

Lehrer:innenbildung als Differenzerfahrung

Überlegungen zur differenztheoretischen Konturierung von Meta-Reflexivität

Till-Sebastian Idel, Dorte Behrens und Dagmar M. Benincasa

Abstract

Der Beitrag versucht zunächst, wesentliche Bestimmungsmerkmale des Ansatzes meta-reflexiver Lehrer:innenbildung zu rekonstruieren. Anschließend werden differenztheoretische Überlegungen dargelegt und am Beispiel eines Moduls zur Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum an der Universität Oldenburg konkretisiert. Im letzten Schritt wird das differenztheoretische Verständnis zu Meta-Reflexivität ins Verhältnis gesetzt, wodurch zentrale Theoreme einer meta-reflexiven Lehrer:innenbildung differenztheoretisch konturiert werden.

1. Einleitung

Seit den 1970er Jahren hat sich im Fahrwasser der Bildungsreform das Professionalisierungsparadigma in der Lehrer:innenbildung durchgesetzt. Leitfigur der Lehrer:innenbildung ist seitdem die/der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker:in bzw. das Modell wissenschaftlich fundierter Handlungsfähigkeit, also Professionalität. Damit werden andere Vorstellungen der Genese von Handlungsfähigkeit zurückgewiesen. Weder reicht es aus, über geeignete Persönlichkeitseigenschaften für die Vermittlungstätigkeit in Schule zu verfügen (die ‚geborene‘ Lehrperson), noch ist eine angeleitete Einübung ausreichend (Meisterlehre), ebenso wenig aber auch, ausschließlich die zu unterrichtenden Fächer zu studieren (Qualifizierung durch fachliche Bildung). Was seither in besonderem Maße hinzukommt, ist ein erziehungs- bzw. sozialwissenschaftliches Studienelement, das sich als „bildungswissenschaftlicher Bereich“ neben den Fächern, Fachdidaktiken und schulpraktischen Anteilen an den lehrer:innenbildenden Universitäten etabliert hat.

Das Professionalisierungsparadigma hat mit einem spezifischen Prozess der Verwissenschaftlichung die „Hoffnung auf eine wissenschaftliche Rationalisierung“ (Meseth & Proske, 2019, S. 21) genährt. Pädagogische Hochschulen wur-

den als solche neu gegründet und später teils in Universitäten eingegliedert oder zu Universitäten ausgebaut, an den zuvor nur für das gymnasiale Lehramt qualifizierenden Universitäten wurden die erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen und später bildungswissenschaftlichen Anteile ausgebaut und auch die schulpraktischen Studien (bis hin zum Praxissemester) ausgeweitet. Das Lehramtsstudium hat sich so im Vergleich zu anderen Studiengängen zu einem komplexen Arrangement entwickelt, in dem in der Regel zwei Fächer samt Fachdidaktiken, Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie schulpraktischen Bestandteilen unter der lehrer:innenbildungspolitischen bzw. curricularen Norm der Kohärenz (Reintjes et al., 2021) zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden sollen.

Mit dem Professionalisierungsparadigma stellt sich das Problem, wie dieser nicht triviale Zusammenhang der Elemente der Lehrer:innenbildung und insgesamt das Zusammenspiel von theoretischer Lehrer:innenbildung und praktischer Handlungsfähigkeit zu denken ist: Wie kann das Versprechen der Wissenschaftsorientierung in der universitären Lehrer:innenbildung auf praktische Nützlichkeit im Beruf bezogen und realisiert werden, wenn von einer professionellen, d. h. im Wesentlichen gekonnten, nicht linear durch wissenschaftliches Wissen determinierbaren Interaktionsgestaltung auszugehen ist, in der der entscheidende Wirkzusammenhang für (nicht unmittelbar absehbare und nicht kausal auf das professionelle Handeln zurückzuführende) Folgen des Lehrer:innenhandelns erst hervorgebracht werden muss?

Diese Fragen der Ausgestaltung und Begründung einer wissenschaftsorientierten und darin zugleich praxisbezogenen Lehrer:innenbildung werden seit her vorzugsweise in der Professions- und Professionalisierungsforschung behandelt. In den letzten 20 Jahren haben sich in der deutschen Diskussion die drei Ansätze der kompetenz-, struktur- und entwicklungstheoretischen Professionsforschung (Überblick bei Terhart, 2011) in einem symbolischen Kampf um wissenschaftliche Deutungshoheit und politische Einflussnahme auf die universitäre Lehrer:innenbildung formiert. Entlang der Leitbegriffe Kompetenz, Reflexivität und Entwicklung konzeptualisieren diese drei Ansätze mit Bezug auf unterschiedliche disziplinäre Rahmungen (im Spektrum zwischen pädagogisch-psychologischen und soziologisch-sozialwissenschaftlichen Konstitutionstheorien und auch mit Referenz auf Forschung im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) ihre jeweilige Vorstellung von Professionalität und Professionalisierung und die darin enthaltenen Verbindungslinien zwischen „Theorie“ und „Praxis“ bzw. wissenschaftlichem Wissen, das in der Lehrer:innenbildung erworben werden soll, einerseits und der Wissensbasis professionellen Handelns in der Schule andererseits.

Während sich in den Nullerjahren insbesondere zwischen dem kompetenz- und strukturtheoretischen Ansatz eine Frontstellung ergab – vgl. dazu die Auseinandersetzung zwischen Baumert und Kunter (2006), Helsper (2007) und

Tenorth (2006) –, scheint sich der professionstheoretische Disput im letzten Jahrzehnt abgekühlt zu haben, möglicherweise auch deswegen, weil sich die unterschiedlichen Ansätze an verschiedenen Standorten jeweils profilbildend durchsetzen konnten bzw. auch an einigen Standorten nebeneinander vertreten werden und eine friedliche Koexistenz vorherrscht, oder weil sie in der Breite der Lehrveranstaltungen (z.B. in den Fachwissenschaften und -didaktiken) kaum eine Rolle spielen. Ein Zeichen dafür sind auch die Bemühungen, die Professionalisierungsverständnisse der Professionstheorien etwa in der Diskussion um eine „multiparadigmatische Lehrerbildung“ (Heinrich et al., 2019) anzunähern und zueinander in ein produktives Verhältnis zu setzen. Der Ansatz einer „meta-reflexiven Lehrerbildung“ (Cramer, 2019), der in diesem Band diskutiert wird, erhebt explizit den Anspruch, im Rahmen einer „sekundären“ Lehrer:innenbildung eine Relationierung von Konzepten „primärer“ Lehrer:innenbildung zu begründen und damit bislang fehlende professionalisierungstheoretische Leitplanken für ein solches Vorhaben zu formulieren.

Wir wollen in diesem Beitrag vor diesem Hintergrund eine differenztheoretische Perspektive zum Vorhaben der Meta-Reflexivität einnehmen. Differenztheoretische Positionen in der Lehrer:innenbildung gehen davon aus, dass die akademische Professionalisierung als Bildungsprozess eines umsichtigen Umgangs mit Differenz zu verstehen ist. Dieses Motiv bzw. diese professionalisierungstheoretische These ist anschlussfähig an den Ansatz der Meta-Reflexivität. Im Detail gibt es darüber hinaus markante theoretische Akzentuierungen mit Bezug auf ein radikales Verständnis von Kohärenz als inkommensurable Differenz und Irritation, das uns zu entsprechenden Konturierungen des Ansatzes der Meta-Reflexivität führt. Dafür werden wir zunächst die Grundzüge des Ansatzes der Meta-Reflexivität rekonstruieren. Dann skizzieren wir unsere differenztheoretische Perspektive, die in einen struktur- und praxistheoretischen Bezugsrahmen eingerückt ist (Idel, 2021). Am Beispiel des bildungswissenschaftlichen Moduls zur Begleitung des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) an der Universität Oldenburg konkretisieren wir unsere Überlegungen. Schließlich werden beide Ansätze zueinander relationiert, um den Ansatz der Meta-Reflexivität differenztheoretisch zu konturieren.

2. Meta-Reflexivität als Ansatz einer „sekundären“ Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der Meta-Reflexivität ist von Cramer und Kollegen in den letzten Jahren in verschiedenen Publikationen vorgestellt worden (u.a. Cramer, 2019; Cramer et al., 2019, 2023). Meta-Reflexivität wird nicht als ein zu den oben genannten Professionalisierungstheorien und ihren Implikationen für die Lehrer:innenbildung konkurrierender Entwurf aufgeboten, sondern als ein Konzept,

das auf einer höheren Ebene der Allgemeinheit diese Theorien überschreitet (insofern „Meta“-Reflexivität) und durch Reflexivität und Reflexion Kohärenz stiften soll. „Die unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätze [sollen] in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die Professionalisierung erachtet werden“ (Cramer, 2020, S. 204). Meta-Reflexivität wird als – so könnte man pointieren – epistemische Kompetenz eines souveränen Umgangs mit theoretischen und empirischen Wissensbeständen gefasst, sie beschreibt die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den 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 konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können“ (Cramer et al., 2019, S. 410).

Was diese Form der Kultivierung von Reflexivität auf einer übergeordneten Ebene für die Hochschullehre bedeutet, führen Cramer et al. (2019, S. 409) etwa am strukturtheoretischen Ansatz aus. Wenn in Seminaren mittels Kasuistik Fallbeispiele rekonstruiert würden, so müsse dafür Sorge getragen werden, dass die Fälle nicht nur im theoretischen Kontext eines bestimmten Ansatzes (etwa mit Bezug auf die in ihm enthaltenen pädagogischen Antinomien) reflektiert, sondern „z.B. auch die Grundlagen und der Modus der kasuistischen Lehrerbildung verstanden, in Potenzialen und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu anderen Ansätzen gedeutet“ würden (ebd.). Meta-Reflexivität heißt demnach, eine epistemische, erkenntniskritische Grundhaltung einnehmen zu können bzw. „ein zusätzliche[s] Heraustreten aus der Reflexionssituation selbst“ (Cramer, 2020, S. 208), um „Aufmerksamkeit für die spezifischen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis“ zu erlangen (Cramer et al., 2019, S. 407). Dafür werden neben und im Zusammenhang mit Mehrperspektivität weitere Prinzipien postuliert, die in einer erkenntniskritischen Beschäftigung mit Theorien und Forschung in der Lehre zu berücksichtigen sind (Cramer, 2020, S. 208; Cramer et al., 2019, S. 415): kritisch-konstruktive Distanzierung von Ansätzen, Offenlegung ihrer jeweiligen Kontextgebundenheit, Sensibilisierung für die „Alternativität und Vorläufigkeit allen Erkennens“ (Cramer, 2020, S. 208) und die „Unabhängigkeit der spezifischen Betrachtungsweisen“ (ebd.), Transparenz in Bezug auf die „spezifische Axiomatik“ der Ansätze, Metakommunikation und Begründungspflicht von Dozierenden sowie das „Prinzip der *Dynamik* als schrittweise Erhöhung des Grades an Komplexität im Studienverlauf [...], um eine Überforderung Studierender zu vermeiden“ (ebd.). Sicherlich werden hier idealtypische Sollensanforderungen formuliert, die mit Blick auf die Realität bildungswissenschaftlicher Massenlehre nicht leicht umzusetzen sind. Das relativiert allerdings nicht den theoretischen Geltungsanspruch des Ansatzes der Meta-Reflexivität, sondern verdeutlicht nur seinen Anspruch an das Niveau der universitären Lehre, die häufig von Dozierenden eher gegenläufig und in verkennender Analogie zur

Schule als „Unterricht“ bezeichnet wird. Erst eine solchermaßen anspruchsvolle bildungswissenschaftliche Lehre und Betrachtung der jeweiligen professionstheoretischen Ansätze von der Meta-Ebene her ermöglichen nach Cramer et al. Perspektivenwechsel, in denen die Gemeinsamkeiten, Schnittmengen, aber auch Unterschiede der Professionstheorien zu fassen sind, helfen Brüche und Irritationen auf Seiten der Studierenden zu vermeiden und sie in ihrer „individuellen Kohärenzherstellung“ zu unterstützen (Cramer, 2020, S. 211).

Die einheitsstiftende Gemeinsamkeit der zumindest für die deutschsprachige Lehrer:innenbildung und Forschung maßgeblichen professionstheoretischen Trias sieht der Ansatz der Meta-Reflexivität in der konstitutionstheoretischen Prämisse der Ungewissheit des professionellen Handelns, die jeweils theoriespezifisch ausgedeutet und begründet wird. Würde man den Blick auf dieses Basistheorem schärfer stellen, ließen sich hier sicherlich noch Differenzen im Gemeinsamen identifizieren. Während etwa der kompetenztheoretische Ansatz die partielle Schließung der Ungewissheit qua handlungskompetentem Classroom-Management akzentuiert, postuliert die strukturtheoretische Lesart von Professionalität ein Offen- und Aushalten von Ungewissheit, das sich dem Handeln zum einen als dauerhafte professionelle Bewährungsanforderung stellt und zum anderen zugleich Emergenzbedingung für die Entstehung des Neuen im Unterricht ist (Combe, 2013). Der Ansatz der Meta-Reflexivität geht nun von einer *doppelten* Ungewissheit aus, nämlich zum einen mit Bezug auf die Komplexität der Welt der wissenschaftlichen Theorien und Forschung, die im Lehramtsstudium im Zentrum stehen, und zum anderen hinsichtlich der Ungewissheit, wie sie von den verschiedenen Professionstheorien als Handlungsbedingung des schulischen Felds herausgestellt wird.

Wie wird nun im Ansatz der Meta-Reflexivität die Brücke zur professionellen Praxis geschlagen? Meta-reflexive Lehrpersonen sind solche, die über eine Fülle von in der universitären Phase angeeigneten exemplarisch-typisierenden Deutungen pädagogischer Situationen verfügen und „unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen [...] erzielen, die Grundlage für das Abwägen von Handlungsoptionen und das Treffen einer Handlungsentscheidung sein können“ (Cramer, 2020, S. 207). Entsprechend wird das professionelle Handeln im meta-reflexiven Ansatz wiederum idealtypisch als Rekurs von Lehrpersonen im Handlungsfeld Schule auf in der Lehrer:innenbildung angeeignetes theoretisch-wissenschaftliches bzw. empirisches Wissen und auf daraus resultierende exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen bestimmt (siehe Abbildung 1 in Cramer et al., 2019, S. 410 bzw. Cramer 2020, S. 206). Unabhängig davon, ob es erfolgreich ist oder nicht, sei das Handeln von Lehrer:innen erst dann professionell zu nennen, wenn es eben auch auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen und damit letztlich auf wissenschaftliches Wissen rekurriert, ansonsten bliebe es intuitiv: „Meta-reflexive Elaborationen sind für professionelles Handeln konsti-

tativ. Zugleich kann es unabhängig von ihnen gelingende Praxis geben – diese wäre dann aber nicht als professionell, sondern als intuitiv zu charakterisieren“ (Cramer et al., 2019, S. 412).

Professionalität wird also auch im Ansatz der Meta-Reflexivität an die Verfügung über wissenschaftlich fundierte Situationsdeutungen und deren Mobilisierung zurückgebunden, wobei dies in Form einer rekursiven Relationierung gedacht wird, die eine rationalisierende Respezifizierung der Praxiserfahrung bzw. Situationsdeutung ermöglicht. Die Rezeption von wissenschaftlichem Wissen im Praxiskontext geschieht also nicht in einem „linearen Durchgriff“ (Cramer et al., 2019, S. 411), aber dennoch wird die Möglichkeit einer reflexiven Verwendung des wissenschaftlichen Ausbildungswissens in der Handlungssituation selbst für möglich gehalten bzw. als Bedingung für den Vollzug von professionellem Handeln im Unterschied zu einem bloß intuitiven Handlungsmodus gesehen. Zwar wird die einfache Vorstellung eines Transfers oder einer Transformation von Wissen in das Handlungsfeld meta-reflexiv abgelehnt, von einer differenztheoretischen Warte aus ist dieses Differenzverhältnis von Theorie und Praxis aber noch weiter zu radikalieren, wie wir im Folgenden zeigen wollen.

3. Lehrer:innenbildung als Differenzbearbeitung

Es handelt sich bei der im Folgenden dargelegten differenztheoretischen Perspektive nicht um ein ausgearbeitetes Konzept, sondern allenfalls um eine konzeptionelle Orientierung oder ein Prinzip der Ausgestaltung von schulpädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Lehrer:innenbildungselementen (die folgende Argumentation stützt sich weitgehend auf Überlegungen aus Idel, 2021). Insofern wird gar nicht der Anspruch auf eine solch fundierte systematische Begründung erhoben, wie der Ansatz der Meta-Reflexivität sie entfaltet. Daher lässt sich die differenztheoretische Perspektive auch nicht bruchlos in die Unterscheidung einer „primären“ und „sekundären“ Lehrer:innenbildung einsortieren. Wir rekurren in unserer differenztheoretischen Sichtweise auf struktur- und praxistheoretische Überlegungen zu Professionalität und Professionalisierung, die wir zunächst skizzieren, um sie dann am Beispiel eines schulpraktischen Moduls (Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP)) an der Universität Oldenburg zu konkretisieren.

3.1 Theoretische Perspektiven

Wie auch der Ansatz der Meta-Reflexivität bestreitet eine differenztheoretische Perspektive, dass es einen direkten Weg von der Theorie zur Praxis gibt, vielmehr werden diese als getrennte Sphären eigenen Rechts gesetzt. Das profes-

sionelle Handeln beruht demgemäß nicht auf einem handlungsorientierenden, expliziten Wissen, das sich als ein Regelwissen vergegenständlichen und so als quasi-technologisches Wissen vorab vermitteln ließe. Allerdings unterscheidet eine differenztheoretische Perspektive noch deutlicher zwischen einem expliziten Wissen und einem impliziten, aus Erfahrungsprozessen resultierenden Können (Neuweg, 2018). Dort, wo der Ansatz der Meta-Reflexivität eine rekursive Relationierung ausgehend vom Handlungsfeld auf wissenschaftliche Erkenntnisse modelliert, präferieren wir eine praxistheoretisch-phänomenologische bzw. erfahrungstheoretische Sichtweise auf pädagogische Professionalität und die dort stattfindende Verwobenheit von Erfahrung und Reflexion.

Professionalität vollzieht sich in Praktiken, die im berufsbiographischen Erfahrungsprozess unter der Bedingung der pädagogischen Organisiertheit von Schule und der in ihr institutionalisierten Erwartungen an Lehrer:innen in der Praxis selbst angeeignet werden und als routinisiertes Können weitgehend auf impliziten Wissensbeständen basieren. In der Professionsforschung wird diese Routinisiertheit des professionellen Handelns häufig auf einen bloßen Automatismus verkürzt und plakativ der Praxisreflexion gegenübergestellt. Die praxistheoretische Forschung versteht dies anders (Schäfer, 2013), denn aus ihrer Sicht sind Praktiken immer auch potenziell in Veränderung und können Neues entstehen lassen, weil sie sich als eine immer auch andere Wiederholung vollziehen. Im Strom von Handlungsaktivitäten tauchen so Bruchstellen und Einsatzpunkte auf, an denen sich etwas verändern kann, das die Akteur:innen, die Praktiken vollziehen, irritiert. Sie werden auf sich zurückgeworfen und müssen ihr Tun variieren, sich an die veränderte Situation anpassen, nach einer neuen Lösung suchen, möglicherweise aus dem Handlungsstrom aussteigen, um sich *erst dann (nicht bereits in der Handlungssituation selbst)* in Praktiken des Reflektierens auf vergangene Situationen zurückzubeugen und um diese von einer anderen Warte aus rekonstruieren zu können, womit die Irritation potenziell zu einem Bildungsanlass werden kann.

Das professionelle pädagogische Handeln trägt also in dieser Variante eines impliziten Könnens starke Züge eines intuitiv-improvisierenden Handelns, das in der professionstheoretischen Forschung – so auch, wie oben gezeigt, im Ansatz der Meta-Reflexivität – gerade nicht als professionell bezeichnet wird, weil ihm die theoretische Fundierung im wissenschaftlichen Wissen mangelt. Combe und Paseka bezeichnen dieses Können aus einer erfahrungstheoretischen Sicht als „sitierte Kreativität“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Es sei „an den Augenblick gebunden“, „ein Entwurf ins Offene“ und basiere „auf dem Hintergrund von verarbeiteten Erfahrungen, die mit und in ihrer (Miss-)Erfolgsträchtigkeit *gefühlsmäßig* präsent sind“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103; Hervorhebung durch die Autor:innen). Combe und Paseka heben damit auf die unmittelbare Präsenz und umfassende, „körperlich-evaluative“ Verwicklung von Lehrer:innen in Handlungssituationen ab, in denen situierte Krea-

tivität und schöpferische Intuition nicht einfach durch anwendenden Rückgriff auf bereitliegende innere Kompetenzen und Wissensbestände entsteht, sondern als Bestandteil ihres Handelns in der Auseinandersetzung mit den Strukturbedingungen der Situation. Zugleich gehen sie davon aus, dass diese situierte Kreativität als Fähigkeit aus- und fortzubilden sei (Combe & Paseka, 2012, S. 104), aber eben in der Reflexion von Praxis in der Praxis. Die Fähigkeit zu situierter Kreativität entsteht damit im Erfahrungslernen und wird in der Offenheit von Situationen im Handlungsakt als Teil von dessen Emergenz immer wieder aufs Neue wirksam. Aus unserer Sicht liegt hier ein Unterschied zum Ansatz der Meta-Reflexivität, wenn dort ein Rekurs auf wissenschaftliche Wissensbestände in der Praxis über den Zugriff auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen als Konstitutionsbedingung für Professionalität und damit als möglich postuliert wird.

Im Anschluss an Brinkmann (2021) lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis im Vollzug des professionellen Handelns erfahrungstheoretisch anders konzeptualisieren. Brinkmann hebt den Charakter der professionellen Praxis mit Bezug auf Aristoteles' Begriff der Phronesis hervor, die weder nur „körperliches Reagieren“ noch nur „theoretisches Wissen“ sei. Vielmehr biete Phronesis „als verständige Klugheit eine Verbindung zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis. Verständige Praxis ist reflexiv, aber nicht im Sinne einer theoretischen Haltung. Vielmehr findet der Reflexionsprozess innerhalb der Erfahrung statt – genauer gesagt: im Erfahrungsprozess selbst“ (Brinkmann, 2021, S. 26). Die Grundlage des professionellen Handelns von Lehrer:innen ist aus Brinkmanns Sicht ein „urteilskräftiges Können“ (Brinkmann, 2021, S. 26). Dieses ist theoretisch immer schon imprägniert, aber eben nicht durch die An- bzw. Verwendung allgemeinen wissenschaftlichen Regelwissens, das als Ausbildungswissen bzw. als typisierendes Deutungswissen angeeignet wurde. Vielmehr handelt es sich nach Brinkmann um eine Schicht im Amalgam des durch reflexive Übung erworbenen Erfahrungswissens. Professionalität basiert so auf einem Erfahrungswissen, was nicht bedeutet, dass universalistisches, explizites theoretisches Wissen nicht in Praxis hineindiffundieren könnte; dann aber qua eigensinniger Wissensverwendungen (Rothland, 2020 und in diesem Band) und in Praxiskontexten, die diese Möglichkeiten des Hantierens mit explizitem Wissen zulassen bzw. überhaupt erst ermöglichen.

Reflexion in der Praxis konstituiert sich also im Erfahrungsprozess selbst, wie Brinkmann ausführt. Wir wollen dem noch aus praxistheoretischer Sicht hinzufügen, dass Reflexion sich ebenso in Praktiken vollzieht, die kollektiver Natur sind. Reflexion in Schule betrifft nicht nur die individuelle Lehrperson, die sich reflektiert, sondern als Bestandteil von Professionalismus ist sie zugleich kollektiv konstituiert, d. h. sie ereignet sich in Erfahrungsgemeinschaften in gemeinsam vollzogenen Praktiken kooperativer Praxisreflexion. Auch hier liegt ein Unterschied zur Konzeption von Reflexion im Ansatz der Meta-

Reflexivität vor, auf den wir im letzten Abschnitt im Zusammenhang unserer differenztheoretischen Konturierungen noch eingehen.

Für die Strukturierung der Lehrer:innenbildung folgen aus dieser praxis-, struktur- und erfahrungstheoretischen Konzeption der Differenzperspektive klare Akzentuierungen in dem Sinne, dass die erste Phase im Wesentlichen eine akademische Lehrer:innenbildung ist, in der man das Reflektieren, Analysieren und Problematisieren erlernt und idealerweise eine Haltung wissenschaftlicher Skepsis und Neugier erwirbt (Helsper, 2001), was kompatibel ist mit den meta-reflexiven Überlegungen zu einer wissenschaftstheoretisch angelegten und in dem Sinne erkenntniskritischen Lehrer:innenbildung. Möglicherweise ist es mehr diese Haltung (und weniger das explizite Wissen, das in der Universität im Studium behandelt wurde), die für einen Rekurs auf Wissenschaft aus der Praxis heraus bedeutend ist, weil sie sich – so wäre die normative Erwartung einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung – in einem Habitualisierungsprozess in die Person eingeschrieben hat. Insofern plädiert eine differenztheoretische Perspektive in spezifischer Weise für den wissenschaftlichen Charakter der Lehrer:innenbildung, was nicht bedeutet, dass in die erste Phase der Lehrer:innenbildung nicht auch schulpraktische Elemente integriert werden sollten. In Übereinstimmung mit dem Ansatz der Meta-Reflexivität sollte die erkenntniskritische Bearbeitung der Differenz zwischen wissenschaftlichen Fachkulturen, Wissens- und Theoriebeständen und Forschungsansätzen sowie zwischen den Bildungsorten der Universität und der Schulpraxis in den Mittelpunkt gerückt werden.

In diesem akademischen Bildungsprozess sollte ein Studierendenhabitus erworben werden, der durch Einlassung auf die akademische Lehrer:innenbildung geprägt ist, nicht durch das Lamento der Praxisferne, das aus differenztheoretischer Sicht den Widerstand gegen Wissenschaft und die Ablehnung der Universität als Lehrer:innenbildungskontext symbolisiert. Im Anschluss an die habitustheoretischen Studien aus dem Zusammenhang der rekonstruktiven schulpädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung (Bonnet & Hericks, 2019; Helsper, 2018; Kahlau, 2023; Košinár, 2021; Kramer & Pallesen, 2019) lässt sich Professionalisierung als ein Prozess der Habitualisierung lesen, der reflexiv gemacht und insofern – wiederum normativ formuliert – in einen Prozess einer reflektierten Habitus- und Identitätsbildung überführt werden muss. Das Studium ist kein Durchlauferhitzer und nicht bloß eine Übergangs-, sondern eine eigenständige Professionalisierungsphase, die ihren Sinn nicht aus einer *unmittelbaren* berufspraktischen Bezogenheit gewinnt. Sich einen Studierendenhabitus anzueignen bedeutet, sich auf die disziplinären Wissenskulturen und die epistemischen Praktiken des Umgangs mit dem disziplinären Wissen und seiner Erzeugung einzulassen. Das Studium ist so gesehen ein Prozess, in dem man sich auf diese Entwicklungsanforderungen aktiv zubewegt und sich für Irritationen und Differenzen offenhält.

Perspektiven müssen gegeneinander geführt werden. Nähe und Distanz ist auszuloten zwischen den kognitiven Figuren und unterschiedlichen Praktiken in den Lehrveranstaltungen der Fächer, Fachdidaktiken und innerhalb der Bildungswissenschaften sowie mit Bezug auf die Aufenthalte in der Schulpraxis (Letzteres gerade auch vor dem Hintergrund des derzeit vorgezogenen und die Ausbildungslogik der Lehrer:innenbildung fundamental aufstörenden Berufseinstiegs in den Beschäftigungsverhältnissen vieler Studierender als Aushilfslehrer:innen).

3.2 Begleitung des Allgemeinen Schulpraktikums – ein curricularer Anwendungsfall

Die im Folgenden dargelegte Konzeption des schulpraktischen Praktikumsvorbereitungsmoduls ASP (Allgemeines Schulpraktikum) an der Universität Oldenburg ist von differenztheoretischen Überlegungen inspiriert. Es ist als erstes schulpraktisches Element im vorangeschrittenen Bachelor zwischen dem vierten und fünften Semester angesiedelt; die meisten Studierenden haben zum Zeitpunkt ihres Einmündens in das ASP-Modul also in der Regel die Studieneingangsphase in den Bildungswissenschaften und ihren Fächern absolviert. Das Modul wird von ca. 500 bis 600 Studierenden der allgemeinbildenden Lehrämter an der Universität Oldenburg absolviert und besteht aus einer semesterfüllenden Vorbereitungsphase (bestehend aus Vorbereitungsseminar und -vorlesung), dem sich eine sechswöchige Praxisphase anschließt, an deren Ende eine Reflexionssitzung im Kontext der Seminargruppe stattfindet. Die Studierenden fertigen als Leistungsnachweis ein Professionalisierungsportfolio an.

Seit 2020 wurde das Modul umfassend weiterentwickelt. Bis dahin war es durch das klassische curriculare Konzept vieler Schulpraktika geprägt: Mit dem Ziel, im Praktikum probeweise die Lehrer:innenrolle mit Fokus auf das Unterrichten zu übernehmen, standen didaktisch-methodische Konzepte der Unterrichtsgestaltung und die Einübung in das im Referendariat übliche Schema der Unterrichtsplanung, das sich auf gesamte Stunden bezog („ausführlicher Langentwurf“ und „tabellarische Kurzform“) im Mittelpunkt der Vorbereitungsseminare. Maßgabe der Prüfungsleistung war die Erstellung eines Langentwurfs sowie vier kürzerer Verlaufsplanungen, während innerhalb der Praxisphase mindestens acht eigens geplante Unterrichtsstunden gehalten werden mussten. Das Modul wurde mit einem benoteten Leistungsnachweis abgeschlossen.

Im Mittelpunkt der curricularen Weiterentwicklung der letzten drei Jahre stand die Zielsetzung, die (selbst-)reflexiven Anteile des Moduls zu stärken, d. h. die Reflexion der Studierenden stärker zu fördern, professionalisierungstheoretischen Überlegungen aller drei oben genannten Professionstheorien in der curricularen Gestaltung des ASP Ausdruck zu verschaffen und dieses insgesamt mehr als Berufsfelderkundung denn als Unterrichtspraktikum zu profi-

Tabelle 1: Elemente des intendierten Curriculums

	Strukturtheorie	Kompetenztheorie	Entwicklungstheorie
Reflexionsimpulse auf Vorlesungsebene zu den Themen:	<i>Einführung in Vorstellungen und Theorien des Professionalisierungsparadigmas</i>		
	– Fallarbeit – Beobachtung – Pädagogische Antinomien	– Standards der Lehrerbildung	– Entwicklungsaufgaben – Berufliche Anforderungen
Digitale Bausteine zum asynchronen Lernen zu den Themen:	„Beobachtung von Lernenden, von Lehrer:innen und Unterricht in seiner Gesamtheit“	„Lehr- und Lernvoraussetzungen“ und „Pädagogische Kernpraktiken“	„Lehrer:in werden“
Diskussion auf Seminarebene zu den Themen:	– <i>Unterricht beobachten, beschreiben und analysieren</i> – <i>Unterricht planen</i> – <i>eigene Zugänge und Entwicklungsaufgaben reflektieren</i>		
Professionalisierungsportfolio mit den Schwerpunktthemen:	– <i>eine beobachtete pädagogische Kernpraktik beschreiben</i> – <i>eine pädagogische Kernpraktik planen und durchführen</i> – <i>Entwicklungsaufgaben formulieren</i>		

lieren. Im Rahmen dieser Weiterentwicklung wurde das Modul zudem von der Bewertungsfunktion entlastet: So muss es zwar erfolgreich bestanden werden, wird aber nicht mehr benotet. Wir beschreiben im Folgenden die wichtigsten Elemente des *intendierten* Curriculums (vgl. Tab. 1), wohlwissend, dass dessen detaillierte Umsetzung in einem so umfangreichen Modul – in der Regel bestehend aus ca. 35 Seminaren unter Beteiligung einer hohen Zahl von externen Lehrbeauftragten – und aufgrund der hochschuldidaktischen Autonomie der Lehrenden variieren kann.

In der einsemestrigen Vorbereitungsphase werden drei Veranstaltungselemente oder -ebenen integriert, die in unterschiedlicher Weise den professionstheoretischen Bezügen folgen und entsprechend inhaltliche Akzente in der Beschäftigung mit dem bevorstehenden Praktikum setzen:

- (1) Im digitalen Live-Stream auf *Vorlesungsebene* werden die Studierenden aus den Seminaren in vier über das Semester verteilten stattfindenden Vorlesungen zu einem digitalen Plenum zusammengeführt. Einführend werden dort die professionstheoretischen Perspektivierungen (auf strukturelle Antinomien, Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben) skizziert und in den weiteren Vorlesungen jeweils exemplarisch aufgegriffen. Gegenstände der Vorlesung sind die Themen „Beobachtung“ und „Kasuis-

- „berufliche Anforderungen“ aus entwicklungstheoretischer und „Standards der Lehrkräftebildung“ aus kompetenztheoretischer Perspektive.
- (2) Ein zweites Element sind die *Veranstaltungen auf Seminarebene*, in denen Inhalte der Vorlesungen, aber auch der Bausteine aus der eigens für das Modul entwickelten digitalen Lernumgebung vertieft und diskutiert werden. Lehrende können diese Bausteine nutzen, um sie in ihren Seminaren den Studierenden zum (asynchronen) Lernen zur Verfügung zu stellen. Die Aufgaben in den Bausteinen beziehen sich, ebenso wie die Vorlesungsinhalte, auf die drei Professionsansätze. Aktuell werden vier Bausteine zur Verfügung gestellt, die Aufgabenstellungen und Schreib- bzw. Reflexionsimpulse bereithalten: Der Baustein „Lehrer:in werden“ konzentriert sich auf Erwartungsabklärung und Perspektivenwechsel im Praktikum, die Bausteine „Lehr- und Lernvoraussetzungen“ und „Pädagogische Kernpraktiken“ in kompetenztheoretischer Hinsicht auf die Unterrichtsplanung und der Baustein „Unterricht beobachten“ in strukturtheoretischer Hinsicht auf die Strukturanalyse von Unterricht.
- (3) Im *Professionalisierungsportfolio*, das die Studierenden nach der Praktikumsphase zum Abschluss des Moduls einreichen, liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion der Praktikumserfahrungen. Die Studierenden dokumentieren ausgewählte Beobachtungen inner- und außerhalb des Unterrichts mit Bezug auf die jeweils darin sich artikulierenden Handlungs- und Bewährungsanforderungen für das professionelle Handeln. Hierbei handelt es sich um von Lehrer:innen durchgeführte pädagogische Kernpraktiken wie auch um solche, die die Studierenden selbst geplant und in unterschiedlichen Lerngruppen umgesetzt haben (wie etwa einen motivierenden Unterrichtseinstieg auszuprobieren, eine Gruppenarbeit anzuleiten etc.). Aus der Beobachtung und Planung heraus reflektieren die Studierenden fortwährend ihr eigenes Wissen und Können. Impulse hierzu erhalten sie durch die Portfoliovorlage selbst, die zwar konkrete Reflexionsaufgaben beinhaltet, aber z. B. auch Platz für (das Festhalten sowie Reflektieren von) „*most memorable moments*“ im Praktikum lässt. Auf dieser Vorlage basierend entwickeln die Praktikant:innen abschließend auf Grundlage ihrer Erfahrungen konkrete Entwicklungsaufgaben für sich selbst.

Die hier dargelegte curriculare Sichtstruktur des ASP-Moduls soll deutlich machen, wie die Gegenstände und Inhalte von den professionalisierungstheoretischen Implikationen der drei etablierten Ansätze in der Professionsforschung durchdrungen sind. Das Modul ist auf diese Weise multiperspektivisch angelegt und versucht, der Förderung der Reflexivität und Reflexion größtmöglichen Raum zu bieten. Insofern wäre es durch den Ansatz der Meta-Reflexivität als Konglomerat mehrerer primärer Ansätze der Lehrer:innenbildung gut zu

begründen. Allerdings wird hier bewusst auf eine ausgiebige wissenschafts- und konstitutionstheoretische Beschäftigung mit den im Hintergrund liegenden Ansätzen der Professionsforschung und damit auch auf eine explizite Kohärenzstiftung auf höhere Ebene der Allgemeinheit verzichtet – einerseits, um das Modul, dessen Zielsetzung ja in der Praktikumsvorbereitung liegt, nicht zu überfrachten, andererseits aber auch, um die Studierenden nicht durch zu frühe meta-reflexive Anforderungen zu überfordern. Bezogen auf den Ansatz der Meta-Reflexivität ist das Modul deshalb eher als ‚propädeutisch‘ zu bezeichnen: Gemäß dem meta-reflexiven Prinzip der Dynamik geht es in diesem Modul (noch) nicht darum, ein hohes Maß an wissenschaftstheoretischer Reflexivität zu entfalten, zumal es an der für die Professionalisierung zentralen neuralgischen Schnittstelle von Universität und Schulpraxis angesiedelt ist. Diese Position verlangt von den Studierenden zugleich eine Einlassung auf und Distanzierung vom Praxisfeld; das Modul befindet sich nicht im exklusiven handlungsentlasteten Raum universitärer Lehre. Der Aspekt der Reflexivität stellt neben der wertvollen Berufsfelderkundung, der Beschäftigung mit der praktischen Anforderungsstruktur pädagogischer Professionalität und letztendlich der Reflexion der eigenen Studienwahl eine von zahlreichen komplexen Anforderungen in diesem allerersten Schulpraktikum dar. Mit dem Schwerpunkt auf die Selbstreflexion der Studierenden, welche sie im Entwicklungsportfolio zum Ausdruck bringen, zu dem sie zum Modulabschluss Feedback auf Grundlage eines für die ASP-Lehrenden entwickelten Rückmeldebogens erhalten, macht das ASP-Modul als Propädeutikum implizit einen ersten Schritt in Richtung „sekundäre“ Lehrer:innenbildung und stellt so einen bedeutenden Meilenstein auf dem Weg zur expliziten Meta-Reflexivität dar.

4. Diskussion: Differenztheoretische Konturierungen von Meta-Reflexivität

Wir möchten abschließend vier differenztheoretische Konturierungen des Ansatzes der Meta-Reflexivität fokussieren, die wir zum Teil schon zuvor angeschnitten haben und die uns elementar für einen differenztheoretischen Ausweis der Meta-Reflexivität erscheinen.

Erstens erscheint es notwendig, mit dem meta-reflexiven Ansatz und dessen Differenzsensibilität ein integratives Verständnis von Kohärenz abzulehnen. Brüche und Irritationen im Studium sollen meta-reflexiv zwar vermieden werden, aber nicht durch Suchen von Einheit, sondern durch das Ausweisen von Differentem. Aus differenztheoretischer Sicht ist zu betonen, dass die Herstellung und das „Erleben von Inkohärenz“ (Reh & Scholz, 2019, S. 65) ein *Movens* für studentische Lern-, Bildungs- und Professionalisierungsprozesse ist. Der meta-reflexive Ansatz spricht hier selbst von der Relevanz, auch ein geteil-

tes Bewusstsein von Inkohärenz als Moment der Professionalität anzusehen. Damit ist auch der Inkommensurabilität der Forschungs- und wissenschaftstheoretischen Paradigmen Rechnung zu tragen und deren Integrierbarkeit abzulehnen. Der meta-reflexiv gleichwohl angestrebten Idee eines notwendigen Zusammenschauens verschiedener Ansätze über das einheitsstiftende Theorem der Ungewissheit wären noch die Unterschiede der Ansätze im Verständnis und im empfohlenen handlungspraktischen Umgang mit Ungewissheit zur Seite zu stellen. Das Prinzip der Differenz, das zwar nicht als explizite Dimension dem meta-reflexiven Ansatz unterlegt wird, aber unseres Erachtens doch implizit enthalten ist, wäre so verstanden eines der inkommensurablen Differenz, die die Ansätze je für sich nebeneinander stehenlässt – was nicht heißt, dass sie nicht zueinander ins Verhältnis gesetzt (relationiert) werden könnten, aber eben im Modus der Differenz.

Zweitens möchten wir das engere Verständnis von Professionalität kritisch hinterfragen. Die klare Unterscheidung von professionell/nichtprofessionell entlang des Rekurses auf die wissenschaftliche Rationalität des professionellen Handelns droht, die meta-reflexiv berücksichtigte Situiertheit, aber weniger explizierte Implizität und Intuition des Handelns von Lehrer:innen als kreatives Können zu wenig zu betonen. Es erscheint geboten, diese Konstitutionsmomente des Handelns aus der Bestimmung von Professionalität im Blick zu bewahren, wie wir oben zu verdeutlichen versucht haben. Anderenfalls würde unseres Erachtens, auch wenn wir den (nicht ausschließlichen) Rekurs auf wissenschaftliche Wissensbestände teilen, die Bestimmung pädagogischer Professionalität verkürzt.

Drittens sehen wir die Transfermöglichkeit von Theoriewissen („exemplarisch-typisierende Deutungen“) in das praktische Handeln („angemessene Situationsdeutungen“) skeptisch, was in der Meta-Reflexivität durch den Verweis auf einen möglichen Rekurs vom Handeln auf Theorie anstelle eines umgekehrten Transfers von theoretischem Wissen in praktisches Handeln bedacht wird. Der Wirkungszusammenhang von Lehrer:innenbildung und Handlungspraxis ist differenztheoretisch möglicherweise mindestens so lose zu konzeptualisieren. Ein expliziter Rekurs auf wissenschaftliche Theorien und Konzepte ist vor allem in Reflexionszusammenhängen außerhalb des Unterrichts, nicht im Unterrichtshandeln selbst anzusiedeln.

Dies führt uns *viertens* zu einer Anfrage, die sich auf das individualtheoretische Verständnis von Reflexion im meta-reflexiven Ansatz bezieht. Der meta-reflexive Ansatz stützt sich auch auf den Forschungsstand zur „Epistemic Reflexivity“ und „Personal Epistemology“ (Cramer et al., 2019, S. 413). Diese ist psychologisch ausgerichtet und rückt entsprechend bewusstseinstheoretisch das reflektierende Subjekt mit seinen (meta-)kognitiven Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Aus unserer praxis- und strukturtheoretischen Sicht wäre hier die *Kollektivität der Reflexion* zu ergänzen. Reflektieren ist sozial- und praxistheore-

tisch gesehen eine Praktik, die mit anderen geteilt, von anderen gelernt und mit diesen gemeinsam durchgeführt wird – in unserem Beispiel des ASP-Moduls z.B. im Rahmen der Vorbereitungsseminare. In Schule sind damit kollektive Räume für kooperative Reflexion angesprochen, in denen sich im Vollzug der Reflexion auch die Reflexivität der Organisation, nicht nur die des Einzelnen, herstellt. Eine entsprechende Ergänzung macht damit deutlich, dass pädagogische Professionalität kooperativ und kollegial hergestellt wird, institutionell gerahmt ist und nicht nur auf einer wirkmächtigen individuellen Professionalisierung der Professionellen beruht. Mit einem solchen Verständnis institutioneller, organisierter und kooperativer Professionalität bzw. einem entsprechenden Professionalismus lässt sich dann auch für mehr kooperative Lernformen in der Lehrer:innenbildung argumentieren und zugleich vermeiden, die individuelle gegenüber der institutionellen Professionalisierung in konkreten Einzelschulen und Schulkulturen zu sehr zu überschätzen.

Es ergeben sich – alles in allem – viele Parallelen und Anschlussmöglichkeiten in der Bezugnahme von differenztheoretischen Perspektiven auf den Ansatz der Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenbildung. Die Differenzperspektive ist dort bereits enthalten, die von uns herausgearbeiteten Konturierungen leiten sich aus der Zuspitzung eben dieser ab.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- 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). Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 21–40). Waxmann.
- Combe, A. (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011): *Theorien über Unterricht. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, 158–173. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17415>
- Combe, A., & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>

- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.09>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von Verzahnung. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Beltenberg & K. V. Thönes (2021), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 243–258). Waxmann.
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Klinkhardt.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Waxmann.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Meseth, W., & Proske, M. (2019). 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. 19–46). Klinkhardt.

- Neuweg, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neuweg, *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Waxmann.
- Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Klinkhardt.
- Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., Thönes, K. V. (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:7095>