

Praxisphasen aus meta-reflexiver Sicht

Zum Theoriebezug im Praxisbezug

Falk Scheidig

Abstract

Praxisphasen als studienintegrierte Lerngelegenheiten stiften Anlässe der Theorie-Praxis-Relationierung. Die multidisziplinären Wissenskomponenten des Lehramtsstudiums stellen dabei eine zentrale Ressource dar, deren inkohärente Struktur jedoch auf Seiten der Studierenden einen reflexiven Umgang mit pluralen Theorieangeboten verlangt. Diesem Verständnis folgend, wird im Beitrag Meta-Reflexivität als Professionalisierungsanspruch mit Blick auf Praxisphasen entfaltet. Es werden Potenziale und Herausforderungen einer meta-reflexiven Perspektivierung von Praxisphasen ausgearbeitet und Möglichkeiten skizziert, wie Meta-Reflexivität in Praxisphasen gefördert werden kann.

1. Einleitung

Als Studienelement nehmen Praxisphasen in der hochschulischen Lehrer:innenbildung eine besondere Stellung ein: In der Verbindung von hochschulischem Studium und (angestrebter) schulischer Unterrichtstätigkeit operieren sie an der Nahtstelle zwischen wissenschaftlicher Theorie und dem Handeln im Praxisfeld (Schüpbach, 2007). Unter Verweis auf studentische Erwartungen wird Praxisphasen eine mythische Aura zugeschrieben (Hascher, 2011), aus der Perspektive der Studienkonzeption sind sie Teil der kontroversen Diskussion über Maß und Modus der Praxiszuwendung in einem Studium, das per se wissenschaftlichen Ansprüchen ebenso wie der Berufsvorbereitung verpflichtet ist (z. B. Hedtke, 2019). Dabei werden Praxisphasen verschiedene, mitunter diametrale Funktionen zugeordnet, Studierende sollen etwa ihre Berufs- und Fächerwahl überprüfen, Unterricht mit Distanz reflektieren, im Sinne forschenden Lernens den Handlungsraum Schule ergründen, erfahrungsgesättigte subjektive Theorien über Unterricht und Lehrkräftehandeln hinterfragen, unterrichtliche Kompetenzen entwickeln und ihre Eignung für den Lehrberuf demonstrieren (Scheidig, 2020b).

Begünstigt durch die Ausdehnung von Praxisphasen hin zu Langzeitpraktika bzw. Praxissemestern erlangten sie verstärkt Aufmerksamkeit in der Leh-

rer:innenbildung (Artmann et al., 2018; Košinár et al., 2019; Rheinländer & Scholl, 2020; Rothland & Biederbeck, 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Bisherige Befunde zur Wirkung unterlegen, dass weniger die Quantität denn vielmehr die Qualität der in Praxisphasen eingelagerten Lerngelegenheiten entscheidend für den Professionalisierungsprozess der Studierenden ist und u. a. Begleitseminaren Bedeutung für den Lernertrag zukommt (Ulrich et al., 2020). Dies lenkt den Fokus auf die konzeptionelle Anlage, konkrete didaktische Gestaltung und curriculare Einbettung von Praxisphasen (Scheidig, 2020d). Eine hieraus erwachsende Anforderung ist das Herstellen von Bezügen zu den im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissensbeständen. Insofern verlangt die hochschulische Profilierung von Praxisphasen als Studienbereich *sui generis* (Leonhard et al., 2016) auch eine wissenschaftliche Integrationsleistung mit Blick auf die anderen Studienbereiche der Lehrer:innenbildung.

Die Thematisierung wissenschaftlichen Wissens im Lehramtsstudium gewinnt ihre Legitimität aus der (zumindest mittelbaren) Bedeutung, die diesem Wissen für das professionelle Handeln im Lehrer:innenberuf zugesprochen wird. Demgemäß spannen die verschiedenen disziplinären Wissensbestände den theoretischen Horizont für Praxisphasen, die sich auf ebenjenes Handlungsfeld Schule – wenngleich in variierender Ausrichtung – zentrieren. Als Herausforderung für den Rekurs auf wissenschaftliches Wissen in Praxisphasen (und darüber hinaus) erweist sich die disziplinäre Fragmentierung des Lehramtsstudiums. Sie gründet in der Beteiligung mehrerer fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Disziplinen, die sich sowohl im forschungs- und lehrbezogenen Charakter (Neumann et al., 2002) als auch in ihren Beiträgen und Konzepten zur Ausbildung angehender Lehrer:innen unterscheiden (z. B. Cramer, 2019). Der „Disziplinenschwungel“ (Schalk & Stern, 2018) und das „babylonische Wirrwarr von Konzepten“ (Reusser, 2008, S. 222) erschweren einen systematischen Wissensaufbau im Studium und die individuelle Wissensvernetzung auf Seiten der Studierenden, aber auch eine curriculare Verhältnisbestimmung zwischen disziplinären Lerngelegenheiten und jenen in Praxisphasen (Scheidig, 2020d). Dies bildet den Kontext für die intensiviertere Diskussion (Degeling et al., 2019; Glowinski et al., 2018; Hellmann et al., 2019) über Kohärenz im Sinne „sinnstiftender Zusammenhangsbildung der verschiedenen Elemente, Segmente, Phasen, Orte und Disziplinen usw. in der Lehrer*innenbildung“ (Reintjes et al., 2021, S. 10). Nicht nur zwischen den am Lehramtsstudium beteiligten Disziplinen, sondern auch intradisziplinär besteht hinsichtlich des für den Lehrer:innenberuf nötigen Wissensfundaments ein Klärungsbedarf, wovon die Vielgestaltigkeit der Lehramtscurricula Zeugnis gibt (exemplarisch für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile: Kunina-Habenicht et al., 2013; Lüders, 2018). Die Bestimmung des Wissensfundaments in der Lehrer:innenbildung stellt nur vordergründig eine Frage konsensfähiger

Selektion von Wissensbeständen dar, sie fordert vor allem den Umgang mit konkurrierenden Theorieangeboten, wissenschaftlichen Kontroversen und diffuser Forschungslage (Ruhloff, 1990; Wimmer, 1999) sowie letztlich die im Kern unbeantwortete Frage heraus, welches wissenschaftliche Wissen denn die Entwicklung von Professionalität im Lehramt am wirksamsten befördern könnte.

Die sich als parzelliert und inkohärent darbietende Wissensvermittlung im Lehramtsstudium evoziert die Frage nach der Referenzierung des erworbenen wissenschaftlichen Wissens in praxisbezogenen Lerngelegenheiten des Studiums, aber auch in der späteren Berufspraxis. Der Umgang mit multiplen, unverbundenen, auch inkonsistenten Theorieangeboten vor dem Hintergrund vieldeutiger Schulpraxis kann mit Cramer et al. (2019) als Anforderung an die Meta-Reflexivität von (angehenden) Lehrer:innen interpretiert werden. „Meta-Reflexivität beschreibt das Vermögen (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrerberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können, die Grundlagen (z.B. Axiomatik) der Perspektiven ins Verhältnis setzen zu können und so vor dem Hintergrund der theoretischen/empirischen Perspektiven adäquate Deutungen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Anknüpfend an diese Lesart pädagogischer Professionalität nimmt der Beitrag eine meta-reflexive Perspektivierung von Praxisphasen vor. Ausgehend von dem Verständnis von Praxisphasen als Kontexten der Theorie-Praxis-Relationierung werden Praxisphasen ins Verhältnis gesetzt zum Anspruch der Meta-Reflexivität (vgl. 2.). Hierauf basierend werden Potenziale und Herausforderungen einer meta-reflexiv orientierten Konfiguration von Praxisphasen elaboriert (vgl. 3.), ehe Vorschläge zur Gestaltung von Praxisphasen skizziert werden, die einer Professionalisierung im Sinne der Meta-Reflexivität dienlich sein können (vgl. 4.). Ein Fazit mit weiterführenden Überlegungen zum Anspruch der Meta-Reflexivität beschließt den Beitrag (vgl. 5.).

2. Meta-Reflexivität in Praxisphasen

Eine von Cramer et al. (2019) vorgelegte „Arbeitsdefinition“ von Meta-Reflexivität lautet: „Professionalität als Meta-Reflexivität ist die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden.

Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (S. 410). Eine solche Perspektive spannt den Bogen entlang der Lehrer:innenbildungskette (Kunter et al., 2011; Terhart, 2012) von der Erarbeitung wissenschaftlichen Wissens in hochschulischen Lehrveranstaltungen bis hin zum praktischen Handeln in der Schule; sie relationiert mithin die beiden Sphären Wissenschaft und Praxis, zwischen denen Praxisphasen als Vorbereitung und Vorwegnahme praktischen Handelns oszillieren.

Meta-Reflexivität bezieht sich dabei sowohl auf die Professionalisierung (verstanden als individueller Prozess) als auch auf Professionalität (verstanden als Merkmal des Handlungsvollzugs in der Praxis) im Lehrer:innenberuf: Im Studium sollen theoretische und empirische Kenntnisse erworben werden, die bei der Entwicklung exemplarisch-typisierender Deutungen kritisch befragt werden sollen. In der Praxis können angemessene Situationsdeutungen unter Rekurs auf diese wissenschaftlichen Deutungen zur Elaboration von Handlungsoptionen führen, die in begründete Handlungsentscheidungen münden können (Cramer et al., 2019, S. 410f.). Dies ist für Praxisphasen anschlussfähig bzw. sie könnten einen besonderen Ort für meta-reflexive Elaborationen darstellen, da diesen eine entweder distanzierte oder direkte Anschauung von Praxis immanent ist und diese Praxisanschauung in Praxisphasen explizit Deutungen von Lehr-/Lernsituationen verlangt – z.B. bei der Hospitation, bei der videogestützten Unterrichtsanalyse oder im Unterrichtshandeln durch Studierende und in dessen retrospektiver Reflexion –, die auf die im Studium erworbenen theoretischen Grundlagen Rekurs nehmen sollen.

Die Vielgestaltigkeit des Lehramtsstudiums wird in der Perspektive der Meta-Reflexivität nicht als Problem, sondern als Ressource gesehen: „Lehrerbildung, die aus verschiedenen Ansätzen von Professionalität heraus betrieben wird, diese expliziert und in ein Verhältnis setzt, fördert ein stimmiges Gesamtbild Studierender auf die als zersiedelt wahrgenommenen Komponenten der Lehrerbildung“ (Cramer et al., 2019, S. 402). Dabei liegt der Fokus nicht allein auf dem Zusammenspiel fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile mit je eigenen Perspektiven, sondern mehr noch auf dem Umgang mit unterschiedlichen, auch konträren Zugängen zu Schule und Unterricht auf intradisziplinärer Ebene: „Meta-Reflexivität bedeutet, mit divergierenden Perspektiven in ihrer Widersprüchlichkeit produktiv umgehen zu können. Die Widersprüche sind dann aber nicht als ‚widerstreitend‘ zu bewerten, sondern als verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand, die unpräzise nebeneinanderstehen“ (Cramer et al., 2019, S. 418). Während Mehrperspektivität aus einer kohärenzorientierten Perspektive als Herausforderung der Studiengangsentwicklung betrachtet werden kann, wird sie in der Perspektive der Meta-Reflexivität zur „Voraussetzung der Anbahnung von Meta-Reflexivität“ (Cramer et al., 2019, S. 415), deren Kern die Relationie-

rung verschiedener wissenschaftlicher Zugänge darstellt: „Meta-reflexiv ist es erforderlich, unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand einzunehmen, die Grundlagen der Perspektiven zu verstehen sowie den Modus der jeweiligen Betrachtung mit Blick auf Potenziale und Grenzen nachvollziehen und im Verhältnis zu den anderen Perspektiven deuten zu können“ (Cramer, 2020, S. 205). Mit Blick auf handlungspraktische Erwartungen an das Studium „dürfte sich eine meta-reflexive Lehrerbildung als komplexitätssteigernde Zustimmung erweisen“ (Cramer et al., 2019, S. 416).

Prämisse der nachfolgenden Überlegungen ist, dass gerade Praxisphasen Anschlüsse für Meta-Reflexivität bieten. Durch Elaborieren meta-reflexiver Situationsdeutungen können authentische Bezugspunkte aus praxisbezogenen Lerngelegenheiten gewonnen werden. Praxisphasen liefern jedoch nicht nur „Anschauungsmaterial“, sie besitzen zudem im Vergleich zu anderen Elementen des Lehramtsstudiums das Merkmal, dass sie sich jenseits der Studienbereichslogik und somit oberhalb disziplinärer Theoriehorizonte positionieren können (und müssen).

Wenn sich Professionalität durch wissenschaftliche Rationalität auszeichnet, ist deren akademische Grundlegung einer lernendenseitigen Habitualisierung wissenschaftlicher Praxisanschauung verpflichtet. Dies berührt als Theorie-Praxis-Relationierung insbesondere Praxisphasen, die zwischen beiden Referenzsystemen der Lehrer:innenbildung operieren (Schübach, 2007), nämlich einerseits der Schulpraxis und andererseits der Wissenschaft, die im professionellen Handeln zur Geltung gelangen soll. Dies umschließt etwa situatives Fallverstehen auf Basis empirischer und theoretischer Kenntnisse und die Fähigkeit, in konkreten Situationen das Allgemeine zu identifizieren, um abstrahierendes wissenschaftliches Wissen fruchtbar zu machen (Patry, 2012). Praxisphasen stiften demgemäß genuine Anlässe zur Einübung einer „Theorienutzungs-kompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften“ (Meier, 2006), obschon diese Kompetenz als Übersetzungsleistung und nicht als lineare Anwendung von Theorie zu verstehen ist (Neuweg, 2011; Scheidig, 2016, S. 119–125). In Praxisphasen sollte die Relevanz von Wissenschaft für schulisches Handeln erfahrbar werden – vor allem auch dann, wenn Studierenden diese Relationierung noch nicht befriedigend gelingt oder mit „Praxisparolen“ (Wenzl et al., 2018) die Bedeutung von Theorie in Abrede gestellt wird. Praxisphasen unterscheiden sich von anderen Studienbereichen des Lehramtsstudiums nicht durch eine Negation theoretischer Ansprüche, sondern dadurch, dass Theorie – je nach Konzeptualisierung: in reflexions-, forschungs- oder handlungsorientierter Ausrichtung – in praxisbezogenen Lerngelegenheiten als Folie wirksam werden soll. Vor diesem Hintergrund gewinnt der reflexive Umgang mit wissenschaftlicher Theoriepluralität und diffuser Forschungslage an Bedeutung.

3. Potenziale und Herausforderungen meta-reflexiver Praxisphasen

Aus der Zieldimension der Meta-Reflexivität erwachsen mehrere Potenziale für Praxisphasen im Lehramtsstudium. Zunächst wird mit ihr der Anspruch von Professionalität im Lehrer:innenberuf als wissenschaftlich fundiertes Berufshandeln reartikuliert und über das Vermögen eines Rekurses beim situativen Deuten im schulischen Handeln auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen im Feld der Wissenschaft konkretisiert. Eine so gegenüber Studierenden explizierte Erwartung an die anzustrebende Professionalität adressiert den häufig als spannungsreich charakterisierten Konnex von Wissenschaft und Praxis und ist geneigt, das im Studium erworbene (und im Wege non-formalen und informellen Lernens nach dem Berufseintritt vertiefte und aktualisierte) wissenschaftliche Wissen in seiner Bedeutung und Funktion für das spätere Berufshandeln zu bestimmen. Meta-Reflexivität lässt sich dabei auch als Antwort auf die inkohärente Wissensvermittlung im Studium verstehen. Erwartungen an eine curriculare Herstellung von Kohärenz wird das Bild entgegnet, dass Studierende anhand konkreter Lehr-/Lernsituationen wissenschaftliches Wissen – auch in seiner Widersprüchlichkeit – ins Verhältnis setzen (können). Das Relationieren von Theorie und Praxis und der reflexive Umgang mit Inkohärenz werden zu einer individuellen Bewältigungsleistung im Sinne einer Triade von Wissenschaft, Praxis und Person (Jähne & Gröschner, 2021; Zorn, 2020).

Praxisphasen sind insofern neuralgisch, als sie einen geschützten Rahmen stiften, um die theoretische Durchdringung von Praxis bereits im Studium zu profilieren. Die mit dem Anspruch der Meta-Reflexivität verbundene Erwartung der Nutzung wissenschaftlichen Wissens als Reflexionsfolie zur Erlangung adäquater Situationsdeutungen betont den an Praxisphasen gerichteten Wissenschaftsanspruch und trägt der Notwendigkeit Rechnung, Praxisphasen als integralen Bestandteil des Studiums zu fassen. Gelingt es, den Theoriebezug im Praxisbezug durch mehrperspektivische Bezugnahmen auf die in hochschulischen Lehrveranstaltungen theorie- und empiriebasiert erworbenen exemplarisch-typisierenden Deutungen zu stärken, so dürfte diese praxisbezogene Wissensmobilisierung die Wahrscheinlichkeit verringern, dass Studierende im Studium „träges Wissen“ (Renkl, 1996) akkumulieren, das von ihnen weder als bedeutsam eingestuft noch in der Praxis handlungsleitend wird (so etwa die Befunde zu bildungswissenschaftlichem Wissen: Cramer, 2013; Reintjes, 2006). Andererseits könnte ein dezidiert meta-reflexiv angelegtes Praktikum dazu beitragen, jene Kritik abzufedern, die in Praxisphasen eine wissenschaftliche Entleerung des Studiums zugunsten praktischer Tätigkeitsausübung sehen.

Der „Richtungsstreit“ (Leonhard et al., 2016, S. 89), ob Praxisphasen einer wissenschaftlichen Reflexions- oder einer berufspraktischen Handlungsorientierung folgen sollen, wird mit der Perspektive der Meta-Reflexivität produk-

tiv gewendet, da die wissenschaftliche Reflexion sowohl in der distanzierten Anschauung von Praxis als auch im Handeln selbst elementar wird. Wird die Relevanz von Theorie über die rekursive Relationierung konkreter Praxissituationen zu ihr konzeptualisiert, vermittelt dies idealiter zwischen der studentischen Erwartung an berufspraktisch „verwertbare“ Studieninhalte und der hochschuleitig eingeforderten reflexiven Durchdringung von Schule und Unterricht. In diesem Kontext macht der mit Meta-Reflexivität assoziierte Anspruch, die „Aufmerksamkeit für die spezifischen Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Cramer et al., 2019, S. 407) zu lenken, Unterschiede zwischen Erklärungs- und Beschreibungswissen sowie Handlungswissen explizit. Gerade in Praxisphasen, in denen Studierende das bis zu diesem Zeitpunkt im Studium erworbene Wissen als Ressource in der Auseinandersetzung mit Praxis nutzen sollen, kann eine solche Offenlegung dazu beitragen, falsche Erwartungen an eine „Theorieanwendung“ und in der Folge Enttäuschungen abzubauen (Neuweg, 2011). Wird gegenüber Studierenden Professionalität als Erfordernis individueller, situationsspezifischer und meta-reflexiver Situationsdeutung auf Basis wissenschaftlichen Wissens und nicht etwa als Umsetzung wissenschaftlich erprobter Rezepte entfaltet, fördert dies die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit pädagogischen Handelns (Luhmann & Schorr, 1979).

Diesen Potenzialen einer meta-reflexiven Perspektivierung von Praxisphasen stehen jedoch einige Herausforderungen gegenüber. Bezogen auf Praxisphasen kann Meta-Reflexivität als Balance-Akt in der Theorie-Praxis-Relationierung illustriert werden, der ein austariertes Gewichtsverhältnis verlangt: „Es besteht das Risiko, dass sich Studierende (und Dozierende) vorschnell alleine den Geltungsansprüchen der Wissenschaftspraxis oder der Schulpraxis hingeben und dass damit das dialektische Professionalisierungsmoment entfällt“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 34). Wenngleich wissenschaftliche Wissensangebote des Studiums den Referenzrahmen für Praxisphasen spannen (sollen), dürfen Praxisphasen nicht zu einem verlängerten Arm bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen degradiert und mithin ihrer Dignität beraubt werden. Wenn Meta-Reflexivität einschließt, die Konstitutionsbedingungen wissenschaftlichen Wissens in die Reflexion einzubeziehen (Cramer et al., 2019, S. 407) – so gesehen Wissenschaft als genuiner Praxis neben der Bildungspraxis Kontur zu verleihen (Leonhard, 2018) –, dann sollte sich bei der konkreten Ausgestaltung praxisbezogener Studienelemente und darin bei der Formulierung von Ansprüchen und Aufgaben (siehe Schneider & Cramer, 2020, S. 32) die Aufmerksamkeit auch darauf richten, dass sich die Idee theoriegeleiteter Praxisanschauung nicht zu einer praxisgeleiteten Theorieanschauung verschiebt.

Dass Meta-Reflexivität dem Anspruch nach „die Grenzen des Theoretischen durchsichtig macht“ (Cramer et al., 2019, S. 406), erscheint sachlogisch

konsequent, könnte aber eine kontraproduktive Wirkung zeitigen: Der Gebrauchswert des im Studium tendenziell zusammenhangslos arrangierten wissenschaftlichen Wissens könnte vor allem dann niedrig taxiert werden, wenn es in Praxisphasen als wenig instruktiv erfahren wird. Dementsprechend lässt sich als Herausforderung formulieren, einer theoriebezogenen Resignation entgegenzuwirken, die sich einstellen kann, wenn das erworbene Wissen in der Auseinandersetzung mit konkreten Praxissituationen nicht nur als diffus, sondern zudem auch als unzureichend erlebt wird. Meta-Reflexivität lenkt den Fokus folglich dezidiert auf eine grundlegende Herausforderung professionellen Handelns – nämlich das Agieren auf Basis einer pluralen, uneindeutigen und unvollständigen Wissensbasis –, die als individuelle Bewältigungsaufgabe auszuweisen, aber auch in Praxisphasen einer gezielten Bearbeitung zuzuführen ist, um einer möglichen „Metairritation“ (Berkemeyer, 2019, S. 468) vorzubeugen.

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen dem legitimen Verlangen angehender Lehrer:innen nach Handlungssicherheit insbesondere in Praxisphasen einerseits und der Kontingenz situationsspezifischer Lehr-/Lernsituationen andererseits wird der Ertrag von Meta-Reflexivität „in der Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit“ (Cramer et al., 2019, S. 413) gesehen. Hieraus leitet sich als Voraussetzung ab, dass Studierende die strukturelle Ungewissheit als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns (an-)erkennen und sich auf Komplexitätsentfaltung einlassen. Eine „Metakommunikation“ (Cramer et al., 2019, S. 416) über den Anspruch der Meta-Reflexivität in Praxisphasen arbeitet dem zu, läuft aber Gefahr, selbst als Theoretisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses vonseiten der Studierenden diskreditiert zu werden. Dass Studierende die Vorstellung einer technischen Theorieanwendung überwinden, Einsicht gewinnen in die jeweiligen Geltungsansprüche auch widersprüchlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse und prinzipielle Ungewissheit akzeptieren, ist ebenso Voraussetzung wie Ertrag einer meta-reflexiv orientierten Professionalisierung. Dies dezidiert als Anspruch insbesondere in berufspraktisch angelegten Lerngelegenheiten offenzulegen, ist angesichts kaskadenartiger Theorieebenen keineswegs trivial: Theorie ist die Reflexionsinstanz von Praxis, Meta-Reflexivität wiederum setzt verschiedene Theorien zueinander ins Verhältnis, im Wege der Metakommunikation ist schließlich der theoretische Anspruch der Meta-Reflexivität offenzulegen.

4. Gestaltung meta-reflexiver Praxisphasen

Anknüpfend an die vorangegangene Verhältnisbestimmung von Meta-Reflexivität und Praxisphasen sollen nachfolgend Möglichkeiten skizziert werden, wie ein „meta-reflexiver Habitus“ (Cramer et al., 2019, S. 417) in Praxisphasen

befördert werden könnte. Mit Blick auf das Spektrum von Gestaltungsoptionen für Praxisphasen erfolgt dabei eine Beschränkung auf jeweils einen primär strukturell, didaktisch und inhaltlich akzentuierten Zugang.

In *struktureller* Hinsicht könnte dem der Meta-Reflexivität inhärenten Anspruch, verschiedene wissenschaftliche Wissensbestände aufeinander zu beziehen, durch multiprofessionelle Dozierendenkonstellationen in Praxisphasen Rechnung getragen werden. Tandems von Dozierenden aus bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen, die in Praxisphasen nicht isoliert in getrennten Studienbereichen, sondern gemeinsam Studierende begleiten und dabei Reflexionsimpulse setzen, befördern die mehrperspektivische Erschließung von Praxis, u. a. aufgrund der Relationierung von Fachunterricht mit fachspezifischen und generischen wissenschaftlichen Perspektiven. Ein interdisziplinäres Co-Teaching lässt erwarten, dass Meta-Reflexivität prominent wird, da auch die Dozierenden selbst im Aufeinandertreffen ausgehend vom jeweiligen disziplinären Wissensfundament in Interaktion mit den Studierenden in der Planung, Analyse und Reflexion von Unterricht aushandeln, wo Theorien konvergieren, komplementär sind oder in einem Spannungsverhältnis stehen. Die Mitwirkung mehrerer Dozierender (die selbstredend eine Ressourcenfrage ist) dürfte aufgrund der Mehrperspektivität helfen, unterschiedlichen Facetten von Unterricht gerecht zu werden, intensiviert bestenfalls die dozierendenseitige Unterstützung um verschiedene wissenschaftlich begründete Reflexionszugänge und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Situationen, in denen der Umgang mit widersprüchlichen Theorien als Anforderung hervortritt. In dieser Logik fungieren Dozierende – insbesondere im Zusammentreffen verschiedener disziplinärer Horizonte – als Rollenmodelle für meta-reflexive Deutungen von Unterricht. Obschon Meta-Reflexivität das Zielbild für den Professionalisierungsprozess der Studierenden darstellt, ist in diesem Sinne „Meta-Reflexivität zunächst als Anspruch an die Professionalität Dozierender zu verstehen“ (Cramer et al., 2019, S. 417).

In *didaktischer* Hinsicht erscheint es zielführend, sich der Meta-Reflexivität in praxisbezogenen Lehr-/Lernformaten zu widmen, die ein Heraustreten aus der Dynamik des Unterrichtsgeschehens gestatten, um eine bewusste Einlassung auf und Differenzierung von wissenschaftlichen Referenzpunkten zu unterstützen. Studierende müssen lernen, Praxis unter Rekurs auf wissenschaftliches Wissen aus verschiedenen Studienbereichen zu erschließen und nicht in Alltagsbegriffen und -kategorien zu beschreiben. Als förderlich dürften sich dabei Zeit, soziale Lernformen sowie Aufgaben erweisen, die konkrete Explikationen in der Praxisanalyse verlangen (z. B. lautes Denken), um vorschnelle Deutungen zu vermeiden und Mehrperspektivität anzuregen. Eine Option, um sich ohne Handlungsdruck meta-reflexiv mit Praxis auseinanderzusetzen, stellt die Analyse von eigenen Unterrichtsmitschnitten oder die Nutzung von Unterrichtsvideoportalen dar (so auch Cramer et al., 2019). Die Möglichkeiten,

Videos zeit- und ortsflexibel zu betrachten, zu pausieren, Sequenzen erneut abzuspielen oder verschiedene Sichtachsen anzusteuern (z. B. in 360°-Videos), begünstigen die distanzierte Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Wahrung situativer Komplexität. Der meta-reflexive Rekurs auf Theorie kann dabei sowohl unter dozierendenseitiger Anleitung in praxisbezogene Begleitseminare eingebettet sein, in denen Schlüsselsituationen in gemeinsamer Videobetrachtung unter Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens interpretiert werden, als auch im Wege (asynchroner) digitaler Videoannotation mit zeitstempelbasierten Kommentaren erfolgen, die auch in Form von Social Video Learning online-kollaborativ angelegt sein kann (Scheidig, 2020c). Schriftliche Formen der Videoanalyse sind weniger flüchtig und insbesondere mit Blick auf wissenschaftliche Referenzen potenziell präziser, sie unterstützen aufgrund der Konkretisierung eine Aushandlung in der Gruppe und können eine Grundlage für individuelle Denkanstöße und Rückmeldungen zu meta-reflexiven Deutungsleistungen bieten. Auch andere technologiegestützte Bezugnahmen auf Praxis, etwa durch multimediale Portfolios (E-Portfolios, mobile Portfolio-Apps) und Simulationen (Virtual Reality, Serious Games), können in verschiedener Weise und durch entsprechende Aufgabenstellungen das theorie- und evidenzbasierte Erschließen und das praxisbezogene Argumentieren unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität didaktisch rahmen (Scheidig, 2020b).

In *inhaltlicher* Hinsicht ist Meta-Reflexivität stets auf konkrete Situationen bezogen, die Lehrer:innenhandeln berühren und die einer (z. B. handlungsvorbereitenden oder -bewertenden) Deutung bedürfen. Eine Möglichkeit, die meta-reflexive Erschließung in Praxisphasen einzuüben, stellt die gezielte Fokussierung und theoretische Durchdringung von ausgewählten Unterrichtsfacetten im Rahmen von Hospitationen, Phasen eigenen Unterrichtens oder der Arbeit mit Unterrichtsvideos dar, z. B. auf Basis von Aufträgen zur strukturierten Unterrichtsbeobachtung und -analyse. Die meta-reflexive Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens durch Studierende könnte sich dabei auf Basisdimensionen guten Unterrichts (Praetorius et al. 2018) beziehen, auf zentrale unterrichtliche Kompetenzen von Lehrer:innen (Oser, 2001) oder auf basale Lehrhandlungen (Scheidig, 2020a). Bezogen auf letztgenannte Option können etwa in Praxisphasen ausgewählte Kernpraktiken, die wiederkehrende Aufgaben und Aktivitäten von Lehrer:innen im Unterricht beschreiben (Fraefel & Scheidig, 2018), unterrichtsnah zum Gegenstand erhoben und von ihnen ausgehend Rekreurse auf wissenschaftlich gewonnene exemplarisch-typisierende Deutungen vorgenommen werden. Verschiedene Tätigkeiten von Lehrer:innen und deren wissenschaftlich fundierte Modellierung im Studium wurden bereits als Kernpraktik ausgearbeitet, etwa das Führen von Unterrichtsgesprächen (Lipowsky & Rzejak, 2022), das Formulieren von Unterrichtszielen (Kirchhoff & Müller, 2022), das Erschließen von Fachtexten (Kleinknecht et al., 2022) oder effiziente Klassenführung (Yilmaz & Kleickmann, 2018). Eine Parallele zu Meta-Reflexi-

vität wird in der praxisbezogenen Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlicher Provenienz erkennbar. Im Unterschied zu einer handlungspraktischen Zuwendung zu Kernpraktiken mit dem Ziel der Habitualisierung flexibel einsetzbarer Handlungsstrategien (Fraefel & Scheidig, 2018) könnten Kernpraktiken aus meta-reflexiver Perspektive als ein Anker in der Komplexität pädagogischer Praxis fungieren, um in der Beobachtung basaler unterrichtlicher Aufgaben und Aktivitäten von Lehrer:innen disziplinübergreifend wissenschaftliches Wissen aus dem Studium als Referenzpunkt beim Treffen situationsadäquater Deutungen einzubeziehen (Scheidig, 2020a). Ein Beispiel wären Aufgabenstellungen zur differenzierten Analyse und Beurteilung der Angemessenheit unterrichtlicher Lehrhandlungen (z. B. Schüler:innen Fragen stellen, Aufgaben geben, Feedback zukommen lassen) im Lichte unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei die handlungsentlastete Analyse den Noviz:innen einen Raum für kontroverse Deutungen schafft, der von der Erwartung an einen eigenen Handlungsvollzug befreit ist – womit es sich hier nur um quasi-situative Deutungen handelt, die sich letztlich nur einmalig in der Handlungssituation selbst einstellen.

5. Fazit

Wenn sich Professionalität in der Schulpraxis in wissenschaftlich begründetem Lehrer:innenhandeln konstituiert, sind Praxisphasen im Lehramtsstudium konsequenterweise als Lerngelegenheiten zu fassen, in denen die Relationierung von Schulpraxis hin zur Wissenschaft als professionelle Aufgabe der (zukünftigen) Berufsrollenträger:innen zentriert wird. Mit dem Anspruch der Meta-Reflexivität ist die Perspektive aufgeworfen, dass sich diese Relationierung von Wissenschaft und Praxis vollzieht, indem multiple wissenschaftliche Wissensbestände bei der Deutung von Lehr-/Lernsituationen referenziert werden und diese Deutungen die Voraussetzung für die Entwicklung nicht aller erfolgreichen, aber von professionellen Handlungsoptionen und so für das Treffen von adäquaten Handlungsentscheidungen darstellen. In meta-reflexiver Hinsicht ist dabei bedeutsam, die Konstitutionsbedingungen des deutungsrelevanten Wissens einzubeziehen und reflexiv mit der Inkohärenz dieses Wissens umzugehen. Damit wird eine Funktionsbestimmung in Bezug auf das im Studium angeeignete Wissen vorgenommen, die zwischen Reflexions- und Handlungsorientierung vermittelt, und die Relationierung der disziplinär fragmentierten und in sich widersprüchlichen Wissenskomponenten wird zur individuellen Leistung der (angehenden) Lehrer:innen erhoben. Wenn theoretische Reflexivität den Kern professioneller Praxis markiert, akzentuiert eine hieran orientierte Lehrer:innenbildung notwendigerweise den Theoriebezug im Praxisbezug. Dabei gilt es, unter Studierenden für die Idee der Durchdringung von Praxis auf

Basis von Theorie und Empirie zu werben, die dem verständlichen Wunsch nach praktischer Handlungssicherheit das Angebot wissenschaftlicher Komplexitätsentfaltung gegenüberstellt. Zugleich gilt es, in der Gestaltung von Praxisphasen eine „Übertheoretisierung“ zu vermeiden, die praxisbezogene Lerngelegenheiten ihres genuinen Charakters entkleidet.

Meta-Reflexivität adressiert das Theorie-Praxis-Verhältnis und ist selbst Gegenstand dieses Verhältnisses: Meta-Reflexivität kann als meta-theoretische Perspektive auf Praxis verstanden werden – nämlich auf professionelles Handeln in der Schule und auf die hochschulische Lehrer:innenbildung –, aus der heraus sich Ansprüche an die Professionalität und Professionalisierung im Lehrer:innenberuf formulieren lassen. In reziproker Weise erwachsen aus dem professionellen Handeln von Lehrer:innen und dem Wesen des Lehramtsstudiums Rückfragen an den Anspruch der Meta-Reflexivität. Wenn eine „konsequente Mehrperspektivität in der Lehrerbildung durch mehrperspektivische Betrachtungen (z. B. Abwägen unterschiedlicher Modelle zur Unterrichtsqualität statt Vorstellung nur einer Merkmalsliste) [...] Voraussetzung der Anbahnung von Meta-Reflexivität“ (Cramer et al., 2019, S. 415) ist, so stellt sich mit Blick auf den teilweise geringen Umfang fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile die Frage, ob die im Studium grundgelegten wissenschaftlichen Ressourcen für eine meta-reflexive Deutung von Lehr-/Lernsituationen hinreichend sind, inwieweit also das im Lehramtsstudium thematisierbare wissenschaftliche Wissen die nötige Breite und Tiefe besitzt, um Praxisphänomene mit verschiedenen theoretischen „Brillen“ zu betrachten. Des Weiteren scheint eine nähere Ausarbeitung lohnend, wie sich Meta-Reflexivität zu der Annahme verhält (vgl. z. B. Dewe, 1999; Drerup, 1987), dass wissenschaftliches Wissen auf subtile Weise in Wissensstrukturen diffundiert, in unbewussten Verarbeitungsprozessen interpretiert, transformiert und verdichtet wird und mit nicht-wissenschaftlichem Wissen wie eigenen Erfahrungen zu einem Professionswissen verschmilzt, in dem sich einzelne Wissenskomponenten einem isolierten Zugriff entziehen (Scheidig, 2016, S. 79 und 129; siehe auch Leonhard et al., 2016, S. 84). Damit sind lediglich zwei Fragen benannt, die aus dem doppelten Verweisungszusammenhang von Praxisphasen bezogen auf das Studium und die Logik professionellen Handelns resultieren und deren Beantwortung Implikationen besitzt hinsichtlich einer Zuwendung zu Meta-Reflexivität in Praxisphasen. Damit verbinden sich auch Impulse für eine mögliche Rekonzeptualisierung von Meta-Reflexivität, die differente Professionalisierungskontexte und -phasen berücksichtigt.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Klinkhardt.
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.04.08>
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Waxmann.
- 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>
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Dewe, B. (1999). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Aufl., S. 714–757). Suhrkamp.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. DSV.
- Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9423>
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., & Meien, J. v. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Universitätsverlag Potsdam.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5

- Hellmann, K. A., Kreutz, J., Schwichow, M. G., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Jähne, M. F., & Gröschner, A. (2021). Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 19–36). Waxmann.
- Kirchhoff, M., & Müller, K. (2022). Der Erwerb der Kernpraktik Ziele festlegen. Ein hochschuldidaktisches Konzept. *journal für lehrerInnenbildung*, 22(3), 58–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-06>
- Kleinknecht, M., Broß, I., Prinz-Weiß, A., & Nückles, M. (2022). „Ich kann Schüler*innen beim Erschließen von Fachtexten anleiten“. Ein Training zum Erlernen einer Kernpraktik. *journal für lehrerInnenbildung*, 22(3), 74–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-05>
- Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989820>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). LIT.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2022). Unterrichtsgespräche erfolgreich führen. Eine zentrale Kernpraktik von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung*, 22(3), 86–95. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-04>
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen – das Babylon der Lehrerbildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Waxmann.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), 345–365.
- Meier, A. (2006). Theorienutzungs-kompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. Überlegungen zu einem Grundauftrag von Pädagogischen Hochschulen. In Y. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (S. 89–106). Pestalozzianum.

- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 17–25.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Rüegger.
- Patry, J.-L. (2012). Der Pädagogische Takt. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Schulpädagogik*. Beltz.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Huber, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 182–198). Beltz.
- Reintjes, C., Idel, T.-S., Bellenberg, G., & Thönes, K. V. (2021). Editorial: Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 7–16). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 219–237). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15
- Rheinländer, K., & Scholl, D. (Hrsg.). (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Klinkhardt.
- Rothland, M., & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Waxmann.
- Ruhloff, J. (1990). Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66(4), 436–448. <https://doi.org/10.30965/25890581-06604003>
- Schalk, L., & Stern, E. (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinendschub in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 398–406. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9428>
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2020a). „Core Practices“ im Studium als Neuperspektivierung Allgemeiner Didaktik? Anschlüsse an die Diskussion um den Kern des Lehrberufs und dessen akademische Grundlegung. In M. Keller-Schneider, K. Krammer & M.

- Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2020* (S. 129–149). Schneider.
- Scheidig, F. (2020b). Lehren lernen mit digitalen Medien. Technologiegestützte Praxisbezüge in der Lehrpersonenbildung. In K. Rummler, I. Koppel, S. Afßmann, P. Bettinger & K. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik. Bd. 17* (S. 675–708). Springer VS. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.26.X>
- Scheidig, F. (2020c). Unterrichtsvideos – neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1), 28–41. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_02
- Scheidig, F. (2020d). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 89–105). Klinkhardt.
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Schübach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Haupt.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland* (S. 1–66). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wimmer, M. (1999). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (3. Aufl., S. 404–447). Suhrkamp.
- Yilmaz, A., & Kleickmann, T. (2018). Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 149–159). Waxmann.
- Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 299–315). Klinkhardt.