedenheiten mit ihrem Studium hineinwerfen können“ (Wenzl et al., 2018, S. 4). Folglich müsse der Wunsch nach Praxisbezügen zurückgewiesen werden, da ihm keine realistische Vorstellung über eine andere universitäre Lehre zugrunde liege, sondern nur ein „diffuse[s] Ressentiment“ (Wenzl et al., 2018, S. 2) gegenüber der Universität.

Wenzl, Wernet & Kollmer nehmen für sich in Anspruch, „gerade das Individuierte an den Praxiswünschen der Studierenden ernst [zu nehmen], das nicht in der Pseudoplausibilität ihrer Forderungen nach mehr Praktika, studienbegleitender Unterrichtstätigkeit, praxisnäheren Studieninhalten, Unterrichtssimulationen in universitären Lehrveranstaltungen“ (2018, S. 5) aufgehe. Dabei degradieren sie mit dem Wort „Pseudoplausibilität“ alle Versuche (seien sie nun wissenschaftlicher oder berufspraktischer Art), für die Sinnhaftigkeit oder sogar Notwendigkeit von Praxisbezügen in der Ersten Phase der Lehrerbildung zu argumentieren. In ihren Augen versuchen daher alle, die den Wunsch der Lehramtsstudierenden nach Praxisbezügen anerkennen und aufgreifen, letztlich nur „die eigene Abkehr von der Wissenschaftlichkeit der universitären Lehrerbildung zu legitimieren“ (Wenzl et al., 2018, S. 3).

In acht lesenswerten Fallanalysen, die den Hauptteil der Publikation bilden, werden sodann die „Praxisparolen“ der Lehramtsstudierenden von den Autor_innen dekonstruiert. Sie bilanzieren ihre Studie mit einigen Bemerkungen zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. Wenzl, Wernet & Kollmer (2018, S. 88) stellen fest: „Je lehramtspezifischer das Studium ausgestaltet wird, umso weiter rückt es von der universitären Logik ab und umso fremder erscheint es im Gehäuse der Universität.“ Darin äußert sich auch ihre Sorge, dass die Praxisorientierung zu einer weiteren Verschulung der universitären Lehre führe, in der die Lehramtsstudierenden nur „als Studierende zweiter Klasse“ (Wenzl et al., 2018, S. 88) behandelt würden (vgl. auch Wernet, 2018, S. 55ff.).

Mit unserem Beitrag schließen wir explizit an die provokanten Thesen von Wenzl, Wernet & Kollmer an. Wir möchten den Fehdehandschuh aus diesem Diskurs über die Praxisorientierung in der Ersten Phase der Lehrerbildung aufnehmen, indem wir die Position derjenigen rekonstruieren, die in besonderer Weise die kritisierte Verschulung der Universität repräsentieren. Gemeint sind berufserfahrene Lehrer_innen, die für einige Jahre befristet aus der Schule in den Hochschuldienst abgeordnet werden, um Aufgaben in der Lehrerbildung zu übernehmen. Diese Lehrer_innen werden in der Regel in den Profildbereichen (Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktische Studien) der universitären Lehrerbildung eingesetzt, die sich ausschließlich an Lehramtsstudierende richten. Man könnte sie wahlweise als „mächtige[] Gegenspieler“ einer wissenschaftlichen Lehre (vgl. Wernet, 2018, S. 59f.) oder in Anlehnung an Wenzl, Wernet & Kollmer (2018, S. 88) als die Lehrenden zweiter Klasse für die „Studierende[n] zweiter Klasse“ bezeichnen. Denn letztlich ist nur ihre (mehrjährige) Berufserfahrung als Lehrer_in die Bedingung für eine Abordnung. Die Praxiserfahrung ist daher als wesentliches Merkmal ihres Qualifikationsprofils zu verstehen.

Im Folgenden werden wir zunächst den Projektkontext skizzieren, aus dem das empirische Material dieses Beitrags stammt, sowie unser methodisches Vorgehen für die Auswertung erläutern (Kap. 2). Den Hauptteil (Kap. 3) bilden Rekonstruktionen ausgewählter Sequenzen, den wir ähnlich wie die „Praxisparolen“ als Werkstattbericht angelegt haben (vgl. Wenzl et al., 2018, S. 5). Ziel ist keine repräsentative Darstellung der Praxisorientierung abgeordneter Lehrer_innen, sondern die Ergänzung des Diskurses um die Stimmen derer, die (möglicherweise anders als viele Lehramtsstudierenden) wissen, wovon sie reden, wenn sie über Praxis sprechen. In einem kurzen Fazit (Kap. 4) stellen wir die Sinnstruktur der Parallelisierung von Theorie und Praxis als Anspruch berufserfahrener Lehrer_innen den vermeintlich leeren „Praxisparolen“ entgegen.

2 Sekundäranalyse aus dem Forschungsprojekt „Abgeordnete Lehrer_innen im Hochschuldienst“

Im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL¹) sollte eine empirisch-qualitative Studie Aufschluss darüber geben, wie die in den Hochschuldienst abgeordneten Lehrer_innen ihre Position und ihre Aufgaben in der Lehrerbildung verstehen. Unter anderem sollte ermittelt werden, wie die abgeordneten Lehrer_innen Theorie-Praxis-Relationen herstellen. Dazu wurden im Wintersemester 2017/18 an drei Universitäten 24 leitfadengestützte Interviews mit Lehrer_innen im Hochschuldienst geführt. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010), indem Erfahrungs- und Wahrnehmungsmuster der abgeordneten Lehrer_innen herausgearbeitet und dimensioniert wurden. In einem zweiten Schritt wurden Fallübersichten erstellt und typisierende Strukturierungen vorgenommen (vgl. Klomfaß, Kesler & Stier, 2019).

Irritiert und inspiriert von den *Praxisparolen* führen wir in diesem Beitrag eine Sekundäranalyse des erhobenen Interviewmaterials durch. Die Vorgehensweise der Auswertung von Wenzl, Wernet & Kollmer (2018, S. 2) adaptierend, haben wir besonders markante und für den Diskurs um die Praxisorientierung bedeutsame Sequenzen aus unserem Material ausgewählt, die wir durch eine „objektiv-hermeneutische Interpretation auf ihre sinnstrukturelle Verfasstheit hin befragen“ (Wenzl et al., 2018, S. 8). Das sequenzanalytische Vorgehen ermöglicht, aus relativ wenig Datenmaterial tiefer gelegene Bedeutungsschichten freizulegen, um latente Sinnstrukturen des Falls zu rekonstruieren (vgl. Sammet & Erhardt, 2018, S. 20; Brüsemeister, 2008, S. 217f.). Im Werkstattformat wurden die ausgewählten Sequenzen gemäß der fünf Grundprinzipien Kontextfreiheit,

¹ In Erinnerung an das gemeinsame GOL-Semester in Gießen ist dieser Beitrag T. Wenzl gewidmet.

Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität, Sparsamkeit (vgl. Wernet 2009, S. 21ff.) hermeneutisch ausgewertet. Für die Darstellung in diesem Beitragsformat war eine fokussierende Straffung der Interpretationen notwendig.

3 Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Sicht abgeordneter Lehrer_innen im Hochschuldienst

Im Folgenden werden drei Sequenzen aus unterschiedlichen Interviews mit abgeordneten Lehrer_innen bearbeitet. Dem Vorbild der *Praxisparolen* folgend werfen die Rekonstruktionen Schlaglichter auf die Reflexion von Praxis-Theorie-Relationen in der Lehrerbildung. Im ersten Fall geht es um die Praxiserfahrung, durch die Lehrende eine besondere Art der Glaubwürdigkeit erhalten. Im zweiten Fall wird der Praxisbezug eingesetzt, um den Studierenden den Sinn der Theorie zu erschließen. Im dritten Fall wird das Verhältnis von Begriff und Anschauung für die Planung eines schulischen Aktionstags zur didaktischen Herausforderung.

3.1 Eine Frage von Glaubwürdigkeit

Also ich habe den Eindruck, das ist so eine Frage von Glaubwürdigkeit. Also dass sie dadurch, dass sie wissen, dass ich lange in der Schule war und auch immer mal Beispiele und konkrete praktische Beispiele benennen kann, ja, das Gefühl haben, dass sie da etwas Wesentliches lernen. Also weil, ja, weil sie eben oft der Meinung sind oder so ein Vorurteil haben, dass sie denken: Naja, die Professoren, die haben sich jetzt irgendwie sehr theoretisch damit beschäftigt, aber kennen die Schule gar nicht so richtig, waren selber vielleicht nicht Lehrer oder so etwas und die können ja jetzt viel behaupten, und lassen sich dann leicht verunsichern. Und wir beim Praktikum sagen: Jetzt vergiss mal alles, was du an Theorie an der Uni gelernt hast und gucke dir mal an, wie es wirklich ist. Und wenn dann da so Personen sind, die so beides ein bisschen vertreten, könnte das auch, sage ich mal, überzeugend sein für die Studierenden, dass sie erkennen, dass doch auch ein bisschen was von der Theorie noch ganz sinnvoll ist für die Praxis. (F17_769-784)

Fallvignette

In diesem Fall imaginiert die abgeordnete Lehrerin zunächst die Perspektive der Studierenden. Sie artikuliert deren mutmaßliche Überzeugung, dass Professoren² ein Defizit aufwiesen, wenn sie selbst keine Praxiserfahrungen in der Schule gesammelt hätten. Ihr ausschließlich theoretischer Zugang verleite die Professoren dazu, hypothetische Aussagen über die Schule zu treffen, die dann zu einer Irritation der Studierenden führten. Den Gegenpol dazu bildeten Lehrpersonen, die im Schulpraktikum eingesetzt werden. Aus der Perspektive dieser Gruppe werde über das Praktikum ein Zugang zur schulischen Realität eröffnet, wenn die Studierenden bereit seien, die universitäre Theorie hinter sich zu lassen. Eine dritte Gruppe könne aus der Perspektive der abgeordneten Lehrerin schließlich zwischen diesen Gegenpositionen vermitteln und den Lehramtsstudierenden eine für die Praxis angemessene Theorie anbieten.

Fallrekonstruktion

Die Lehrerin beginnt mit ihrem „Eindruck“. Es handelt sich weder um eine Überzeugung noch um Wissen, sondern um ihre Wahrnehmung, wenn sie sagt, dass es beim Einsatz von abgeordneten Lehrer_innen im Hochschuldienst um eine „Frage von Glaubwürdigkeit“ gehe. Damit wird eine Frage des Vertrauens aufgeworfen, dass der andere wahrheitsgemäß spricht, was aus der eigenen Position heraus nicht gewusst oder auf den

² Generalisierend für die Gruppe der Professor_innen wird von der Lehrerin die männliche Form verwendet: „Professoren“. Bei den Student_innen nutzt sie die geschlechterneutrale Form „Studierende“. Ihre Wahrnehmung des Geschlechterverhältnisses könnte daher in diesem Fall auch Statusfragen tangieren.

Wahrheitsgehalt überprüft werden kann. Denn die Glaubwürdigkeit einer anderen Person ist nur dann relevant, wenn man selbst etwas nicht weiß und daher darauf angewiesen ist, dem Wissen eines anderen Glauben zu schenken. Der andere muss sich dieses Vertrauens würdig erweisen.

Damit die abgeordnete Lehrerin für die Studierenden glaubwürdig wird, wendet sie eine doppelte Strategie an. Sie gibt erstens ein Wissen über ihre Person preis: „*dass sie wissen, dass ich lange in der Schule war*“. Damit diese ehemalige Anwesenheit in der Schule auch gegenwärtig relevant ist, wird sie in Form von Beispielen immer wieder von der Lehrerin eingebracht. Es scheint ihr darum zu gehen, sich einer Art Prüfung durch die Studierenden zu unterziehen, worauf die Wortwahl des Benennenkönnens hinweist: „*dass ich [...] benennen kann*.“ Besteht sie diese Prüfung, erweckt das bei ihren Studierenden ein „*Gefühl*“ von Glaubwürdigkeit. Das ist keine rational nachvollzogene Einsicht, sondern nur eine Empfindung der Studierenden, „*dass sie da etwas Wesentliches lernen*“. Die Lehrerin sagt nicht: Bei mir lernen sie etwas Wichtiges, was die anderen nicht wissen können, weil sie nicht in der Schule waren. Sie rekurriert nur auf die affektiv erzeugte Glaubwürdigkeit, von ihrer Person „*etwas Wesentliches lernen*“ zu können. Worin besteht dieses „*Wesentliche*“? Es bezieht sich auf „*Beispiele und konkrete praktische Beispiele*“. Beispiele gelten als das Verständnis unterstützende Illustrationen von Theorien. Ohne Theorie braucht man kein Beispiel. Nicht mit einem Beispiel, sondern nur mit der Theorie kann ein Anspruch auf allgemeine Geltung erhoben werden. Hier erscheinen die „*konkreten praktischen Beispiele*“ jedoch auch als Indizien für die Glaubwürdigkeit der Sprecherin, weil sie darauf verweisen, dass sie diese Erfahrungen in der Schule tatsächlich gemacht hat.

Aus der Perspektive der Studierenden hafte den „*Professoren*“ hingegen ein Mangel an Glaubwürdigkeit an. Dies sei zwar nur eine „*Meinung*“ oder „*so ein Vorurteil*“, die die Lehrerin als solche zwar erkennt, aber auch nicht korrigiert. In direkter und fiktiver Rede legt sie dieses Vorurteil den Studierenden in den Mund: „*Naja, die Professoren, die haben sich jetzt irgendwie sehr theoretisch damit beschäftigt, aber kennen die Schule gar nicht so richtig*“. In diesem Satz wird eine Dichotomie von Universitätstheorie auf der einen und Schulpraxis auf der anderen Seite zum Ausdruck gebracht. Theorie wird zum Synonym für fehlende Schulerfahrung der „*Professoren*“. Erneut geht es um die Glaubwürdigkeit der Person, die hier denjenigen abgesprochen wird, die „*selber vielleicht nicht Lehrer*“ waren. (Man weiß nicht genau, ob sie vielleicht doch Lehrer gewesen sind; aber die „*Professoren*“ bringen dieses Argument, in der Schule gewesen zu sein, wohl nicht zur Herstellung ihrer Glaubwürdigkeit ein.) Dies führt in den von der Lehrerin imaginierten Augen der Studierenden dazu, dass die Professoren „*ja jetzt viel behaupten*“ können. Fast schon erscheinen die „*Professoren*“ als Hochstapler mit ihren Theorien. Zum Problem wird, dass sie sich „*irgendwie sehr theoretisch*“ mit Schule befassen, ohne sie „*so richtig*“ zu kennen. Aus dieser Sicht erzählen „*Professoren*“ Geschichten über Schule, ohne für deren Wahrheitsgehalt persönlich einzustehen.

Bei der den Satz abschließenden Formulierung „*und lassen sich dann leicht verunsichern*“ sind zwei Lesarten möglich, wer das Subjekt ist: die „*Studierenden*“ oder doch die „*Professoren*“, die sich in ihrer Lehre durch ihren Mangel an Praxiserfahrung verunsichern lassen. Näherliegend scheint zu sein, dass es hier um die Studierenden geht, die durch die vermeintlichen „*Behauptungen*“ der Professoren verunsichert werden, die von den „*Professoren*“ als Theorie eingebracht, aber ohne „*konkrete praktische Beispiele*“ von den Studierenden nicht in ihrem Wahrheitsgehalt erkannt werden können.

Den „*Professoren*“ stellt die Lehrerin eine zweite Gruppe gegenüber: „*wir beim Praktikum*“. Auch hier nimmt sie eine imaginierte Perspektive ein, weil sie nicht erinnernd erzählt, was sie selbst zu ihren Studierenden gesagt hat. Dennoch ordnet sie sich dieser Gruppe zu, die für eine konträre Position steht. Wieder in fiktiver Rede wird dabei ein Studierender angesprochen: „*Jetzt vergiss mal alles, was du an Theorie an der Uni*“

gelernt hast und gucke dir mal an, wie es wirklich ist.“ Diese Personen „beim Praktikum“ treten also mit einem anderen Wahrheitsversprechen an die Lehramtsstudierenden heran: Bei uns gibt es keine spekulativen Behauptungen von Theorie. Der Imperativ „vergiss mal alles“ macht dann Sinn, wenn das zu Vergessende negativ konnotiert ist. Vergiss mal deine Vorurteile. Vergiss mal das Überflüssige. Vergiss mal deine Verunsicherung „und gucke dir mal an, wie es wirklich ist.“ Damit wird den Studierenden das Versprechen gegeben, die Wahrheit im Praktikum zu erfahren – und nur dort in der Schule.

Schließlich wird von der Lehrerin noch eine dritte Gruppe genannt, die sich sowohl mit Theorie beschäftigt als auch in der Schule anzutreffen ist. Dafür verwendet die Lehrerin eine zurückhaltend formulierte Kausalsatzkonstruktion, deren Hauptsatz im Konjunktiv steht: „Und wenn dann da so Personen sind, die so beides ein bisschen vertreten, könnte das auch, sage ich mal, überzeugend sein für die Studierenden“. Trotz der vorsichtigen Formulierung bringt sie hier ihre eigene Vorstellung zum Ausdruck, wie die Verbindung von Theorie und Praxis gelingt: „dass sie erkennen, dass doch auch ein bisschen was von der Theorie noch ganz sinnvoll ist für die Praxis.“ Die Theorie zunächst vergessen, um schließlich doch ihre Bedeutung zu erkennen: Man könnte dies als pädagogisch-didaktisches Äquivalent der paradoxen Intervention in der Psychotherapie bezeichnen, bei der die therapeutische Maßnahme scheinbar in Widerspruch zum Therapieziel steht, das die Patient_innen erreichen sollen. Die abgeordnete Lehrerin beschreibt eine gelingende Theorie-Praxis-Relation wie eine therapeutische Maßnahme, mit der die (von den „Professoren“ verursachte) Verunsicherung der Studierenden geheilt werden kann.

Zusammenfassung

Die „Frage von Glaubwürdigkeit“ ist in diesem Fall eigentlich eine Frage von Autorität. Professor_innen, deren gesellschaftlicher und im Bildungsbereich besonders herausgehobener Status gerade auf Theoriewissen beruht, scheinen hier bei Lehramtsstudent_innen geringeres Ansehen als Lehrer_innen zu genießen. Ausschlaggebend dafür ist der gemeinsame Gang in die Schule „beim Praktikum“, durch den die Lehrer_innen von den Lehramtsstudent_innen als Garant für die schulische Wahrheit anerkannt werden. Man könnte auch andersherum formulieren: Solange die Professor_innen in ihrem akademischen Elfenbeinturm bleiben, kann es ihnen im Kontext der Ausbildung für den Lehrerberuf nicht gelingen, Glaubwürdigkeit herzustellen, um das Vertrauen der Student_innen in ihre nur theoretischen Zugänge zu gewinnen.

3.2 Aus dem Nähkästchen

Also erstaunlicherweise ganz konkret war immer in den Bögen, dass sie es klasse finden, wenn ich so aus dem Nähkästchen plaudere. Und das mache ich auch, also problemorientiert, dass ich dann sage: Okay, wir haben da, sie haben dann, was weiß ich, bei uns gibt es dann in Politik dann extremistische Aussagen von Schülern und ich dann nicht nur sage: Regelbuch nach Verfassung, nach Schulgesetz soundso. Sondern: Okay, das fühlt sich erstmal doof an als Lehrer. Was macht man? Das ist eine Herausforderung. Diese Gespräche, glaube ich, fanden sie irgendwie ganz gut, und dass sie gemerkt haben, dass auch theoretische Grundlagen auch sinnvoll sind, dass man sie gebrauchen kann. (F19_507-518)

Fallvignette

In diesem Fall erläutert eine abgeordnete Lehrerin bezogen auf Evaluationsergebnisse aus ihren Lehrveranstaltungen, dass die Student_innen ihre schulischen Erfahrungsberichte besonders wertschätzen. Die Lehrerin erklärt dieses positive Feedback damit, dass sie ihr berufspraktisches Erfahrungswissen didaktisch einsetzt, um eine Problemorien-

tierung in ihrer Lehre herzustellen. Sie illustriert an einem Beispiel aus dem Politikunterricht, dass sie Unterrichtsprobleme mit ihren Studierenden kommunikativ auf vier verschiedene Weisen bearbeiten kann: regulativ, affektiv, handelnd und reflektierend.

Fallrekonstruktion

Die abgeordnete Lehrerin geht in diesem Interviewausschnitt auf die direkt zuvor gestellte Bitte des Interviewers ein, von ihr bereits angesprochene Rückmeldungen der Studierenden zu ihrer Lehre zu konkretisieren. Einleitend drückt die Lehrerin Überraschung aus: „*Also erstaunlicherweise*“. Offen bleibt, ob sie damit ihre eigene Überraschung beschreibt (in dem Sinne, dass sie persönlich das nicht erwartet hatte) oder eine Abweichung von einer geltenden Norm (damit konnte eigentlich niemand rechnen). Dass es sich nicht um einen Irrtum handelt, zeigt sich „*ganz konkret*“, also auf den in Frage stehenden Einzelfall bezogen, sowie „*immer*“ und damit nicht nur zufällig „*in den Bögen*“. Da sie sich jede weitere Erklärung der „*Bögen*“ spart, scheint sie diese als hinreichend bekannt vorauszusetzen. Anzunehmen ist, dass sie in ihrer Lehre eine uniweit zur Verfügung stehende standardisierte Evaluation eingesetzt hat. Aus diesen Ergebnissen greift die Lehrerin im Folgenden nur eines heraus, „*dass sie es klasse finden, wenn ich so aus dem Nähkästchen plaudere*.“ In diesem bestimmten Ergebnis markiert die Lehrerin eine Besonderheit ihrer Lehre (anders als üblich in der Universität), die bei den Student_innen gut ankomme.

Der historische Hintergrund der Redewendung *aus dem Nähkästchen plaudern* ist, dass das Nähkästchen Frauen früher als Versteck diente, in dem sie Dinge aufbewahrten, von denen bestimmte andere Personen nichts erfahren sollten. (In Fontanes Roman verbirgt Effi Briest die Briefe ihres Geliebten dort vor ihrem Gatten.) In erster Linie Männer hatten im Nähkästchen auch nichts zu suchen, da das Nähen nicht zu ihrem Tätigkeitsbereich gehörte – das Versteck blieb damit vor ihnen sicher. In einer Gruppe gleichgesinnter Frauen wurden die aufbewahrten Dinge jedoch schon aus dem Nähkästchen gezogen und konnten im geschützten Raum besprochen werden (*plaudern*). Übertragen auf den universitären Kontext wird so erstens suggeriert, dass die schulpraktischen Erfahrungen im sozialen Gefüge der Universität verborgen werden müssen, und zweitens, dass es sich empfiehlt, nur in einer Gruppe von Gleichgesinnten das Nähkästchen zu öffnen, weil sonst (bspw. im Falle einer geheimen Normverletzung) Sanktionen zu befürchten wären. Sind schulpraktische Erfahrungen an der Universität nicht in Ordnung?

Die Lehrerin betont, dass sie ihr subjektiv bedeutsames Nähkästchenwissen in ihren Lehrveranstaltungen „*problemorientiert*“ einbringe. Damit rekurriert sie auf ein (in schulischen Kontexten verbreitetes) didaktisches Prinzip, bei dem in der Regel ein echtes Problem an den Beginn des Unterrichts gestellt wird. Grundlegend wird dabei angenommen, dass zunächst das Problem als solches von den Lernenden verstanden werden muss. Nur so können diese ein Interesse an Theorien entwickeln, die von den Lernenden in ihren Versuchen, das Problem adäquat zu lösen, dann als notwendig oder zumindest nützlich erfahren werden.

Die Lehrerin veranschaulicht ihr Vorgehen an einem Beispiel „*bei uns*“ im Unterricht des Fachs Politik. Zur Gruppe „*bei uns*“ gehören die Personen, die irgendwie in den schulischen Politikunterricht involviert sind. Dazu könnten auch die Lehramtsstudierenden zählen, wenn es um einen Fall aus dem Schulpraktikum geht. „*[B]ei uns*“, das wäre auf jeden Fall in der Schule und nicht in der Universität. Gleichwohl wird das Thema im universitären Kontext des Lehramtsstudiums aufgerufen.

An den Anfang stellt sie das Problem, dass es „*extremistische Aussagen von Schülern*“ gebe. Im Folgenden beschreibt sie die Bearbeitung dieses Problems mit ihren Studierenden auf verschiedenen Ebenen. So verweist sie zunächst auf schriftlich fixierte Normen, die in dieser Situation zu berücksichtigen seien: „*Regelbuch nach Verfassung, nach Schulgesetz soundso*“. Diese normativ einschlägige Benennung genügt allerdings

nicht, sondern darüber hinaus teilt sie mit ihren Studierenden ein Gefühl aus dieser Situation, „*das fühlt sich erstmal doof an*“. Zur Beschreibung dieses Gefühls verwendet sie das Adverb „*doof*“, das eher einem kindlichen oder umgangssprachlichen, jedenfalls keinem akademischen Sprachgebrauch entspricht. Es geht auf einer affektiven Ebene darum, dass die Studierenden dieses Gefühl erst einmal nachempfinden.

Dann erst stellt sie die Frage: „*Was macht man?*“ Das affektive Wahrnehmen des Problems geht aus ihrer Sicht also der Handlungsebene voraus, die sie als „*Herausforderung*“ einordnet. Anzumerken ist, dass die Studierenden dann nicht tatsächlich handeln, also nicht selbst auf die extremistischen Aussagen der Schüler_innen in der Schule reagieren müssen. Die Herausforderung wird ausschließlich kommunikativ von der Lehrerin und den Lehramtsstudierenden bearbeitet: „*[d]iese Gespräche*“. „*Diese Gespräche*“ kämen bei den Studierenden gut an, was die Lehrerin darauf zurückführt, dass auf diese Weise die Studierenden reflektierend die Nützlichkeit von „*theoretische[n] Grundlagen*“ erfahren könnten: „*dass man sie gebrauchen kann*.“ Deutlich wird also, dass der Wert der Theorie in diesem Fall erst dadurch hergestellt wird, dass sich mit ihr etwas anfangen lässt und zwar über Lösungen für ein schulisch relevantes Problem nachzudenken. Die Lehrerin stellt vorsichtig fest: Wenn hochschuldidaktisch die Problemorientierung gelingt, dann wertschätzen die Lehramtsstudierenden auch die Theorie – das „*fanden sie irgendwie ganz gut*“.

Zusammenfassung

Das Aus-dem-Nähkästchen-Plaudern bedient weder eine angenommene Neugierde, was Studierende als zukünftige Lehrer_innen wohl an der Schule zu erwarten haben, noch ein konstatiertes Interesse an vermeintlichen Erfolgsrezepten aus der Praxis. Der abgeordneten Lehrerin geht es auch um anderes, als nur die Theorie mit Erfahrungsbeispielen anzureichern. Der entscheidende Punkt ist in diesem Fall, dass die Theorie ihren Gebrauchswert erst durch die schulpraktische Erfahrung gewinnt. So wird die im akademischen Kontext tradierte und immer wieder gebetsmühlenartig eingebrachte Annahme, dass die wissenschaftliche Theorie der beruflichen Praxis in der gestuften Lehramtsausbildung vorauszugehen habe, umgedreht und etwas anders akzentuiert: Ein echtes Theorieinteresse ergibt sich erst aus der vorhergehenden (affektiven) Wahrnehmung professionsrelevanter Probleme aus schulischen Kontexten. Die bekannte Kritik auf den neuen Punkt gebracht: Nicht für die Universität, sondern für die Schule lernen wir.

3.3 Kaum etwas zu sehen

Also letzten Sommer habe ich mit den Studierenden einen Aktionstag vorbereitet, den wir dann mit einer oder mit drei Schulklassen durchgeführt haben. Der war jetzt hier in [H] zu den Ausgrabungen da. Da haben wir also erst einmal fachlich uns erarbeiten müssen: Was sieht man da eigentlich vor Ort? Was ist da? Was haben wir für Überreste? Nämlich eigentlich herzlich wenig. Aber was können wir daraus ablesen? Welche Bedeutung hat das in der Geschichtswissenschaft? Denn es ist eben so ein Fund, wo tatsächlich die Geschichte umgeschrieben werden musste. Dann haben wir überlegt, wie kann man diesen Ort jetzt als Lernort aufbereiten, was eine wahnsinnige Herausforderung war, weil eben so wenig vor Ort zu sehen ist. Und auf der anderen Seite es aber so etwas ganz Bedeutendes ist, wo man eben sehen kann, da ist die Geschichtswissenschaft eigentlich fast 2000 Jahre von etwas ausgegangen, was jetzt über den Haufen geworfen ist. (F22_762-777)

Fallvignette

Eine Studienrätin im Hochschuldienst erzählt von einem gemeinsam mit Lehramtsstudierenden geplanten und durchgeführten Aktionstag für Schüler_innen, der alle zu einer historischen Ausgrabungsstätte führte. Die naheliegende Erwartung, vor Ort ein interessantes Phänomen zu sehen, wird jedoch nicht erfüllt. Stattdessen beansprucht die Lehre-

rin die fachliche Relevanz gerade aus dieser enttäuschten Erwartung heraus. Dabei verweist sie auf die besondere Herausforderung für die didaktische Planung in diesem Fall: Wie kann die Bedeutung eines Fundes vermittelt werden, die durch die Anschauung gerade nicht sinnlich-rezeptiv zugänglich ist, in der Geschichtswissenschaft jedoch zu erheblichen Korrekturen geführt hat?

Fallrekonstruktion

„Also letzten Sommer“ – mit dieser Eröffnung ruft die Lehrerin eine Erinnerung auf, die zwar in der Vergangenheit, aber noch nicht allzu fern liegt. Denn zwischen dem vergangenen Zeitpunkt und dem des Interviews war noch kein anderer Sommer vergangen. Sommerzeit ist Ferienzeit. Dennoch erzählt die Lehrerin nicht von ihrem letzten Urlaub, sondern von ihrer Arbeit gemeinsam mit „Studierenden“. Auffällig ist hier der kollegiale Ansatz, da die Studierenden nicht als Lernende eingeführt werden, sondern als Personen, die Lehrertätigkeiten übernehmen. Da sie im Hochschuldienst selbst eigentlich auch keine Schüler_innen unterrichtet, überrascht es, dass sie dies zusammen mit den Studierenden dennoch tut – im Hochschulkontext für die Schule. Dies wäre im Zusammenhang mit schulpraktischen Studien denkbar. Die Arbeitsaufgabe ist die Planung und Durchführung eines „Aktionstag[s]“ für Schüler_innen. Mit der Verwendung des Worts „Aktionstag“ wird ein vom üblichen Schulalltag abgesetztes Ereignis assoziiert. An diesem „Aktionstag“ wurden Schulklassen an einen außerschulischen Lernort geführt, um sich dort zusammen mit ihr und den Lehramtsstudierenden Ausgrabungen anzusehen.

Die Studienrätin beschreibt im Folgenden den Planungsprozess mit den Lehramtsstudierenden. Der erste Schritt, „erst einmal fachlich uns erarbeiten“, geht nicht vom Phänomen, sondern von der Wissenschaft aus. Genau deswegen irritiert die Lehrerin mit ihrer angeschlossenen Frage: „Was sieht man da eigentlich vor Ort?“ Die erste Frage für die fachwissenschaftliche Erarbeitung wird phänomenologisch gestellt. Über die folgenden Fragen rückt sie das Fachliche stärker in den Vordergrund: „Was ist da?“ Um diese Frage beantworten zu können, sind Begriffe und Theorien nötig. „Was haben wir für Überreste?“ „Überreste“ ist ein transitiver Begriff, da er ein wovon impliziert. Welche Funktion oder welchen Sinngehalt hatte das, wovon die Überreste erhalten geblieben sind? Gleichzeitig wird mit diesem Begriff ein Fachkontext aufgerufen, in dem „Überreste“ wichtig sind. Und wieder irritiert die Lehrerin mit ihrer Antwort auf die letzte Frage: „Nämlich eigentlich herzlich wenig.“

Die beiden nächsten Schritte der fachlichen Erarbeitung artikuliert die Lehrerin erneut in Frageform: „Aber was können wir daraus ablesen? Welche Bedeutung hat das in der Geschichtswissenschaft?“ Man kann zwar auf der einen Seite nur wenig sehen. „Aber“ auf der anderen Seite lässt sich genau daraus etwas ablesen (im Sinne eines wissenschaftlichen Rekonstruktionsprozesses). Welche Bedeutung kann also etwas für eine Wissenschaft haben, das fast nicht zu sehen ist? In diesem Fall sehr viel. „Denn es ist eben so ein Fund, wo tatsächlich die Geschichte umgeschrieben werden musste.“ Anders gesagt, muss es also aus dem Fach bzw. der Wissenschaft eine Theorie gegeben haben, aus der eine bestimmte Erwartung abgeleitet wurde, was man dort eigentlich hätte sehen müssen. Dass diese Erwartung enttäuscht wurde, weil fast nichts zu sehen war, evokiert Konsequenzen für die Theorie, deren Gültigkeit verloren geht.

Bezogen auf die Fachdisziplin bedeutet das Umschreiben der Geschichte die Revision des Gültigen bzw. das Verwerfen von dem, was bis dato für wahr gehalten wurde. Gleichzeitig wird damit auf die Geschichte als ein von Menschen gemachtes Konstrukt verwiesen, zu der eine Wissenschaft gehört, in der bestimmte Verfahren angewendet werden, um zu Erkenntnissen zu gelangen: Man schaut sich bspw. „Überreste“ an.

Nach der fachlichen Erarbeitung folgt der zweite Schritt der Planung, den die Lehrerin als ein gemeinsames Nachdenken beschreibt: „Dann haben wir überlegt“. Auch hier wird das Verhältnis von der Lehrerin im Hochschuldienst und ihren Studierenden nicht hierarchisch, sondern kollegial gefasst. Anders als in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis,

in dem der Lehrer die richtige Antwort schon kennt, die er nur von seinem Schüler abfragt, erinnert das gemeinsame Nachdenken an einen Universitätsunterricht, wie er von Humboldt (1964/1809) im Königsberger Schulplan als Einheit von Forschung und Lehre gedacht worden ist.

Die didaktische Frage zu klären, „*wie kann man diesen Ort jetzt als Lernort aufbereiten*“, beschreibt sie rückblickend als „*eine wahnsinnige Herausforderung*“. Es scheint also keine gewöhnliche Arbeit gewesen zu sein, die von routinierten Lehrer_innen unter Verwendung bewährter Techniken erledigt werden kann. Gemeinsam mit ihren Studierenden übernimmt sie keine Standardaufgaben, nicht die normale Herausforderung oder schon gar nicht eine besonders kleine, die für Noviz_innen angeraten wäre, sondern eine „*wahnsinnige*“. Und wieder irritiert die Hochschulrätin, was denn die verrückte, ungewöhnliche, eben „*wahnsinnige Herausforderung*“ sein könnte: „*weil eben so wenig vor Ort zu sehen ist.*“ Sowohl auf der fachlichen Ebene (der Wissenschaft Geschichte) als auch auf der didaktischen Ebene (des Aktionstags im Fach Geschichte) stellt sich dasselbe Problem als Phänomen: Es gibt fast nichts zu sehen. Dass „*auf der anderen Seite es aber so etwas ganz Bedeutendes ist*“, generiert erst die wissenschaftliche Einordnung. Die didaktische Herausforderung ist also eigentlich, die Diskrepanz zu vermitteln, was Wissenschaft für das Wahrnehmen („*so wenig vor Ort zu sehen*“) und dessen theoretische Einordnung bedeutet, die dann zur Erkenntnis führt, „*da ist die Geschichtswissenschaft eigentlich fast 2000 Jahre von etwas ausgegangen, was jetzt über den Haufen geworfen ist.*“

Diese Erkenntnis konterkariert gleichermaßen die Vorstellung von Unterrichtsplanung, die rezeptartig nach den immer gleichen Prinzipien vorgehen könne, bspw. das Schema anzuwenden, zunächst die Neugierde der Schüler_innen für ein Thema mit dem Zeigen eines besonderen Phänomens zu wecken. Die „*wahnsinnige Herausforderung*“, den Lernort zu gestalten, ist gerade das Durchkreuzen der Erwartungen, das notwendig wird, um die wissenschaftliche Bedeutung zu erfassen und für die Schüler_innen didaktisch übersetzen zu können, was „*vor Ort*“ sichtbar wird, obwohl fast nichts zu sehen ist.

Zusammenfassung

Dem Philosophen Hegel wurde (vielleicht von seinen Studenten) das vorgebliche Zitat angedichtet: „Wenn die Tatsachen nicht mit der Theorie übereinstimmen – umso schlimmer für die Tatsachen.“ Die Pointe dieses Falls kann als Kritik an einer so missverstandenen Wissenschaft gelesen werden: Wer nicht bereit ist, aus seinem Studierzimmer herauszugehen, um sich vor Ort ein Bild von Schule zu machen – auch wenn es dort zunächst fast nichts zu sehen gibt –, der wird auch nicht erkennen können, dass seine Theorie (vielleicht, vielleicht aber auch nicht) korrigiert werden muss. In Hinblick auf den Anspruch, der mit einer wissenschaftlichen Lehrerbildung verbunden werden kann, würde dies bedeuten, dass „die typische Vermittlungsform“ (Hedtke, 2016, S. 11) des *Lesens von Texten und Redens über Schule* nicht ausreicht, um dem erkenntnistheoretischen Anspruch gerecht zu werden, Phänomen und Theorie, Anschauung und Begriff zusammenzuführen.

4 Fazit: Parallelisierung von „Theorie“ und „Praxis“

Die von Wenzl et al. (2018) rekonstruierten studentischen *Praxisparolen* könnten gerade auch wegen ihrer Vagheit ein Interesse an etwas ausdrücken, dessen Relevanz die Lehramtsstudierenden zwar erahnen, aber (noch) nicht erkennen können. In der Perspektive von Lehrer_innen im Hochschuldienst artikuliert sich dies im ersten Fall als „Glaubwürdigkeitsproblem“: Berufserfahrene Lehrer_innen können ihr schulpraktisches Erfahrungswissen als Vorteil zur Herstellung ihrer Autorität gegenüber den Studierenden nutzen, so wie es Praktizierende in anderen Berufen gegenüber den Noviz_innen ebenfalls

selbstverständlich tun würden. Im zweiten Fall plaudert die abgeordnete Lehrerin „aus dem Nähkästchen“, um den Lehramtsstudierenden die schulpraktische Relevanz wissenschaftlicher Theorien vor Augen zu führen. Durch ihre Erfahrungen aktualisiert sie für die Studierenden die Geltung des wissenschaftlichen Bezugsrahmens. Man könnte sagen, dass diese Lehrerin genau an der Aufgabe arbeitet, die akademische Lehre dort zu festigen, wo sie für die Studierenden brüchig erscheint. Bezogen auf den dritten Fall wird Wissenschaft als gemeinsame Arbeit an Theorie und Phänomen gedacht, da im kantischen Sinne die Anschauung ohne Begriff blind und der Begriff ohne die Anschauung leer bliebe.

Aus den drei Fällen kann eine Kritik an einer akademischen Lehre gelesen werden, die meint, sich der Vermittlungsaufgabe entziehen zu können oder sogar zu müssen. So beschreibt bspw. Wernet (2018, S. 53) sein Ideal einer „an Erkenntniskritik orientierte[n] Lehre“, in deren Zentrum „das didaktisch undomestizierte Seminar [stehe], in dem ein freier, in seinem Ablauf nicht vorstrukturierter Austausch“ stattfindet. Dieser orientiert sich an „Literatur“, so Wernet (2018, S. 53) weiter: „Man liest gemeinsam Texte und diskutiert diese.“ Mag sein, dass so ein freies und „wildes“ Vorgehen dem wissenschaftlichen Austausch in besonderer Weise entspricht. Dabei wird aber die Universität auf ihre Wissenschaftsfunktion verkürzt und ihr Ausbildungsauftrag ausgeblendet. Jedoch sollte, den Hinweis Hedtkes (2016, S. 11) auf Luhmann aufnehmend, nicht vergessen werden, dass „die Ausbildungsfunktion von Hochschulen kein Spezifikum des Wissenschaftssystems, sondern eine charakteristische Funktion des Erziehungssystems“ ist.

Sind Lehrer_innen im Hochschuldienst die Lehrenden zweiter Klasse für die Studierenden zweiter Klasse? Tragen sie zur Verschulung der universitären Lehre bei? In den hier rekonstruierten Fällen kommt tatsächlich eine „Verschulung“ zum Vorschein, wenn damit gemeint ist, dass die Lehrer_innen im Hochschuldienst ihre Lehrveranstaltungen für die Lehramtsstudierenden (im Wortgebrauch Wernets) „domestizieren“, also didaktisch planen und durchführen. In allen Fällen drückt sich darin das Bemühen der abgeordneten Lehrer_innen an einer Parallelisierung von wissenschaftlicher Theorie und schulpraktischer Erfahrung aus. Mit dem Begriff „Parallelisierung“ rekurrieren wir auf Überlegungen von Neuweg zur Ordnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung:

„Was nützt, so die Kernaussage, ist Kopräsenz von Erfahrung und Verbegrifflichung, weil Sache und Sprache sich wechselseitig interpretieren. Was jemand erfährt, hängt von den Begriffen ab, mit denen er an Erfahrung herantritt; umgekehrt: ob jemand und wie er Begriffe versteht, hängt von den Erfahrungen ab, auf die er sie referieren lassen kann.“ (Neuweg, 2016, S. 36)

Die Lehrer_innen im Hochschuldienst zeigen konkrete Vorstellungen davon, was die Studierenden in ihrer Ausbildung für den Lehrerberuf lernen sollen. Das ist allerdings kein vorgezogenes Einüben von Rezepten oder Routinen, die später in der Zweiten Phase oder im Schuldienst gebraucht werden. Es geht ihnen auch nicht um ein Ausspielen der Praxis gegen die Theorie. Sie verstehen sich nicht als „Gegenspieler“ einer wissenschaftlich orientierten Lehre, sondern versuchen, Theoriewissen und Praxiserfahrungen wechselseitig aufeinander zu beziehen.

Wir schließen mit einigen allgemeineren Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Dabei werden sowohl die „Praxisparolen“ als auch die „Praxisansprüche“ als exemplarisch dafür verstanden, dass und wie solche Unterscheidungen sozial konstruiert sind. Die Überlegungen von Hedtke (2016, S. 3) aufgreifend, ist daran zu erinnern, dass alle Theorie-Praxis-Unterscheidungen „beobachterbedingt, pfadabhängig und institutionenbezogen [...] sowie mit Interessen verbunden“ sind. Er stellt fest:

„Wer Theorie-Praxis-Differenzen konstruiert, tut dies vor allem deshalb, weil er die eigene Praxis und die eigene Theorie legitimieren und schützen will. Die allgegenwärtigen Forderungen nach Praxisbezug und nach Vermittlung von Theorie und Praxis dienen in erster

Linie organisationalen Interessen im Kampf um Deutungsmacht, Reputation, Ressourcen, Macht und Einfluss“ (Hedtke, 2016, S. 3).

Hedtke (2016, S. 10) macht ferner darauf aufmerksam, dass man „die Unterscheidung von Erkenntnis- und Handlungstypen unkontrolliert mit der Unterscheidung von Organisations- oder Institutionentypen“ mische, obwohl Universitäten „ebenso wie Schulen Orte von wissenschaftlichen Theorien und von pädagogischen Praxen“ seien. Hochschullehrer_innen sind eben nicht nur Wissenschaftler_innen, sondern Lehrende; parallel handeln Lehrer_innen und Studierende immer auch theoriegeleitet, „ganz gleich, ob [das Handeln] sich auf wissenschaftliche, pragmatische, traditionelle oder alltägliche theoretische Vorstellungen stützt“ (Hedtke, 2016, S. 11). Man könnte vermuten, dass dieser Diskurs um Theorie und Praxis in der Lehrerbildung deshalb kein Ende findet, solange dessen zum Teil polarisierende und verkürzte Gegenüberstellungen sowie begriffliche Unschärfen im Kampf um die Deutungshoheit für die eigene Position immer wieder ausgeschlachtet werden. Hedtke (2016, S. 20) schlägt daher vor, sich von der Theorie-Praxis-Unterscheidung „als Leitkonzept“ in der Lehrerbildung zu verabschieden. Eine weitere Option wäre, die „institutionelle Gemengelage und die organisationalen Interessen“ (Hedtke, 2016, S. 20) selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen, um die miteinander verflochtenen Macht- und Wissensstrukturen aufzudecken.

Literatur und Internetquellen

- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Hedtke, R. (2016). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis* (Reprint 2007). Bielefeld: Faculty of Sociology. urn:nbn:de:0070-pub-29052692
- Humboldt, W. v. (1964/1809). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band IV* (S. 168–173). Darmstadt: WBG.
- Klomfaß, S., Kesler, W., & Stier, J. (2019). Welchen Transfer können Lehrer und Lehrerinnen im Hochschuldienst leisten? In V. Manitius & N. v. Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 211–229). Bielefeld: wbv.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G.H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Košičar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Sammet, K., & Erhard, F. (2018). Methodologische Grundlagen und praktische Verfahren der Sequenzanalyse. Eine didaktische Einführung. In K. Sammet & F. Erhard (Hrsg.), *Sequenzanalyse praktisch* (S. 15–72). Weinheim & Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_48
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14

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.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Klomfaß, S., Kesler, W., & Stier, J. (2020). Praxisansprüche. Theorie-Praxis-Reflexionen abgeordneter Lehrer_innen im Hochschuldienst. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 151–163. <https://doi.org/10.4119/hlz-2495>

Eingereicht: 30.04.2019 / Angenommen: 02.10.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Practical Demands. Experienced Teachers Employed in Academic Teacher Training Reflect on the Theory and Practice of Teaching at Universities

Abstract: The question of how to interconnect theory and practice never gets old in academic teacher training. In 2018, Wenzl, Wernet & Kollmer rejected the student teachers' request for a more practical approach to teacher training in their publication *Praxisparolen [Buzzwords about Practice]*. As an empty buzzword, the request for more practice stands, the authors argued, for the inconvenience of student teachers struggling with their academic obligations. A more practical approach would devalue academic teacher training. In this article, we enter this discourse opposing Wenzl et al.'s point of view by reconstructing the perceptions and convictions of those who embody practical relevance in the first phase of teacher training: professionally experienced teachers working in academic teacher training. After conducting interviews with some of them, we took three sequences allowing for a secondary analysis concerning the subject of interconnecting theory and practice. These interviews were evaluated by using an objective-hermeneutical approach. Our results show that experienced teachers in academic teacher training tend to parallelize scientific theory and practical school experience. They don't comply with the students' request for simple practical guidelines in academic teacher training, but reintegrate the relevance of theory and scientific research from a practical perspective.

Keywords: practical school knowledge, teacher educators, school teachers employed in academic teacher training, interconnection between theory and practice

³ Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert.