

Colin Cramer

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen¹

Zusammenfassung

Der Beitrag bündelt die weitgehend separaten Diskurse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung. Dazu werden theoretische, empirische und konzeptionelle Aspekte zusammengeführt und diskutiert. Ergebnis sind Anfragen an das Selbstverständnis und die Organisation des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie Perspektiven einer „differenzierenden Kooperation“ als Basis der Arbeit von Universitäten, Studienseminaren und Schulen. Der Beitrag würdigt eine produktive Dialektik von Theorie und Praxis. Schlüsselwörter: Theorie-Praxis-Verhältnis, Lehrerbildung, Studienseminare, Schulpraxis, Praktika

Theory and Practice in Teacher Education

Identification of the Relationship through Synthesis of Theoretical Approaches, Empirical Findings, and Forms of Implementation

Abstract

The article combines the widely separated discourses about the relation of theory and practice in teacher education. Therefore, theoretical, empirical and conceptual aspects are merged and discussed. Results are inquiries regarding the self-concept and organization of the relationship of theory and practice as well as perspectives of a “differentiated cooperation” as a basis for the activities of universities, teacher academies, and schools. The article dignifies a productive dialectics of theory and practice.

Keywords: relationship of theory and practice, teacher education, teacher academies, school practice, internships

1 Anregungen zu diesem Beitrag verdanke ich Heiner Krämer, Güllü Sakat, Viktoria Schuster und Melanie Schwarz sowie den Gutachtenden.

In der öffentlichen und bildungspolitischen Debatte wird eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung gefordert. Erreicht werden soll diese etwa durch Strukturmaßnahmen wie z.B. die Etablierung verlängerter Praxisphasen im Studium. ‚Forschendes Lernen‘ soll helfen, Studierende zu ‚reflektierten Praktikern und Praktikerinnen‘ zu machen. Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion über das Verhältnis von wissenschaftlichen und schulpraktischen Bestandteilen der Lehrerbildung erscheint geboten, weil dieses weitgehend unbestimmt bleibt, die Debatte normativ aufgeladen ist und die angepriesenen Maßnahmen häufig theoretisch wie empirisch ungedeckt bleiben und so eher Aktionismus gleichen.

Dieser Beitrag hat zum Ziel, die selbstsichere Forderung nach einer stärkeren ‚Verzahnung‘ kritisch zu reflektieren und ihr eine alternative Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung gegenüberzustellen. Hierzu werden Theorie und Praxis zunächst begrifflich bestimmt (Kapitel 1) und deren theoretisches Verhältnis dann mit einschlägigen empirischen Forschungsbefunden konfrontiert (Kapitel 2). Auf Basis dieser Ausführungen werden Realisierungsformen der Theorie-Praxis-Verzahnung kritisch reflektiert (Kapitel 3). Die Ausführungen münden im Postulat einer produktiven Dialektik von Theorie und Praxis, dem Lernen aus der Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln (Kapitel 4).

1. Bestimmungen von Theorie und Praxis

Der Versuch einer Bestimmung von Theorie und Praxis sowie deren Verhältnisses findet sich bereits in der antiken Philosophie und wird in der Pädagogik von Beginn an thematisiert (vgl. Herbart 1802/1991; zur historischen Entwicklung im Überblick vgl. Beckmann 1997, S. 101-105). Das offenbar konstitutive Spannungsverhältnis betrifft jede angewandte Pädagogik, die einerseits handlungsanleitend sein, zugleich aber auf einer reflexiven Grundlage stehen will – so verstanden auch die schulpraktischen Anteile in der Lehrerbildung. Wenngleich das Verhältnis von Theorie und Praxis im wissenschaftlichen Diskurs nicht final geklärt ist (vgl. Tenorth 2008), werden Theorien meist als wissenschaftliche oder subjektive Aussagesysteme und Praxis als Tun bzw. konkretes situatives Handeln verstanden (vgl. Patry 2014, S. 31).

Der Beitrag folgt einem Begriffsverständnis, wie es zuletzt von Patry (2014) dargelegt wurde. (1) *Wissenschaftliche Theorien* sind Aussagesysteme, die bestimmten Kriterien genügen. Kriterien sind z.B. allgemeine Bedeutung über eine einzelne Situation hinaus, wohl aber mit begrenztem Gegenstand (je allgemeiner, desto weniger konkret und umgekehrt). Wissenschaftliche Theorien können deskriptiv (Beschreibung, Erklärung oder Prognose) oder präskriptiv (Definition begründungsbedürftiger Normen) sein. Sie beruhen auf systematischen Erwägungen oder konsistenten empi-

rischen Befunden (vgl. Lüders 2012, S. 112). (2) *Subjektive Theorien* sind die Summe aller Vorstellungen, die Praktiker und Praktikerinnen explizit oder implizit von ihrem situativen Handeln haben. Diese Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit eigener Argumentationslogik stellen eine Rationalität der De- und Präskription dar, die weitgehend unabhängig von wissenschaftlichen Theorien ist.

Wissenschaftliche Theorien werden auf individueller Ebene nicht vollständig in subjektive Theorien überführt (vgl. Patry 2014, S. 33). Folglich werden sie nie als alleinige Rationalität zur Begründung praktischen Handelns herangezogen, sondern Handeln wird immer auch oder überwiegend situationsabhängig durch subjektive Theorien gedeutet, die partiell wissenschaftlichen Theorien entstammen können.

Ebenfalls mit Patry (2014) wird unter *Praxis* ein zielgerichtetes Handeln verstanden. Es bezieht sich auf den Einzelfall, rekuriert also auf subjektive Theorien, die gegebenenfalls nur für das Handeln in dieser konkreten Situation relevant sind. Mehrere simultane Ziele zur positiven Beeinflussung des Adressaten können verfolgt werden. Das Handeln selbst vollzieht sich unter Berücksichtigung der Komplexität der gesamten Situation und deren Deutung aufgrund subjektiver Theorien. Auch wissenschaftliche Theorien können potenziell für das Handeln relevant sein, weil sich subjektive Theorien aus ihnen speisen können, aber nie ausschließlich, da die Transmission verlustbehaftet erfolgt.

Der Übergang von der Theorie zur Praxis kann als Prozess aufgefasst werden (vgl. Patry 2014, S. 33f.). Studierende werden mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert, die häufig durch Dozierende ‚übersetzt‘ werden und dann teilweise in subjektive Theorien mit aufgenommen werden. Subjektive Theorien werden handlungsrelevant, indem bei der Interpretation spezifischer Situationen auf sie rekuriert wird und so Handlungsentscheidungen mit beeinflusst werden. Das Ergebnis des Handelns wird reflektiert und partiell in die subjektiven Theorien integriert (Erfahrung).

Wissenschaftliche Theorie kann weder Praxis vorwegnehmen, noch kann sie die Rationalität leugnen, die situativem Handeln zu eigen ist. Sie wahrt kritische Distanz zur Handlungsebene und adaptiert die Praxis nicht. Nur so geht wissenschaftliche Theorie nicht in der Praxis auf, bleibt revidierbar und kann Bezugspunkt für kritische Reflexion sein. Der Theorie ist Erkenntnis wichtiger als Nutzen (vgl. Morkel 2000). Würden sich Theorie und Praxis zu weit annähern, würde also Koinzidenz statt Distanz ihr Verhältnis bestimmen, erschiene eine produktive Beziehung ausgeschlossen (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 254). Ein direktes Überführen von Theorie in Handlungsanleitungen ist daher unmöglich. Praxis kann allenfalls auf Basis von wissenschaftlicher Theorie reflektiert werden (Überprüfung der subjektiven Theorien), um das Potenzial der Differenz für möglichst angemessene Entscheidungen unter Ungewissheit (vgl. Helsper 2004) zu nutzen.

Der Versuch einer Theorie-Praxis-Integration sei ein „Integrationsyndrom“ (vgl. Neuweg 2011, S. 33f.), das eine weitgehend verlustfreie Überführung von Wissen in Handeln voraussetze. „Handlungssteuerndes Wissen und reflektiertes Können“ als Schnittmenge von Wissen und Können stünden dabei aber nicht alleine – es gebe sowohl „träges Wissen“ als auch „blinde Routine“, und es erscheine weder angemessen noch möglich, die Lehrerbildung auf diese Schnittmenge zu reduzieren. Gelingende Praxis kann nicht vollständig durch Wissen erklärt werden (vgl. Tenorth 2006); andererseits ist Wissen nicht alleine dadurch gerechtfertigt, dass es zu gelingender Praxis führt. So verstanden ist ein Transfer von Wissen in Handeln kaum möglich (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Kolbe 2004): Von der Disziplin (die auf Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnis zielt) kann nicht unmittelbar für die Profession (die Wissen unter Handlungszwängen anwendet) gelernt werden (vgl. Lüders 2012, S. 111).

Historisch hat sich die Praxis gegenüber theoretischen Konjunkturen resistent gezeigt (vgl. Tenorth 2008, S. 200), und die geisteswissenschaftliche Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems hat nur zu „unbefriedigenden Lösungen“ (Prondczynsky 1996, S. 412) geführt. Die These der „Differenz statt Integration“ von Wissen und Können führt zu einer Lehrerbildung, die eine „Kultur der Distanz“ und zugleich eine „Kultur der Einlassung“ (Neuweg 2011, S. 37) erfordert und sowohl akademischem Wissen als auch Erfahrungswissen Raum schafft. Eine unreflektierte Erprobung wissenschaftlicher Theorie in der Schule hingegen würde zu einer Diffusion von wissens- und erfahrungsbezogenen Aspekten der Berufsausübung führen.

Eine andere Sichtweise auf das Verhältnis von Wissen und Können vertritt exemplarisch Kunter (2011), indem sie in Anlehnung an Anderson (1987) *deklaratives Wissen* (über Gegenstände, Tatbestände und Inhalte) und *prozedurales Wissen* (über intentionales und effektives Handeln) unterscheidet. Prozedurales Wissen ist z.B. Voraussetzung für die Anbahnung der Fähigkeit, Unterrichtssituationen angemessen zu beschreiben, zu analysieren und Handlungsalternativen zu benennen (vgl. Schön 1987). Vernetztes *konzeptuelles Wissen* (vgl. Rittle-Johnson/Siegler/Alibali 2001) integriert deklarative und prozedurale Aspekte und gilt als Basis für effektives Handeln. Demzufolge sind Wissen und Können nicht kategorial unterschieden, sondern „ineinander übergehende Lernziele“ (Kunter 2011, S. 109): Es sei zum Aufbau einer vernetzten Wissensbasis notwendig, Handlungsmöglichkeiten (z.B. in Schulpraktika) zu schaffen, die nicht so herausfordernd seien, dass bei deren Bewältigung keine elaborierten kognitiven Prozesse mehr stattfinden können.

Dieser psychologische Wissensbegriff kann die geisteswissenschaftliche Annahme einer Trennung von Wissen und Können offenbar nicht gänzlich auflösen, weil die Gefahr besteht, dass Handeln unter Zeitdruck die Berücksichtigung von deklarativem Wissen zugunsten von prozeduralem Wissen verdrängt, sich also kein konzeptuelles Wissen aufbauen kann. Gerade in einem komplexen Unterrichtsgeschehen (vgl. Doyle

1986) besteht die Gefahr, dass sich das Handeln von Lehrpersonen alleine aus der Praxis heraus begründet und nicht (systematisch) auf Wissen aufbaut. Die Idee einer „Ganzheitlichkeit im Verhältnis von Theorie und Praxis“ (Dubs 2008, S. 14) durch ein aus der wissenschaftlichen Theorie abgeleitetes pädagogisches Handlungswissen (vgl. Shulman 1986) ist daher optimistisch.

2. Forschungsstand zu Praxisphasen

Die Literatur zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung argumentiert i.d.R. theoretisch oder politisch. Es ist ein Desiderat, die wissenschaftlichen Perspektiven (Theorie und Empirie) auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zusammenzuführen. Daher wird nun der empirische Forschungsstand knapp referiert und geprüft, ob sich empirisch, wie zuvor theoretisch, eine allenfalls mittelbare Verbindung von Theorie und Praxis zeigt. Die Befunde beruhen auf höchst unterschiedlichen Praxisphasen, die sich nur durch die Gemeinsamkeit auszeichnen, dass sie in das universitäre Studium integriert sind und durch universitäre Lehrangebote begleitet werden (vgl. Arnold/Gröschner/Hascher 2014, S. 13ff.).

Schulpraxisforschung bezieht sich meist auf Kurzzeitpraktika (vgl. Gröschner/Schmitt 2010). Sie beschränkt sich oft auf die Evaluation einzelner Standorte, erfasst nur selbsteingeschätzte Kompetenzen und ist retrospektiv (vgl. Weyland/Wittmann 2011, S. 56). Es existiert weder eine konsensfähige Forschungsprogrammatik noch ein Instrumentarium, mit dem Daten über die Effektivität der Praktika erfasst werden könnten (vgl. Besa/Büdcher 2014, S. 130). Zu den Befunden insgesamt liegen Überblicke vor (vgl. Gröschner/Schmitt 2010; Hascher 2012a, 2012b; Besa/Büdcher 2014). Kein Beitrag behandelt aber explizit das Theorie-Praxis-Verhältnis aus empirischer Sicht. Die nun berichteten Ergebnisse sind daher Einzelbefunde, die für eine empirische Einschätzung des Verhältnisses hilfreich erscheinen.

Studien zu Lerneffekten im Praktikum resümieren Besa und Büdcher (vgl. 2014, S. 142) mit der Bedeutung des Umfangs an Betreuung durch die Mentoren und Mentorinnen und deren Qualifikation. Dieser Befund legt nahe, dass es weniger das Wissen aus dem Theoriestudium ist, sondern dass es vielmehr die Bedingungen des Praktikums vor Ort sind, die über den Ertrag schulpraktischer Studien Auskunft geben. Studierende denken aus Sicht der Praxis (vgl. Cramer/Horn/Schweitzer 2009), wengleich sie auch dem Theoriestudium Bedeutung zuschreiben, aber eine geringere (vgl. Blömeke/Müller/Felbrich 2006). Die universitäre Phase erachten sie als zu wenig berufsfeldorientiert (vgl. Blömeke 1999; Oser/Oelkers 2001; Speck/Schubarth/Seidel 2007). Müller (2010) zeigt, dass im Langzeitpraktikum (Praxisjahr) die Bedeutsamkeitszuschreibung an das Praktikum nicht höher ausfällt als in traditionellen Praxisphasen. Aus der Perspektive des Referendariats räumt die Hälfte der

Befragten der Theorie im Studium retrospektiv einen mit der Praxis vergleichbaren Stellenwert ein (vgl. Hoppe-Graff/Schroeter/Flagmeyer 2008).

Unter ‚Schulpraxis‘ verstehen Studierende nur das Unterrichten selbst; bereits Beobachtung oder Reflexion gilt als ‚Theorie‘ (vgl. Weyland/Wittmann 2011, S. 56). Die Verbindung reflexiver Elemente mit der Praxis wird nicht wahrgenommen (vgl. Kuhlee/Buer/Klinke 2009, S. 182-186). Ein Zuviel an Praxis im Studium (vgl. Hascher 2011) sowie zu frühe und schlecht begleitete Praktika können zu Deprofessionalisierung führen, weil Studierenden suggeriert wird, sie könnten bereits erfolgreich unterrichten (vgl. Cramer 2013). Längere Praktika führen nicht zwangsläufig zu einer stärkeren Verzahnung (vgl. Dieck u.a. 2010).

Der Gewinn aus Praktika, die intensiv vor- und nachbereitet werden (vgl. Hoeltje u.a. 2005) bzw. mit universitären Lehrveranstaltungen gekoppelt sind (vgl. Kerfin/Pantaleeva 2008), wird von Studierenden höher eingeschätzt. Abgestimmte theoretische Inhalte und daran anknüpfende praktische Elemente ermöglichen Studierenden, Unterricht vergleichsweise elaboriert und differenziert zu analysieren (vgl. Nölle 2002). Lernbegleitung in universitären Begleitseminaren ist Prädiktor subjektiv stärkeren Kompetenzzuwachses (vgl. Gröschner/Schmitt/Seidel 2012). Dozierenden gelingt es allerdings nur schwer, Theorie und Praxis strukturiert aufeinander zu beziehen, und den Studierenden bleibt unklar, welche Bedeutung Theorie für die Berufsausübung hat (vgl. Bohl/Dörr/Müller 2009). Für die Praktikantinnen und Praktikanten ist eine Rückbindung ihrer Praxis an universitäre Studieninhalte keine bedeutsame Handlungsanforderung, aber die berufsbezogenen Vorstellungen und Deutungsmuster werden ausdifferenziert (vgl. Ziemer 2008).

Insgesamt können universitäre Begleitung und intensive sowie qualitätsvolle Betreuung an den Schulen einen größeren Ertrag aus Schulpraktika prognostizieren. Inwiefern dabei auf wissenschaftliche Theorien rekuriert wird, was eine grundlegende Reflexion subjektiver Theorien ermöglichen könnte, bleibt weitgehend offen. Die besonders relevante Lernbegleitung durch Mentoren und Mentorinnen ist vermutlich sehr praxisnah, d.h., die Lerneffekte werden erzielt, indem subjektive Theorien aufgrund der Reflexion eigener Erfahrung ausdifferenziert werden; dieser Prozess wird durch die Mentorinnen und Mentoren verstärkt (z.B. durch Spiegelung des eigenen Handelns). Ähnlich dürfte es sich meist mit der Besprechung von Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts oder mit der Portfolioarbeit verhalten. Ein Rekurs auf wissenschaftliche Theorie ist zwar möglich, aber nicht erforderlich – es kann alleine auf prozedurales Wissen rekuriert werden. Insofern gibt es theoriekonform nur vereinzelte und schwache empirische Hinweise darauf, dass wissenschaftliche Theorie das Lernen im Praktikum begünstigt.

3. Realisierungsformen der Theorie-Praxis-Verzahnung

Wie die theoretischen und empirischen Erwägungen nahelegen, so existiert auch in der Lehrerbildung eine institutionell geteilte Zuständigkeit für Theorie und Praxis. Die erste Phase (Universität) ist traditionell für wissenschaftliche Grundlagen, die zweite Phase (Studienseminar) für den Aufbau von Handlungskompetenz und die dritte Phase (Fort- und Weiterbildung) für reflektierte Praxiserfahrung verantwortlich, wobei ‚Verzahnung‘ eine Kooperation der drei Phasen „in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht“ (Hericks 2004, S. 303) meint. Die erste Phase ist systematisch und forschungsbasiert, also an wissenschaftlicher Theorie ausgerichtet; die zweite und dritte Phase zielen auf praktisch-erfahrungsbasierte Ausbildung in Form eines Lernens am Modell (vgl. Terhart 2000; Blömeke/Müller/Felbrich 2006), bearbeiten – so verstanden – also subjektive Theorien.

Bei näherer Betrachtung sind Theorie und Praxis nicht länger pauschale Kriterien zur Unterscheidung der Phasen. In allen Lehramtsstudiengängen sind Praktika installiert, und fachdidaktische sowie bildungswissenschaftliche Lehre rekurrieren auch auf praktische Fragen. Zugleich ist die seminaristische Ausbildung zumindest partiell vom Handlungszwang der Praxis entfernt. Schulpraktische Erfahrungen werden dort nicht nur selbstreferenziell, sondern auch auf Basis wissenschaftlicher Theorie reflektiert. Neben solchen phasenimmanenten Referenzen kooperieren Universitäten oft direkt mit Schulen und verfolgen so auch eine professionsbezogene Ausbildung jenseits wissenschaftlicher Interessen, die von Studierenden und Bildungsadministration vehement eingefordert wird (vgl. Arnold 2010). Gleichwohl werden die berufsbezogenen Kenntnisse aus der ersten Phase vom Personal der Studienseminare und Ausbildungsschulen als gering eingeschätzt (vgl. Schubarth 2010), wohl auch, weil sich das Selbstverständnis der Akteure mit Blick auf die Schulpraxis unterscheidet: Universitäten verfolgen erkenntnisbezogene, Studienseminare handelnd-pragmatische und Studierende entwicklungsbezogene Interessen (vgl. Weyland/Wittmann 2011, S. 54).

In den letzten Jahren wurden strukturelle, kooperative und inhaltliche Maßnahmen ergriffen, die zur Stärkung der Verzahnung von Theorie und Praxis beitragen sollen. Die zentrale *strukturelle* Maßnahme war die Einführung von Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten. Sie sollen Anliegen der Universität nach außen vertreten und Interessen der Studienseminare und Schulen in die Universität hineinbringen. Darüber hinaus sollen sie koordinieren, mediiieren, vernetzen und initiieren, was angesichts geringer Ressourcen und schlechter institutioneller Verankerung eine Überforderung bedeutet (vgl. Kunze 2011).

In *kooperativer* Hinsicht zeigt sich am Beispiel geteilter Verantwortung für die Praxisphasen die Notwendigkeit einer sich wechselseitig wahrnehmenden und würdigenden

Abstimmung der beteiligten Institutionen: Ausbildungsschulen, Schulverwaltung, Studienseminare und Universität. Terhart (vgl. 2011, S. 114) konstatiert, neben punktuellen und auf persönlichen Kontakten beruhenden Kooperationen habe es bis heute i.d.R. keine systematische Zusammenarbeit zwischen beiden Phasen gegeben. Zwang zur Kooperation scheint in die Fortführung eines Nebeneinanders zu münden. Aufwand und Ertrag einer Kooperation stehen in keiner angemessenen Relation (vgl. Schubarth 2010, S. 79). Zielkonflikte führen zu Enttäuschungen und behindern den Aufbau sinnvoller Kooperationen (vgl. Bosse 2011).

Auf *inhaltlicher* Ebene bemühen sich die Akteure der bildungswissenschaftlichen Anteile in der ersten Phase zunehmend, z.B. durch Fallarbeit akademisches Wissen zu konkretisieren und so praxisrelevant zu machen (vgl. Schelle 2011). Neben die Aneignung von Wissen treten dann die Entwicklung der Fähigkeit zur Analyse und Deutung schulpraktischer Situationen und deren Reflexion. Es handelt sich dabei allerdings um eine künstliche Vorwegnahme von realer Praxis in akademischen Settings. Die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung scheint hier daher besonders gefordert (vgl. Terhart 2011, S. 114).

Eine Sichtung der Theorie-Praxis-Konzeptionen an verschiedenen Standorten zeigt in der Summe folgende Trends: (1) forschungsbasierte Lehre und ‚Forschendes Lernen‘; (2) gemeinsame Verantwortung und/oder Betreuung der Schulpraxis durch Personal der ersten und zweiten Phase; (3) curriculare Abstimmung der beiden Phasen; (4) Fallarbeit (mit Texten und Videos); (5) Kooperationen zwischen Universität und Schule; (6) Lernbegleitung einzelner Schülerinnen und Schüler durch Studierende; (7) Dokumentation und Reflexion der Theorie und Praxis verbindenden Anteile mittels Portfolio.

Insgesamt sind die Maßnahmen der Verzahnung technologischer Art und bleiben weitgehend an der Oberfläche des Problems. Eine wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis im vorliegenden Verständnis ergibt sich am ehesten beim Forschenden Lernen, wenn z.B. Studierende Handlungssituationen aus Schulpraktika als Fallbeschreibungen verdichten und diese einer Analyse unterziehen, wie sie für andere Fälle in der Literatur auch erfolgt. Wurden die Fälle in der Literatur für wissenschaftliche Theoriebildung herangezogen, lassen sich der eigene Fall und die damit verbundene subjektive Theorie kontrastieren und so tatsächlich eine wissenschaftliche Aufarbeitung praktischer Erfahrung realisieren. Offen bleibt, ob und gegebenenfalls wie dieser Reflexionsprozess das künftige Lehrerhandeln beeinflusst. Im Kern vermag die beschriebene Rationalität einer strukturellen bzw. institutionellen Brücke zwischen Theorie und Praxis deren Spannungsverhältnis (vgl. Kapitel 1 und 2) nicht aufzulösen.

4. Synthese und Diskussion

Der aus der theoretischen Bestimmung (Kapitel 1) und empirischen Durchdringung (Kapitel 2) konsistent hervorgehende Befund einer nur mittelbaren Verbindung von Theorie und Praxis stärkt die Annahme, dass es sich um zwei konstitutive Elemente der Lehrerbildung handelt, die kaum in eine Mischform (z.B. im Sinne einer mit Theorie ‚verzahnten‘ Praxis) überführt werden können. Sich nur einem Paradigma oder dem allenfalls begrifflich hergestellten Mix hinzugeben, würde eine verkürzte Lehrerbildung bedeuten: Ohne Praxis würde wissenschaftliche Theorie verabsolutiert und als Ideal der Praxis missverstanden. Ohne die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Theorie hingegen würde das Handeln auf der Grundlage konzeptuellen Wissens scheitern, weil prozedurales Wissen überbetont würde und so die Gefahr willkürlichen Handelns ohne Rekurs auf Wissen bestünde.

Lehrerbildung sollte daher an Universität und Studienseminar einer beliebigen Vermischung von wissenschaftlicher Theorie und Praxis entgegentreten. Angehenden Lehrkräften sollte deutlich werden, dass sich nicht unmittelbar aus wissenschaftlicher Theorie für die Praxis lernen lässt, die Praxis aber auch nicht den Gegenstand dieser Theorie bestimmt. Gerade die Dialektik von wissenschaftlicher Theorie und Praxis schärft den Blick auf beide Größen und verhindert Beliebigkeit bei der Interpretation von Handlungsmustern und damit eine Willkür der subjektiv-theoretischen Argumentation *und* des praktischen Handelns. Die professionelle Lehrperson kann Neues „entwickeln und anderen die Gründe für seine Entscheidungen und Handlungen deutlich machen“ (Dubs 2008, S. 12). Wissenschaftliche Theorien sind relevante, aber keine hinreichenden Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.

Der Differenzhypothese folgend müsste eine Theorie-Praxis-Konzeption auf der Betonung der Unterschiede beruhen, die wahrgenommen und berufsbiografisch genutzt werden können (z.B. sich von der eigenen Praxis distanzieren, durch Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung, Sabbatjahr, Aufbaustudium usw.). Das Referendariat weist besonderes Potenzial für ein Pendeln zwischen Praxis und Theorie auf. Dieses Potenzial kann allerdings nur entfaltet werden, wenn die Dialektik von wissenschaftlicher Theorie und Praxis nicht verloren geht, sondern herausgearbeitet wird. Gleiches gilt für das Studium: Wissenschaftliche Theorie ohne das Gegenüber des Berufsfeldes entbehrt der produktiven Differenz in gleichem Maße. Es wäre allerdings falsch, das Studium stark anwendungsorientiert und das Referendariat stark theorielastig zu gestalten. Vielmehr sollte unter Verweis auf die jeweils andere Seite ein fruchtbares Spannungsverhältnis aufgebaut werden, in dem kritische Reflexionsfähigkeit wachsen kann. Eine solche *differenzierende Kooperation* setzt auf die produktive Kraft von Dialektik statt auf Vermischung.

Studierende können in der ersten Phase nur in engen Grenzen auf die Berufspraxis vorbereitet werden, indem nämlich ihre subjektiven Theorien durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien beeinflusst werden und so ‚pädagogischer Takt‘ (vgl. Herbart 1802/1991) angebahnt wird. Es besteht daher die Gefahr bzw. Erfahrung eines Praxisschocks (vgl. Mayr/Eder/Fartacek 1988). Studierende werden zu Lehrkräften, indem sie von kritischen Beobachtenden zu verantwortlichen Handelnden werden (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 256). Sie tendieren dazu, auf Handlungsmuster zu rekurrieren, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennen (vgl. Terhart u.a. 1994; Cramer 2012, S. 205ff.). Eine mancherorts anzutreffende wechselseitige Missachtung der Phasen („Vergiss die Theorie, die du an der Uni gelernt hast – Lehrer sein lernt man in der Schule“ oder „Das Referendariat dient nur dem unkritischen Einüben einer mehr oder weniger bewährten Praxis“) führt kaum zur skizzierten fruchtbaren Differenz von Theorie und Praxis, sondern beflügelt die Reproduktion bzw. Bestätigung der biografisch gewachsenen und unkritischen subjektiven Theorien über Schule und Unterricht.

Daher greift letztlich auch der Vorschlag zu kurz, pädagogischen Takt in Schulpraktika zu schulen, indem die schulpraktische Ausbildung als „Prototyp des Versuchs, wissenschaftliche Theorien in der Praxis anzuwenden“ (Patry 2014, S. 38), verstanden wird und die Idee des „reflective practitioner“ (vgl. Schön 1987) oder andere Modelle der (teilweisen) Fusion von Theorie und Praxis als Leitbild für die Lehrerbildung bemüht werden. Elementar ist letztlich nicht die Frage, ob und in welchem Maße wissenschaftliche Theorien in der Praxis angewandt werden können, ob sie sich diesbezüglich bewähren und wie sie gegebenenfalls modifiziert werden müssen, sondern es gilt, die zumindest partielle Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und subjektiver Theorie und damit auch von wissenschaftlicher Theorie und Praxis zu akzeptieren und aus der Reflexion über diese Diskrepanz für die Praxis zu lernen.

Eine Auflösung des Dualismus von Theorie und Praxis zugunsten einer Dialektik müsste von Dozierenden an Hochschulen und Studienseminaren sowie von Mentoren und Mentorinnen gleichermaßen vertreten werden, um die sich unter Studierenden und Referendarinnen und Referendaren verfestigte Annahme einer Irrelevanz der Theorie für die Praxis (vgl. Vogt 2011, S. 316) aufzulösen. Allerdings haben Hochschuldozierende mit wissenschaftlicher Expertise und Seminarlehrende mit Expertise im Bereich des Handlungswissens aus herkunftsbedingten, inhaltlichen und habituellen Gründen divergierende Vorstellungen von guter Lehrerbildung, und Verstärkungsschwierigkeiten liegen daher nahe (vgl. Arnold 2010, S. 72).

Diese Beobachtung resultiert in die doppelte Herausforderung zur Kooperation zwischen erster und zweiter Phase. Vertreterinnen und Vertreter beider Institutionen müssen einerseits die jeweils überwiegende Rationalität der Arbeitsweisen in ein produktives Verhältnis bringen und sich andererseits gleichzeitig dagegen verwalten,

die Grenzen zwischen Theorie und Praxis fließend gestalten zu wollen, was zu einer Unschärfe und letztlich Auflösung der Dialektik führen würde. Im Kern stehen Universitäten und Studienseminare vor der gleichen Herausforderung: Sie müssen die Differenz und Dignität von Theorie *und* Praxis achten. Praxis hat an der Universität nur dann Platz, wenn diese mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert wird, und Studienseminare sollten die Praxis nur dann wissenschaftlich-theoretisch reflektieren, wenn die herangezogenen Theorien konsistent sind und nicht von der Praxis vereinnahmt, d.h. unzulässig instrumentalisiert werden.

Es legt sich eine Kooperation nahe, welche die jeweiligen Potenziale wechselseitig ergänzt (vgl. Hericks 2004, S. 301). So könnte die Universität z.B. wissenschaftliche Theorien bereitstellen, Studierende dann mit Schulpraxis konfrontieren und in einer sich anschließenden Lehrveranstaltung die Differenz zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien thematisieren (z.B. durch hermeneutische Fallanalyse). Das Studienseminar könnte hingegen von der subjektiven Deutung in einem selbst geschilderten Fall ausgehen, diese mit einer zuvor im Studium thematisierten Theorie konfrontieren und auf diese Weise erneut die Differenz von wissenschaftlicher und subjektiver Theorie – und damit auch von Theorie und Praxis – verdeutlichen. Wichtig erscheint, dass die im Studium eingeführte Theorie nicht aufgrund der praktischen Erfahrung und ihrer subjektiven Deutung als zu verändern oder ungültig missverstanden wird und dass am Studienseminar nicht kommuniziert wird, subjektive Theorien seien auf Basis der herangezogenen wissenschaftlichen Theorien mehr oder weniger adäquat.

Eine solche Lehrerbildung ‚verknüpft‘ oder ‚verzahnt‘ Theorie und Praxis nicht unzulässig; *sie bezieht Theorie und Praxis unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Dignität produktiv aufeinander*. Die referierten konzeptionellen Trends zeigen allerdings, dass häufig keine Dialektik das Verhältnis bestimmt, sondern eine einseitige Übertragung z.B. empirischer Befunde auf die Praxis erfolgt. Solche Bezüge erscheinen nur dann legitim, wenn die Eigenlogik und die Gültigkeitsgrenzen der Ansätze gewahrt bleiben, im Beispiel also der probabilistische Charakter empirischer Forschung und der Entstehungszusammenhang der Aussagen mit reflektiert werden. Werden empirische Erkenntnisse hingegen als absolut gelehrt, löst sich die Differenz von Theorie und Praxis zugunsten einer Gewissheit auf, die auch durch die gegenwärtig marginalisierte Beschäftigung mit geisteswissenschaftlichen Theorien kaum relativiert werden kann. Eine solche Gewissheit würde professionellem Handeln in den komplexen Handlungssituationen von Unterricht geradezu entgegenstehen.

Literatur

Anderson, J.R. (1987): Skill Acquisition. Compilation of Weak-Method Problem Solutions. In: Psychological Review 94, H. 2, S. 192-210.

- Arnold, E. (2010): Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 21, H. 40, S. 69-77.
- Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (2014): Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. In: Dies. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-26.
- Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpleckmanner, E./Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-121.
- Besa, K.-S./Büdcher, M. (2014): Empirical Evidence on Field Experiences in Teacher Education. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 129-145.
- Blömeke, S. (1999): Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: Rinkens, H.-D./Tulodziecki, G./Blömeke, S. (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung*. Münster: LIT, S. 245-277.
- Blömeke, S./Müller, C./Felbrich, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 98, H. 2, S. 178-189.
- Bohl, T./Dörr, G./Müller, K. (2009): Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? In: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-21.
- Bosse, D. (2011): Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22, H. 43, S. 93-98.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 1, S. 66-82.
- Cramer, C./Horn, K.-P./Schweitzer, F. (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 5, S. 761-780.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dieck, M./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Rosenberger, T./Schnebel, S. (2010): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. In: Gehrman, A./Hericks, U./Lüders, M. (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-110.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. London: Macmillan, S. 392-431.
- Dubs, R. (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-28.
- Gröschner, A./Schmitt, C. (2010): Wirkt, was wir bewegen? In: *Erziehungswissenschaft* 21, H. 40, S. 89-97.
- Gröschner, A./Schmitt, C./Seidel, T. (2012): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27, H. 1-2, S. 77-86.
- Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11, H. 3, S. 8-16.

- Hascher, T. (2012a): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, H. 1, S. 87-98.
- Hascher, T. (2012b): Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, H. 2, S. 109-129.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-97.
- Herbart, J.F. (1802/1991): Die Erste Vorlesung über Pädagogik. In: Müßener, G. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Wuppertal: Deimling, S. 137-144.
- Hericks, U. (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 301-311.
- Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (2003): Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Bremen: Universität Bremen.
- Hoppe-Graff, S./Schroeter, R./Flagmeyer, D. (2008): Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? In: Empirische Pädagogik 22, H. 3, S. 353-381.
- Kerfin, S./Pantaleeva, A. (2008): Praxisbezug im Lehramtsstudium. In: Rotermund, M./Dörr, G./Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Leipzig: Universitäts-Verlag, S. 91-110.
- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206-232.
- Kuhlee, D./Buer, J. van/Klinke, S. (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Berlin: Humboldt Universität.
- Kunter, M. (2011): Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 107-112.
- Kunze, I. (2011): Zentren für Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 99-106.
- Lüders, M. (2012): Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, H. 1, S. 109-129.
- Mayr, J./Eder, F./Fartacek, W. (1988): Praxisschock auf Raten. In: Unterrichtswissenschaft 19, H. 1, S. 68-82.
- Meyer-Drawe, K. (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 60, H. 3, S. 249-259.
- Morkel, A. (2000): Theorie und Praxis. Die Aufgabe der Universität. In: Forschung und Lehre 7, H. 8, S. 396-398.
- Müller, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G.H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 33-45.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 1, S. 48-67.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.
- Patry, J.-L. (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 30-44.

- Pronczynsky, A. von (1996): Zwischen „Vermittlung“ und „Distanz“. Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, H. 4, S. 401-425.
- Rittle-Johnson, B./Siegler, R.S./Alibali, M. (2001): Developing Conceptual Understanding and Procedural in Mathematics. In: Journal of Educational Psychology 93, H. 2, S. 346-362.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 85-92.
- Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, S. 79-88.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15, H. 2, S. 4-14.
- Speck, K./Schubarth, W./Seidel, A. (2007): Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Giest, H. (Hrsg.): Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag, S. 5-26.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2008): „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In: Weigand, G. (Hrsg.): Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Würzburg: Ergon, S. 193-202.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung. Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 113-117.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Vogt, A. (2011): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hrsg.): Nach Bologna: Praktikum im Studium – Pflicht oder Kür? Potsdam: Universitätsverlag, S. 309-315.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 49-60.
- Ziemer, T. (2008): Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Weg zum Lehrer(innen)beruf. Bremen: Universität Bremen.

Colin Cramer, Dr., geb. 1979, Akademischer Rat an der Abteilung Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen.

Anschrift: Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen

E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de