

Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen?

Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare

Zusammenfassung. Die Relevanz vermehrter Praxisbezüge in der ersten Phase der Lehrerbildung ist umstritten; die wissenschaftliche Debatte zur Theorie-Praxis-Verknüpfung weist Ambivalenzen auf. Bisher gänzlich unbeachtet bleibt im Diskurs die Perspektive von Vertreter*innen der Studienseminare, die als Akteurinnen und Akteure an der Ausgestaltung einer Verschränkung der Lernorte Universität, Schule und Studienseminar in den beiden Phasen der Lehrerbildung beteiligt sind. Deshalb stehen empirische Rekonstruktionen zu dieser Sichtweise auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung im Fokus dieses Artikels. Die Rekonstruktionen werden in der aktuellen Debatte um die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium insgesamt verortet und in ein Verhältnis zur Perspektive weiterer Akteure gesetzt, wobei aktuellen Diskurstendenzen ein kritischer Blick gilt. Ziel des Beitrags ist es, die unterschiedlichen an der Lehrerbildung beteiligten Akteure in die Reflexion zu bringen und anzuregen, zutage tretende gegenseitige Unterstellungen aufzuarbeiten sowie eingeschlifene Reaktionsmuster zu überdenken.

Schlüsselwörter. Studienseminar, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Verknüpfung

‘Finally practice’ and ‘theory with a small t’

The theory-practice link in teacher education from the perspective of those involved in the centers for practical teacher education

Abstract. The relevance of increased practical relevance in the first phase of teacher training for the professionalization of prospective teachers is controversial; the scientific debate on the theory-practice link shows ambivalences. So far, completely ignored in the discourse has been the perspective of representatives of the study seminars, who are involved in designing an interlinking of the learning locations university, school and study seminar in the two phases of teacher training. Therefore, empirical reconstructions of this view of the relationship between theory and practice in teacher training are the focus of this article. The reconstructions are located in the current debate about the theory-practice link in teacher education and put in relation to the perspective of other actors, with a critical view on current discourse trends. The aim of the contribution is to bring the various actors involved in teacher training into reflection and to encourage them to process emerging mutual allegations and to rethink ingrained reaction patterns.

Keywords. Centers for Practical Teacher Education (Studienseminare), theory-practice-correlation

1 Zu ambivalenten Befunden und aktuellen Debatten um die Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium

Das unbestimmte Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung ist ein beständiger Topos sowohl des Wissenschaftsdiskurses als auch der ‚akademischen Alltagstheorien‘. Dies liegt nicht zuletzt in der besonderen zweiphasigen Struktur dieses Bildungsganges in Deutschland begründet (vgl. Dzengel 2016, S. 31–63). In den vergangenen Jahren erfährt dieser Diskurs eine weitere Variation, da die bildungspolitische Maxime der Praxisnähe sowohl durch neue Gesetze (vgl. exemplarisch in Nordrhein-Westfalen: LABG 2013) als auch durch curriculare Ausdehnungen der Praxisphasen (vgl. Weyland, Wittman 2017) verstärkt Einzug in das universitäre Studium und damit in die erste Phase erhält.

Mit dieser bildungspolitischen Wendung zur intensivierten Theorie-Praxis-Integration im Lehramtsstudium geht eine erhöhte wissenschaftliche Forschungsaktivität zu diesem Thema einher (vgl. Biederbeck, Rothland 2018, S. 8). So verzeichnet Hascher schon im Jahr 2012 „Forschung zu Praktika als ein florie-

rendes Feld“ (S. 91) der Lehrerbildungsforschung. Neben Gelingensbedingungen von Lernprozessen im Praktikum (z. B. Hartung-Beck, Schlag 2020) stehen u. a. Herausforderungen (z. B. Artmann, Herzmann 2018), Entwicklungen von Überzeugungen und Haltungen angehender Lehrkräfte in Praxisphasen (z. B. Zaruba et al. 2018) oder die Perspektiven von Studierenden (z. B. te Poel 2017; Klewin, Köker, Störtländer 2020) oder universitären Lehrenden (z. B. Brandhorst et al. 2018) im Fokus. Dennoch gelten die Ergebnisse zur Wirksamkeit von Praxisphasen als nicht hinreichend fundiert (z. B. Liegmann et al. 2018), was u. a. in einer hohen Zahl von Erhebungen der Kompetenzselbsteinschätzung gründe (vgl. Biederbeck, Rothland 2018, S. 8). Auch macht es die insgesamt widersprüchliche Befundlage (z. B. Studien von Heinrich, Klenner 2020; te Poel, Heinrich 2018; Brenneke et al. 2018; Hascher 2012) unmöglich, eindeutige Rückschlüsse zu ziehen und lässt die zunehmende Praxisorientierung angesichts der „Bemühungen empirischer Bildungsforschung um eine evidenzbasierte Qualitätsverbesserung der Lehrkräftebildung in Deutschland“ (vgl. Heinrich, Streblov 2019, S. 38) umso bemerkenswerter erscheinen.

Mit der uneindeutigen Forschungslage korrespondieren Ambivalenzen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. So wenden sich Wenzl, Wernet und Kollmer (2017) ausgehend von Rekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden strikt gegen die Annahme eines qualitätsdienlichen Praxisbezuges im Studium und weisen diesbezüglich eine solche studentische Forderung als „leere ‚Parole““ (Wenzl et al., S. 4) zurück. Ausgehend von objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung von abgeordneten Lehrkräften an Hochschulen heben hingegen Klomfaß, Kesler und Stier (2020) deren Bedeutsamkeit hervor und stützen die „Praxisansprüche“ (ebd., S. 151) von Studierenden. Tendenzen der Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Praxis und ebenso die Auseinandersetzung mit ihnen scheinen anstelle einer bildungspolitisch motivierten Aufgeschlossenheit von Universitäten für die Theorie-Praxis-Integration in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung somit diskursmächtiger zu werden. Zugleich ist die Perspektive von Vertreter*innen der Studienseminare auf neue Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bisher noch unerforscht und unberücksichtigt.

An dieses Forschungsdesiderat möchten wir in diesem Artikel anknüpfen und einen Fokus auf Ergebnisse der Beforschung dieser Perspektive richten. Auch die hier zusammengestellten Forschungsergebnisse lassen – das ist vorausgreifend anzumerken – deutliche Abgrenzungstendenzen, hier gegenüber dem theoretischen Anspruch der Universität, erkennen, weshalb die vertiefte Auseinandersetzung mit den abgrenzenden Positionen und Argumentationen auf beiden Seiten sowie mit den Konsequenzen für die Professionalisierung angehender

Lehrpersonen den zweiten Schwerpunkt des Beitrags ausmachen. Denn diese Positionen, so unsere Annahme, stellen angehende Lehrpersonen, die am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses stehen, nicht weniger vor Herausforderungen und Schwierigkeiten als eine unkritische Expansion der Praxisbezüge im Studium und latente ‚Imagerien‘. Als Hochschullehrende, die selbst auf Unterrichtserfahrung in der Schule zurückgreifen können und zugleich für eine Praxisorientierung ohne Verlust von Wissenschaftlichkeit im universitären Lehramtsstudium plädieren, möchten wir uns hier auf der Basis unserer Analysen der Irritation stellen, die in der wechselseitigen Abwertung der Akteure begründet liegt. Auf diese Weise wollen wir alle Beteiligten dazu motivieren, sowohl die jeweils eigene Position zu reflektieren und kritisch zu überprüfen als auch mögliche Konsequenzen bestehender Abgrenzungstendenzen für die angehenden Lehrpersonen zu überdenken, die auf dem Weg der beruflichen Identitätsfindung mit diesen konfrontiert sind.

Im nächsten Abschnitt legen wir zunächst die Position der Abgrenzung von der Praxisorientierung im Studium auf Universitätsseite, vertreten von Wenzl et al. (2017), sowie deren Analysen zusammenfassend dar und filtern die von den Autor*innen verwendete theoretische Figur der ‚Imagerie‘ heraus. Unter Rückgriff darauf stellen wir dieser Position im dritten Abschnitt kontrastiv wesentliche Ergebnisse einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion zum Praxis-Theorie-Verständnis von Vertreter*innen der Studienseminare gegenüber. Das vierte Kapitel zeigt mögliche Konsequenzen gegenseitiger Abgrenzungstendenzen für angehende, in ihrer Professionalitätsentwicklung zu unterstützende Lehrpersonen und schließt mit den begründeten Forderungen einer dialektischen Betrachtung der Theorie-Praxis-Beziehung und der Akzeptanz wissenschaftlicher Vielfalt.

2 Praxisbedeutsamkeit als ‚Imagerie‘?

2.1 Abgrenzungen von Praxis auf Universitätsseite

Wenzl et al. (2017) gelangen zur Schlussfolgerung, der Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden sei zurückzuweisen, indem sie ausgehend von ihren Rekonstruktionen einen Identitäts- bzw. genauer einen Identifizierungskonflikt der Studierenden ausmachen: Diese seien zwar an der Universität eingeschrieben, stellten jedoch de facto ein Berufswahlmotiv in den Vordergrund, das sie nicht unmittelbar mit wissenschaftlichen und theoretischen Inhalten und Vorgehensweisen der universitären Lehre verknüpften. In der Folge erscheine den Studierenden laut den Autor*innen die Universität nicht als der richtige Ort für eine Lehramtsausbildung:

Die Studierenden fordern ‚mehr Praxis‘, weil sie sich mit der Bildung einer studentischen Identität schwertun. Eigentlich schwebt ihnen nicht eine alternative universitäre Lehre, sondern eine Alternative zur Universität vor. Hinter dem Praxiswunsch steht der Wunsch, die Universität möge ihnen erspart bleiben. Sie wollen aus der Schule über die Schule in die Schule. Das Studium erscheint ihnen nicht als willkommenes Moratorium, in welchem sich Bildungschancen gerade deshalb eröffnen, weil und insofern es frei von berufspraktischen Ansprüchen ist. Das Studium erscheint als lästiger, ungeliebter Umweg. Was dort den Anschein hat, nicht im engen Konnex zur unterrichtlichen Praxis zu stehen – seien es Fachinhalte, von denen auszugehen ist, dass sie im Unterricht nicht auftauchen, seien es erziehungswissenschaftliche oder sozialisationstheoretische Einsichten, die über den engen Rahmen schulischer und unterrichtlicher Themen hinausgehen – wird nicht als intellektuelle Chance gedeutet, sondern als intellektueller Irrweg. (Wenzl et al. 2017, S. 2)

Nun wäre es ein Leichtes, eben jene scharfe Kritik an der Praxisorientierung von universitärer Seite als Sorge der Erziehungswissenschaftler*innen vor einer ‚feindlichen‘ Übernahme und dem Verlust des eigenen Propriums zu deuten: Denn freilich stellt es eine narzisstische Kränkung dar, wenn Universitätsdozent*innen sich von Studierenden sagen lassen müssen, dass die eigentlich berufsrelevanten Seminare diejenigen der Lehrbeauftragten darstellten, die von der ‚echten Praxis‘, also der Schule, berichten könnten, während demgegenüber Schultheorien und akademische Didaktik doch allzu realitätsfern erschienen (vgl. Heinrich 2009). Eine solche Erwiderung auf die kritischen Einwürfe der Kolleg*innen würde unseres Erachtens aber in doppelter Hinsicht zu kurz greifen – sowohl mit Blick auf die *Studierenden* als auch auf die *Hochschullehrenden*.

Für die *Hochschullehrenden* geriete eine theoriefundierte Lehre unter einer die Praxis priorisierenden oder allein auf die Praxis fokussierenden Perspektive zunehmend in Legitimationsnöte. Zugleich würde damit die große Unzufriedenheit vieler *Studierender* mit dem Studium, die sich aus unserer Sicht auf die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis bezieht und sich eher gegen eine Vereinseitigung richtet, nicht ernst genommen.

Wenzl et al. reklamieren bezugnehmend auf die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit in diesem Zusammenhang:

Wir stellen uns auf den Standpunkt einer universitären Lehrerbildung, die ihren wissenschaftlichen Anspruch betont und auf dieser Grundlage dazu bereit ist, die Erwartungen der Studierenden zu kränken, ohne diese zu

verhöhnern. Darin besteht u. E. die eigentliche Anerkennungsleistung angesichts des Zusammentreffens disparater Erwartungshaltungen. (Wenzl et al. 2017, S. 3)

Dass diese Positionierung zugleich eine grundsätzliche Kritik an der Praxisorientierung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung beinhaltet, wird deutlich, wenn Wernet (2016) folgert:

Der Praxisanspruch in der universitären Lehrerbildung stellt kein realistisches Ziel dar, sondern eine Imagerie, die zur Abwertung des Studiums und zu Prozessen der Selbstentwertung im Studium führt. Denn die Imagerie des Praxisanspruchs operiert gegen den Wissenschaftsanspruch des Studiums. (Wernet 2016, S. 293)

2.2 Die theoretische Figur der Imagerie

Die zentrale theoretische Figur, mit der Wernet (2016) die Ergebnisse der empirischen Analysen zum Praxiswunsch von Studierenden fasst und auslegt, ist der aus Adornos Vortrag *Tabus über dem Lehrberuf* (1965) entlehnte Begriff der ‚Imagerie‘. Dieser diene Adorno dazu „eine spezifische Schicht eines gesellschaftlichen Bildes vom Lehrerberuf thematisieren zu können, deren Realitätsstatus nicht leicht zu bestimmen ist. In gewisser Weise könnte man sagen: der Begriff bleibt so diffus wie die Realität, die er benennen will“ (Wernet 2016, S. 297).

Nun stellt eine Begriffsdefinition, die diffus bleibt, eine recht große Herausforderung für die weitere Analyse dar. Es zeigt sich allerdings, dass genau dieses Diffuse jene ‚bestimmte Unbestimmtheit‘ darstellt, die es Adorno ermöglicht, den Begriff selbst so schillern zu lassen wie eben die Realität, die er beschreibt. D. h., als Sprechakt verwendet bildet der Begriff gleichsam auch performativ exakt das ab, was er bezeichnet. Am ehesten vermag der Begriff der „Negativaura“ (ebd.) das mit ‚Imagerie‘ Bezeichnete zu treffen. Ein erstes zentrales Bestimmungsmerkmal dieses Begriffes liegt also darin, dass das von ihm postulierte Negativum gerade nicht theoretisch klar fassbar, wohl aber empirisch auffindbar sein muss:

Das Problem dabei besteht nicht so sehr darin, ob diese Diagnose zutreffend ist, sondern darin, diese Negativaura in der gesellschaftlichen Realität zu lokalisieren. Denn eigentümlicherweise kann Adorno durch eine Fülle von Beispielen die Wirkmächtigkeit dieser Imagerie empirisch überzeugend

plausibilisieren. Es gelingt ihm aber dennoch keine theoriesprachlich präzise Verortung des Phänomens. (Wernet 2016, S. 297)

Die Semantik einer Negativaura im Sinne von gesellschaftlich akzeptierter Ranküne oder allgemeiner einer Abwertung, die sich aber nur schwer fassen, d. h. auf den Begriff bringen lässt, zeigt sich als Bestandteil der Imagerie jenseits der Eindeutigkeit in der pejorativen Konnotation des Benannten. Das schwer Fassliche ist allerdings hier nicht als Moment des Unbewussten zu verstehen. Denn abweichend von der ansonsten für Wernet typischen Figur der objektiv-hermeneutischen Gegenüberstellung von manifester und latenter Sinnenebene (vgl. Wernet 2018) fügt er hinzu: „Wir haben es eher mit einer Sinn- und Deutungsebene zu tun, die gleichsam als Einfärbung oder Oberton die rationalen Deutungen begleitet und in ihnen mitschwingt, als mit einem unbewussten Motiv“ (Wernet 2016, S. 297).

Konsequenterweise sind Imagerien dann in argumentativ anspruchsvollen Kontexten zwar streng genommen illegitime Äußerungen, die aber gleichsam augenzwinkernd doch artikuliert werden können:

Da diese Anspielung nie so ganz ernst gemeint ist, lässt sie sich auch kaum kritisieren. Die Imagerie immunisiert sich im Modus des nicht ganz ernst Gemeinten. Sie ist in einem Tonfall gehalten, der mit einem zustimmenden ‚da ist was dran‘ rechnen darf. Ihre Unverbindlichkeit trägt zu ihrer Persistenz bei. (Wernet 2016, S. 298)

Ein zweites wesentliches Merkmal der Imagerie ist damit das ironisierende, teilweise provozierende Moment, das zugleich zur Selbstimmunisierung beiträgt. Aus jenem Diffusen folgt dann erschwerend, dass die Aufdeckung von Imagerien zwar nicht die ansonsten in Kontexten rekonstruktiver Forschung typische Abwehrreaktion auf die Desavouierung latenter Sinnstrukturen (vgl. Miethe 2002; Demmer, Heinrich 2018) hervorruft, stattdessen aber – angesichts des allseits geteilten augenzwinkernden Eingeständnisses im Zuge von Imagerien – mit jenem Relevanzproblem zu kämpfen hat, das der Imagerie selbst zu eigen ist:

Das Banale zur Sprache zu bringen läuft Gefahr, selbst banal zu sein. Die Imagerie selbst ist Bestandteil der ‚Vulgärerfahrung‘ und ihre Benennung ist keine überraschende Erkenntnis, sondern eine Indiskretion. Das Kind, das in ‚Des Kaisers neue Kleider‘ ausruft: ‚Aber er hat ja nichts an‘, hat dasselbe gesehen, wie die anderen; es hat nur ausgesprochen, was es sieht. Und anders als im Märchen kann nicht mit einer erleichterten und befreiten

Reaktion, dass der Spuk endlich vorbei ist, gerechnet werden. (Wernet 2016, S. 299)

Als drittes zentrales Merkmal von Imagerien lässt sich die Bearbeitung dieses Relevanzproblems festhalten, die in der Vergemeinschaftung geschieht. Die Schwierigkeit, etwas Banal-Selbstverständliches so zu formulieren, dass es dennoch als relevanter Sprechakt wahrgenommen wird, gelingt oftmals nur durch die Vergemeinschaftung fordernde Form, die in der augenzwinkernden Rede angelegt ist, also durch die implizite Botschaft des Imageristen, die da lautet: „Das siehst du doch auch so, oder?“

Beispielhaft lässt sich dies an dem bekannten, sprichwörtlich gewordenen Sprechakt zur Begrüßung von Referendar*innen im Kontext der zweiten Ausbildungsphase nachvollziehen: „Nun vergessen Sie erst einmal alles, was Sie an der Universität gelernt haben, denn jetzt kommt die Praxis!“ Dieser Sprechakt enthält alle drei benannten Merkmale einer Imagerie:

- 1) die Semantik einer Negativaura im Sinne von Ranküne oder allgemeiner einer Abwertung, die sich aber nur schwer fassen, d. h. auf den Begriff bringen lässt,
- 2) das ironisierende bis provozierende Moment, das zur Selbstimmunisierung beiträgt, sowie schließlich
- 3) die Bearbeitung des Relevanzproblems durch Vergemeinschaftung.

Denn dass es sich hierbei (1) um eine abwertende Äußerung gegenüber den im universitären Studium erworbenen Kompetenzen handelt, ist offensichtlich; dass diese Äußerung (2) dramaturgisch oftmals hinter theatralisch inszenierter ‚vorgehaltener Hand‘ artikuliert wird, bestätigt das ironisierende Moment; aus der sozialen Situation ergibt sich außerdem, dass die adressierten Referendar*innen praktisch zur (3) Zustimmung gezwungen sind, was allerdings in diesem Kontext eine Sonderform der ‚Zwangsvergemeinschaftung‘ darstellt. Denn welcher Referendar oder welche Referendarin würde schon einem Fachleiter oder einer Fachleiterin bei diesem Sprechakt Paroli bieten und reklamieren, dass das Studium sie oder ihn mit vielen wertvollen Theorien ausgestattet habe, die in der Praxis sehr hilfreich sein würden, und dies nur in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nicht immer angemessen wahrgenommen werde?

Bemerkenswert an dem vorliegenden Beispiel ist, dass alle zuvor benannten Kriterien einer Imagerie vorliegen, es sich aber nicht um die von Wernet (2018, S. 1) für die universitäre Lehramtsausbildung angenommene „Imagerie der Praxisbedeutsamkeit“ handelt, sondern umgekehrt um eine Imagerie in Bezug auf die

universitären Lehrinhalte, die sich auch als Imagerie des Theorieanspruchs deuten lässt. Da es sich bei dem oben beschriebenen ironischen Sprechakt zudem um einen Initiationsritus in die Zweite Phase der Lehrer*innenbildung handelt, stellt sich die Frage, ob der von den erziehungswissenschaftlichen Autor*innen Wenzl et al. für die erste Ausbildungsphase proklamierten ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘, mit deren Aufzeigen sie sich von einer Praxisorientierung im Studium vehement abgrenzen, im zweiten Ausbildungssegment nunmehr eine ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ gegenüber gestellt wird, die eine Abgrenzung vonseiten des Studienseminars gegenüber der Ausbildung an der Universität darstellt. Sollte dies nämlich der Fall sein, wie wir im folgenden Kapitel (Kap. 3) zu zeigen versuchen, dann würde sich darin ein wechselseitiges Missverstehen ausdrücken, also eine unproduktive Form der gegenseitigen Abwertung, die, wie wir abschließend argumentieren möchten (Kap. 4), für beide Seiten unproduktiv wäre. Unser Anliegen besteht somit dezidiert nicht darin, die von Hochschullehrenden bereits proklamierte ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ durch die Proklamation einer ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ komplementär zu ergänzen. Es besteht – den Blick auf die ausbildenden Akteure beider Phasen richtend – darin, aufzuzeigen, welche herausfordernden und insbesondere für Studierende schwer zu bewältigenden Irritationen sowohl in einer universitätsseitigen grundsätzlichen Zurückweisung von Praxisbezug im Studium *als* Imagerie gründen können als auch in einer Abwehr von Theoriebedeutsamkeit *in Form von* Imagereien auf Seiten des Studienseminars.

3 Zur Imagerie des Theorieanspruchs in der Zweiten Ausbildungsphase

Bedingt durch die Systematik der organisatorischen Phasengliederung der Lehramtsausbildung ist nicht auszuschließen, dass auch Ausbilder*innen der zweiten Phase sich mit Blick auf die gemeinsam zu bewältigende, interdependente Aufgabe der Lehrer*innenbildung eher durch Abgrenzung zur ersten Phase definieren. Im Sinne der Stabilisierung eines abgrenzenden Deutungshorizontes ist zu fragen, ob und inwiefern ggf. bei den Akteur*innen der zweiten Phase eine ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ existiert. Jenseits der Frage, inwiefern dann die ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ und die ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ sich wechselseitig stabilisieren, wäre zu eruieren, inwiefern sowohl diese Komplementarität als auch Ausbildungsstrukturen und -vorstellungen der beteiligten Akteure, die diese Komplementarität zu begünstigen scheinen, Aufschlüsse über eine de-professionalisierende Praxis der Lehramtsausbildung geben könnten.

Ausgehend von bereits bekannten kritischen Studien zur Ausbildungspraxis im Referendariat (vgl. Dietrich 2014; Dzengel 2016; Kunze 2014) wurde in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg Bielefeld die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen zum Anlass genommen, die dadurch neu entstehende Akteurskonstellation unter einer governancetheoretischen Perspektive in den Blick zu nehmen (vgl. Heinrich, Klewin 2018; te Poel et al. 2020). Es erfolgten Interviews mit mindestens sechs Personen aus jeder der an der Umsetzung des Praxissemesters beteiligten Akteursgruppen (Hochschullehrende, Vertreter*innen der Studienseminare, Studierende, Mentor*innen an den Schulen). Geplant war, zunächst die Studierenden zu interviewen und anschließend ausgehend davon jeweils die konkreten weiteren Akteure der anderen Gruppen, die für die Ausbildung genau dieser Studierenden verantwortlich waren. Auch wenn sich dieser Plan im Feld nicht realisieren ließ, so ließen sich doch insgesamt 37 Interviews mit Akteuren der verschiedenen beteiligten Gruppen führen. Auswertungen zu den Perspektiven der Studierenden (vgl. Heinrich 2016a; te Poel et al. 2020) und der Mentor*innen (vgl. Klewin 2016) liegen bereits vor. In diesem Beitrag werden sie um Analysen zu den Fach- und Kernseminarleiter*innen ergänzt, die als Verantwortliche für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung auch am Praxissemester beteiligt sind.

Im Folgenden arbeiten wir in Anlehnung an Wenzls et al. empirische Rekonstruktion der ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ bei Studierenden schlaglichtartig die ‚Imagerie des Theorieanspruchs‘ bei Vertreter*innen der Studienseminare heraus. Die analysierten Sequenzen können dabei – ähnlich wie in Adornos *Tabus über dem Lehrberuf* – als Beispiele für die materialen Ausdruckformen dieser theoretisch nur schwer zu fassenden Imagerie des Theorieanspruchs fungieren.

3.1 Einsozialisation in das Praxisfeld Schule durch implizite Abwertung der Unverbindlichkeit universitärer Lehrpraxis

Beginnen möchten wir mit einer Sequenz, innerhalb derer zunächst nicht direkt der Theoriebezug thematisiert, sondern eine Differenz zwischen universitären und schulpraktischen Ausbildungserwartungen konstruiert wird:

[...] aber ähm was die Studierenden anbetrifft (-) ähm, denen wird natürlich sehr schnell deutlich WERDEN, dass 'n hohes Maß an Organisation, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Einhalten von (-) Regeln, Absprachen und so weiter, vielleicht auch im Unterschied zum Universitätsbetrieb NOTwendig ist. (-) Ich erwarte von denen, dass ähm (-) die Studierenden im Bereich der Dokumen-

tation, Portfolioarbeit zum Beispiel als Stichwort oder so, wirklich SEHR selbstständig agieren (-) werden MÜSSEN (Kernseminarleiter)

Die hier durch die Kontrastierung konstruierte Negativaura der universitären Lehre besteht in dem Verweis darauf, dass an der Universität *vielleicht* ein nicht so *hohes Maß an Organisation, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Einhalten von (-) Regeln, Absprachen* notwendig sei. Damit wird das Jahrhunderte alte Klischee der unzuverlässigen und unordentlichen Studierenden reproduziert und zugleich der in Referendariatskreisen bekannte Topos, eine wesentliche Sozialisationsfunktion des Vorbereitungsdienstes bestehe darin, aus Studierenden Beamtinnen und Beamte zu machen. Hier findet sich damit kein Widerspruch von Theorie und Praxis, sondern eine unterstellte Verhaltensdifferenz von Studienseminar- und universitärer Praxis.

Das Lamento des Kernseminarleiters erinnert in eigentümlicher Weise an den gängigen Topos beruflicher Ausbilder*innen, die Auszubildenden aufgrund mangelnder Sekundärtugenden die so genannte ‚Ausbildungsreife‘ absprechen. Denn in der Reihung des Kernseminarleiters tauchen genau jene Phänomene auf, die man gemeinhin zu den zentralen Sekundärtugenden rechnen würde. Indem diese der universitären Sozialisation – abgeschwächt durch das *vielleicht* – aberkannt werden, erfolgt zugleich die für Imagerien übliche generalisierende Abwertung des Universitätsbetriebes.

Die beiden anderen Elemente von Imagerien, die ironisierende und selbst-immunisierende Dimension, sind demgegenüber in diesem Sprechakt weniger ausgeprägt. Gleichwohl scheinen das ironisierende Moment in der impliziten Evozierung des Topos vom studentischen Lotterleben und die selbstimmunisierende Dimension qua Vergemeinschaftung in der auffälligen und geballten Reihung von Sekundärtugenden auf, deren Bedeutung für die Professionalisierung zu widersprechen schwerfallen würde. Der Sprecher kann gewiss sein, dass niemand seinen Aussagen widerspricht (zumindest im Kontext des realen Machtgefälles), auch wenn der latente Vorwurf, seitens der Universität fehle die Ausbildung dieser Tugenden, ebenso unausgesprochen bleibt wie die implizite, empirisch nicht belegte Behauptung einer merklich großen Differenz zwischen Studienseminar- und universitärer Praxis. Die pauschale Abwertung des Universitätsbetriebes erfolgt damit bestimmt und diffus zugleich – ein Kennzeichen von Imagerien.

3.2 Nichts „Unpraktischeres als eine Theorie“?

In einer sehr knappen Sequenz aus einem noch vor Beginn des Praxissemesters mit einem Fachleiter geführten Interview kommt sehr pointiert die Infragestellung der Praxistauglichkeit im Studium erworbener Theoriekenntnisse zum Ausdruck:

Also man kann ja viel über Theorie sprechen und man kann viele Ideen haben (-) aber letztlich dann mit der Lerngruppe vor Augen, mit der konkreten Lerngruppe vor Augen, wird es dann doch noch äh zu der einen oder andern Frage kommen. Das ist jetzt schon KLAR. (-) (Fachseminarleiter)

In der Sequenz werden das Sprechen *über Theorie* und die Praxissituation *mit der konkreten Lerngruppe vor Augen* kontrastierend gegenübergestellt. Die dabei implizit bleibende, aber in der Aussage enthaltene, eher abwertende Darstellung der Seite der Theorie ergibt sich einerseits aus der Syntax-Analogie zwischen den Äußerungen *über Theorie sprechen* und *viele Ideen haben* in ihrem Kontrast zum symbolischen *vor Augen* haben. Gegenüber der Theorie, die hier zum ‚Land der bloßen Idee‘ erklärt wird, erscheint die Lerngruppe als etwas Reales, das ‚auf dem Boden der Tatsache‘ steht. Der eher allgemein gehaltene Zusatz *viel* gegenüber dem auf etwas sehr bestimmtes verweisenden Begriff *konkret* verstärkt diesen Kontrast. Andererseits ist es die aus dieser Kontrastierung gezogene Konsequenz, dass es *dann doch noch äh zu der einen oder andern Frage kommen* wird, die diese Negativaura der Theorie erzeugt und damit das erste Merkmal von Imagerien erfüllt. Die Aussage impliziert zunächst, dass das Sprechen über Theorie nicht per se dazu führt, mit *der Lerngruppe vor Augen* keine Fragen mehr zu haben. Diese Botschaft wie auch die Performanz der Aussage durch Zusätze wie *doch noch* und *der einen oder andern* suggerieren, dass es die Situation geben könne, ja geradezu geben müsse, in der alle Fragen zum Unterrichten aufgelöst seien, wozu das Sprechen *über Theorie* aber nicht beitrage. In dieser Botschaft spiegelt sich das zweite Merkmal der Imagerie, das ironisierende Moment. Denn dass es nicht die Aufgabe und die Möglichkeit von Theorie – ebenso wenig wie von schulpraktischer Ausbildung – sein kann, alle Fragen zu einer konkreten Lerngruppe, deren Konkretion vor ihrem *vor dem Auge*-Haben noch gar nicht bekannt sein kann, schon geklärt zu haben, ist offensichtlich. Dennoch wird dieser Anspruch – hier festgemacht an der *konkreten Lerngruppe* – an die Theorie herangetragen.

Das dritte Merkmal der Imagerie, der Versuch der Vergemeinschaftung, tritt im letzten Satz der Sequenz hervor. Sowohl die performative Bestimmtheit dieser Aussage in ihrer Betonung und als auch die Plausibilität, dass vermutlich jede Interaktion mit einer Lerngruppe immer wieder neue Fragen erzeugt, da sie keine

technisierten Kausalabläufe umfasst, legen eine Zustimmung nahe. Ebenso lässt sich der Aussage beipflichten, dass auch eine Theorie diese Technik nicht liefert, da eine technische Anleitung keine Theorie mehr wäre. Der implizit mitschwingende Anspruch, Theorie müsse dies doch leisten, und die daraus resultierende Abwertung bleiben ungreifbar und diffus.

3.3 Abwertung von Theorie durch Aufwertung von Praxis

Die folgende Sequenz spiegelt – im Gegensatz zum Reflex universitärer Akteure – den Reflex der Akteure aus Studienseminaren auf die Praxiswünsche von Studierenden, d. h. die Aufwertung der eigenen Lehrpraxis durch den stärkeren Praxisbezug:

Die (-) Studierenden waren ABSOLUT DANKbar für den (-) offensichtlich erkennbaren Praxisbezug, ähm die gute Verzahnung, sag ich mal, auch mit mh (gedehnt) ein paar theoretischen Hintergründen, aber Theorie wurde ganz klar mit kleinem ‚t‘ gesprochen. (Fachseminarleiter)

Die Betonung der immensen Dankbarkeit der Studierenden für den *offensichtlich erkennbaren Praxisbezug* am Studienseminar stellt zunächst eine sehr starke Form der Vergemeinschaftung mit der Akteursgruppe der Studierenden im Praxissemester dar. Dank wird typischerweise dann ausgesprochen, wenn eine Person einer anderen etwas Gutes tut, d. h. die damit verbundene interaktive Handlung erfährt eine positive Konnotation. In der Sequenz wird diese positive Konnotation durch den stimmlich betonten und zugleich semantisch in einer Art Superlativ formulierten Zusatz *ABSOLUT* besonders hervorgehoben. Der Praxisbezug im Studienseminar erhält durch diese Spiegelung der Reaktion der Studierenden den Charakter des Besonderen, obwohl er den selbstverständlichen Schwerpunkt dieser Institution ausmacht. In dieser Formulierung kommt daher das leicht ironisierende Moment dieser Aussage als typisches Merkmal von Imagieren zum Vorschein: Die Studierenden sind in ganz besonderer Weise dankbar für etwas, das dem alltäglichen Selbstverständnis der Institution entspricht.

In seiner inhaltlichen Verknüpfung mit dem Verweis auf die Theorie, die aber *ganz klar mit kleinem ‚t‘ gesprochen* werde, erfährt der Praxisbezug eine erneute Aufwertung, hier durch Abgrenzung: Von theoretischer Seite reichen *ein paar theoretische[] Hintergründe[]*. Die minimierenden Zusätze *ein paar* und *kleinem* bilden einen Kontrast zum Maximum der *ABSOLUT[en] DANKbar[keit]*, so dass die Performanz der Aussage ihre inhaltliche Botschaft vom Primat des Praxisbezuges gegenüber der Theorie unterstreicht. In dieser so verstandenen guten Verzah-

nung der beiden Seiten, die in ihrer Bedeutsamkeit aber von ungleicher Größe sind, drückt sich die Abwertung der theoretischen gegenüber der praktischen Seite als zweites Merkmal der Imagerie aus. Die Hervorhebung der Richtigkeit der eigenen Aussage durch den Zusatz *ganz klar* verweist auf den in dieser Aussage liegenden Vergemeinschaftungsappell. Einer *ganz klar[en]* Tatsache zuzustimmen fällt deutlich leichter, als einer subjektiven Meinung zu widersprechen.

Es sind also auch in dieser Aussage alle drei Merkmale einer Imagerie zu finden, wobei diese Art der Ausgestaltung der Imagerie des Theorieanspruchs unmittelbar an die Praxiswünsche seitens der Studierenden anschließt, was auch in der starken Vergemeinschaftung mit der Akteursgruppe der Studierenden seinen Ausdruck findet.

3.4 Einladung zum Aufeinander-Zugehen im performativen Modus der Abgrenzung – Imagerie auf der Metaebene?

In der folgenden Sequenz erscheint die Imagerie diskursiv auf einer Metaebene, indem der Akteur auf der manifesten Ebene mit Blick auf die unterstellte mangelnde Theorie-Praxis-Passung und ihre als hinderlich wahrgenommene Auswirkung auf die Umsetzung des Praxissemesters eine Einladung zum Aufeinander-Zugehen der (Aus-)Bildungsinstitutionen formuliert, dies performativ aber im Modus der Abgrenzung realisiert. Mit anderen Worten: Die Imagerie zeigt sich erneut in der Performanz, die die altbekannte Ambivalenz und das diffus Abwertende hervorbringt:

(-) Die äh Dozenten selber (-) da wünschte ich mir, ohne dass ich jetzt irgendjemandem äh zu nahe trete, ich wünschte mir mmh, sowieso mehr ä Praxis-äh -orientierung auch gerade in der ähh didaktischen Begleitung und äh, da DARF es nicht sein, dass äh es ZU überhöht theoriegeleitet äh ist was da im Vorfeld läuft. Das kann natürlich teilweise nicht anders sein, weil diese Herrschaften nie oder die Damen nie in der Schule WAREN. (-) Ähm, das seh ich jetzt bei den Forschungsprojekten wie sie aufgerissen sind, da wünscht' ich mir doch 'n bisschen dezidierte Schul/ schuldezidiere (-) äh Themen. Äh, die sind äh doch sehr (gedehnt) in eingleisig äh und auch sehr theoriegeleitet. Ähm, da is sicherlich noch Verbesserungs- äh -bedarf, mmh und da müssen die Unidozenten auch hingucken, dass (-) SIE, und das machen die Unidozenten sehr ungerne, das weiß man ja dass sie (-) sich doch mehr der Schule (-) auch öffnen und nicht denken, ich hab hier meine Forschungen und ich hab hier meine Lehre (-) sondern wenn wir wirklich ein Praxissemester für alle Beteiligten sinnvoll über die Bühne bringen wollen, dann geht das nur

miteinander und dann müssen wir ALLE ran und da muss die Schule [I: Mhm] auf die Universität zugehen, da muss die Universität auf die Schule zugehen, denn ähm die Studierenden sind ja genau in dieser Verzahnung [...] (Fachseminarleiter)

Die oben angedeutete Einladung zum Aufeinander-Zugehen der Akteure der unterschiedlichen Institutionen kommt im letzten Viertel der Sequenz in vergemeinschaftender Weise zum Ausdruck, wenn der Fachleiter feststellt: *[W]enn wir wirklich ein Praxissemester für alle Beteiligten sinnvoll über die Bühne bringen wollen, dann geht das nur miteinander.* Die Vergemeinschaftung wird hier durch die Konstruktion einer kausalen Notwendigkeit (wenn – dann) in Verbindung mit der Voraussetzung eines Willens der Akteure angestrebt, der sich auf den bewerteten Zustand der *sinnvoll[en]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* bezieht. D. h., sich dieser Aufforderung zur Vergemeinschaftung zu entziehen wird dadurch erschwert, dass es hier den Anschein erzeugen würde, an keiner *sinnvoll[en]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* interessiert zu sein, was einem sozial unerwünschten Verhalten gleichkäme. In diesem Versuch der Vergemeinschaftung liegt das erste Merkmal einer Imagerie.

Eine weitere Färbung erhält dieser Aufruf zur Vergemeinschaftung unter Berücksichtigung der Performanz, welche die formulierte Einladung zum Aufeinander-Zugehen mit ihrem Gegenteil konfrontiert: Dem Versuch einer Abgrenzung durch Abwertung des Anderen. Die Abwertung, die sich hier insbesondere auf die Akteure der Universität richtet, kommt dabei zunächst in der Begriffswahl zur Bezeichnung dieser Akteure zum Ausdruck. Die Rede von *Herrschaften* und *Damen* bedient sich eines veralteten Sprachgebrauchs, der im Kontext seiner Zeit zur Bezeichnung von Personen ‚höher‘ klassifizierter gesellschaftlicher Gruppen fungierte. Die provokative Ironie der Wahl dieser Bezeichnungen liegt in ihrer Übertragung auf einen Kontext, für den diese Bezeichnungen gerade nicht alltagssprachlich gängig sind und in der damit unmittelbar verknüpften negativen Beschreibung der so betitelten Personen als solche, *die nie in der Schule WAREN*. Es klingt die umgangssprachliche Redewendung des ‚sich nie die Finger schmutzig gemacht Habens‘ implizit an, da die Bezeichnung als *Herrschaften* und *Damen* in ihrer historischen Bedeutung betrachtet jene Personengruppen meinte, die den körperlich arbeitenden Mägden, Knechten bzw. dem so genannten ‚Gesinde‘ gegenüberstanden. Darin kommt – neben der dadurch attestierten Praxisferne – nicht nur eine polemische Abwertung, sondern in dieser starken Berufsgruppenbezogenheit geradezu ein Ressentiment gegenüber den Universitätsakteuren zum Vorschein. Die weiteren Ausführungen, in denen den Universitätsdozent*innen nachgesagt wird, dass sie sich *sehr ungerne [...] der Schule (-) auch öffnen*, intensiviert durch das verallgemeinernde und gleichzeitig un-

bestimmt bleibende *das weiß man ja*, verstärken den Eindruck einer über die diffus bleibende Abwertung einer Imagerie hinausgehenden Polemik. Der in dieser Aussage mitschwingende Vorurteilscharakter dürfte die Akzeptanz ihrer Artikulation selbst auf einer Hinterbühne zumindest fraglich werden lassen.

Im letzten Viertel der Sequenz wird deutlich, dass die Einladung zum Aufeinander-Zugehen ein stark ironisch-provozierendes Moment als drittes Merkmal der Imagerie enthält. Denn in dem oben analysierten Vorwurf, die Akteure der Universität näherten sich der Schule nur höchst unwillig an, schwingt eine starke Kritik an den Universitätsakteuren latent mit. Der Druck zur Vergemeinschaftung beinhaltet zugleich die Aussage: Eine *sinnvoll[e]* Ausgestaltung des *Praxissemester[s]* für *alle Beteiligten* ist deshalb so schwierig, weil die Universitätsdozent*innen dazu nur sehr ungerne bereit sind. Der Zusatz *wirklich* unterstreicht diese Interpretation insofern, als die Ausgestaltung eben bisher nur in einem unwirklichen Sinne für *alle Beteiligten* *sinnvoll* erscheint. Es dürfte in diesem dritten Abschnitt nicht nur die starke Präsenz einer Imagerie des Theorieanspruchs deutlich geworden sein, sondern auch die vielfältige Art und Weise, in der diese Imagerie ihren Ausdruck findet.

4 Zur Dignität von Erkenntnismöglichkeiten jenseits von akademischer Wissenschafts- und Praxis-Imagerie?

Das Phänomen der wenig wertschätzenden wechselseitigen Bezugnahme von Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung ist bekannt, sodass sich die Frage stellt, welchen Mehrwert die vorliegende Untersuchung dieser Abwertungen in Form von Imagierungen und universitären Umgangsformen mit den Praxiswünschen von Studierenden haben kann. Unseres Erachtens ist der Zugang, den wir hier wählen, notwendig, um sowohl die Lehrenden an den Universitäten als auch die Ausbilder*innen an den Studienseminaren in die Reflexion zu bringen, so dass die in den Imagierungen zutage tretenden Unterstellungen aufgearbeitet sowie Reaktionsmuster auf sie reflektiert und modifiziert werden können. Geschieht dies nicht, könnte genau das erfolgen, was typischerweise im pädagogischen Betrieb im Modus der Delegation von Verantwortung resultiert, wenn zwei unterschiedliche Lehrmeinungen einander gegenüberstehen: Die angehenden Lehrer*innen werden dazu aufgefordert, in ihren eigenen Vorstellungen Kohärenz zwischen diesen Divergenzen herzustellen. Ein Beispiel hierfür mag die phasenübergreifende Portfolioarbeit sein, innerhalb derer Studierende über den gesamten Ausbildungsverlauf ihre Studienerfahrungen und Ausbildungserfahrungen reflektieren sollen. Dies gilt sowohl für die phasenübergreifende Portfolioarbeit in Nordrhein-Westfalen (vgl. LABG 2013) als auch an anderen Standorten, wie das

zufällig herausgegriffene Beispiel des Tübinger Portfolios zeigt: Dieses dient in der phasenübergreifenden Lehrerbildung der „Relationierung von Theorie und Praxis: Durch Portfolioarbeit könne eine Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsbestandteilen angestoßen werden“ (Feder et al. 2019, S. 41). Bemerkenswert an dieser Formulierung ist, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis aufgeht in dem Begriff der ‚Relationierung‘. Betrachtet man diesen Sprachgebrauch vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analysen zu den Imagerien, dann stellt sich die Frage, ob die Bezeichnung der ‚Theorie-Praxis-Relation‘ in ihrer scheinbaren Neutralität selbst Teil des Problems sein könnte, da sie die dahinter liegende Beziehungsstruktur eher verdeckt als offensichtlich macht: Hier bleibt kein Raum für eine dialektische und damit differenzierte Vorstellung von der Theorie-Praxis-Beziehung, wie sie beispielsweise Cramer (2014) beschreibt und wie sie auch Studierende im Praxissemester häufig erfahren und im Sinne eines reflektierten persönlichen Lernens im Spiegel der Differenz sehr positiv auffassen – mit der Konsequenz einer gleichzeitigen Aufwertung beider Größen (vgl. te Poel 2017).

Wenzl et al. (2017) vertreten letztlich die Position, dass eine Anerkennung der Studieninteressen angesichts der disparaten Logiken der „Wissenschaftlichkeit“ der Universität und der Ausbildungspraxis in der zweiten Phase nur möglich ist, indem die universitäre Lehrerbildung bereit sei, „die Erwartungen der Studierenden [hinsichtlich ihres Praxiswunsches] zu kränken“ (ebd. S. 3). Als Hochschullehrende sehen wir jedoch die Notwendigkeit, die Unzufriedenheit der Studierenden mit der universitären Lehre anzuerkennen und sperren uns daher gegen den Gedanken, dass eine, wenn auch aufrichtige, ‚Kränkung‘ die einzige Möglichkeit der Lösung des Dilemmas sein sollte. Nachvollziehbar an der Argumentation von Wenzl et al. ist, dass die eigene Positionierung gegenüber den Studierenden mit Blick auf die eigene Rollenklarheit dort sehr viel kohärenter erfolgt. Für uns als Hochschullehrende, die selbst auf Unterrichtserfahrung in der Schule zurückgreifen können, stellt sich aber die Frage, ob es nicht im Rahmen eines universitären Lehramtsstudiums eine sinnvolle Form der Praxisorientierung geben könnte, die nicht in Imagerien von Praxisansprüchen und Theoriebedeutsamkeit kulminiert und zugleich den Vorwürfen einer Degradierung des Lehramtsstudiums zum Studium zweiter Klasse trotzt – in denen sich das möglicherweise einer Imagerie ähnelnde Bild einer praxisnahen Hochschuldidaktik als weniger wertvoll spiegelt, was eine Art Abwertung handlungspraktischer Lernformate gegenüber primär kognitiv orientierten bedeutet. Um dies zu leisten, müssen wir das starke, zugleich aber auch apodiktisch wirkende Argument Wernets zurückweisen: „Der Praxisanspruch in der universitären Lehrerbildung stellt kein realistisches Ziel dar, sondern eine Imagerie [...]“ (Wernet 2016, S. 293)

Es stellt sich für uns damit auch die Frage, ob es nicht eine Form der Wissenschaft geben könnte, die zugleich handlungspraktisch ist, oder ob es systematisch im Begriff der Wissenschaftlichkeit angelegt ist, von Praxisanforderungen vollkommen unabhängig zu agieren. Vor dem Hintergrund eigener zahlreicher Erfahrungen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Hahn, Heinrich, Klewin 2019) – auch zur Lehrerbildung, beispielsweise im Kontext von BiProfessional¹ (vgl. bspw. Frohn, Heinrich 2018; te Poel 2020) – sind wir uns der Schwierigkeiten und Friktionen im Diskurs sehr bewusst, stellen aber dennoch die Frage, ob nicht ein wechselseitiges Verstehen der jeweiligen Handlungslogik der anderen wiederum eine wissenschaftliche Praxis sein könnte, die auch unmittelbar handlungspraktische Auswirkungen hätte.

Denn umgekehrt steht eine Wissenschaftspraxis, die als Grundlagenforschung ohne praxisverändernden Anspruch auftritt, systematisch vor einem Legitimationsproblem – außer man betrachtet Wissenschaft als Selbstzweck, was aber schnell zu der Konsequenz führt, die eigene Forschung gegenüber dem Vorwurf des Glasperlenspiels verteidigen zu müssen. Die Folge wäre die Notwendigkeit, Wissenschaft als Selbstzweck auch dann für eine aufgeklärte Gesellschaft zu reklamieren, wenn ihr Beitrag hierzu nicht unmittelbar offensichtlich ist. Unseres Erachtens liegt der Kernpunkt in einer übergeneralisierten dichotomischen Gegenüberstellung von Wissenschaft als praxisfreier Grundlagenforschung einerseits und damit per se wissenschaftsfernen Praxisanforderungen andererseits. Denkbar wäre schließlich auch die Argumentation, dass es innerhalb einer aufgeklärten Gesellschaft unterschiedlicher Formen der Wissenschaftlichkeit bedarf: einerseits einer Wissenschaft als Grundlagenforschung, die frei sein muss von allen gesellschaftlichen Ansprüchen, um rein der Erkenntnisgewinnung zu dienen, und andererseits einer anwendungs- oder eben praxisorientierten Forschung, die unmittelbar den Anspruch erhebt, Gesellschaft – und im Falle der Lehrerbildungsforschung auch die schulische Praxis – zu verändern.

Wichtig an der Kritik Wernets ist, dass sie in Zeiten, in denen die empirische Bildungsforschung oftmals die kritische Distanz vermissen lässt (vgl. Bellmann 2012; Waldow 2012; Herzog 2012), sich in „Neutralitätsfiktionen“ (vgl. Heinrich 2016b) verliert und gleichzeitig praxisbezogene Kausalkurzschlüsse begeht (vgl. Biesta 2007), auf die Verstricktheit von Wissenschaft in die zum Teil unreflektierten (Ausbildungs-)Forderungen des bildungspolitischen Systems verweist (vgl. Bellmann 2015; Forster 2015; Tenorth 2015; Heinrich 2015). Problematisch erscheint uns

1 BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

allerdings die Übergeneralisierung dieser Kritik, derzufolge Wissenschaft und empirische Bildungsforschung mit unmittelbar praxisveränderndem Anspruch (vgl. Heinrich 2016c) nicht möglich seien – und in der Folge eben auch die Universität kein Ort für die Lehrerbildung sein könnte, an dem sinnvolle Ansprüche an das Verstehen der Praxis ebenso denkbar wären wie das verstehende und kritisch reflektierte Orientieren an Handlungslogiken von Praxisfeldern.

Ziel, auch solch empirischer Analysen von Imagereien, wäre dann, von dem derzeit wechselseitig verfangenen ‚Theorie-Praxis-Verhältnis‘ doch wieder zur ‚Theorie-Praxis-Relation‘ zu gelangen, jedoch in aufgeklärterer Weise. Dieser Schritt setzt ein besseres wechselseitiges Verstehen der Handlungslogik der jeweils anderen Seite voraus, das wiederum des Spiegels der jeweils anderen Seite bedarf. Dies geschähe eingedenk der unterschiedlichen Interessen und damit jenseits der Pseudo-„Neutralität“ (vgl. Heinrich 2016b), weil diese, indem sie die dahinter liegende Beziehungsstruktur beider Seiten eben eher verdeckt als offenbar macht, selbst Teil des Problems ist und nicht seine Lösung – ähnlich wie die Imagereien.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977). Tabus über dem Lehrberuf. In: Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656–573
- Artmann, Michaela und Herzmann, Petra (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierend und fachlichen Forschungslogiken? In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56–73
- Bellmann, Johannes (2012). „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 143–158
- Bellmann, Johannes (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, 26 (50), S. 45–54
- Biederbeck, Ina und Rothland, Martin (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: I. Biederbeck und M. Rothland (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 7–14
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: Educational Theory, 57 (1), S. 1–22

- Brandhorst, André; Goerigk, Paul; Schöning, Anke und Dempki, Carolin (2018). Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93–110
- Brenneke, Bettina; Pfaff, Nicolle; Schrader, Tina-Berith und Tervooren, Anja (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38–55
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 106 (4), S. 347–360
- Dietrich, Fabian (2014). Professionalisierungskrisen im Referendariat. Wiesbaden: Springer VS
- Dzengel, Jessica (2016). Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS
- Feder, Lina; Cramer, Colin; Bohl, Thorsten und Wenz, Kathrin (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In: BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [29.09.2020]
- Forster, Edgar (2015). Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik. In: Erziehungswissenschaft, 26 (50), S. 65–73
- Frohn, Julia und Heinrich, Martin (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 110 (1), S. 65–74
- Hahn, Stefan; Heinrich, Martin und Klewin, Gabriele (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In: S. Hahn; M. Heinrich und G. Klewin (Hrsg.): Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Münster: MV-Verlag, S. 81–116
- Hartung-Beck, Viola und Schlag, Sabine (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3 (2), S. 75–90
- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30 (1), S. 87–98

- Heinrich, Martin (2009). Rezeptdidaktik und Methodenlernen. Zwei Versuche einer „konstruktiven Kritik“. Münster: MV-Verlag
- Heinrich, Martin (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 107 (3), S. 285–298
- Heinrich, Martin (2016a) (unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergenkühl und K. Schlingmeyer). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In: C. Lähnemann; A. Leuthold-Wergin; H. Hagelgans und L. Ritschel (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Münster: MV-Wissenschaft, S. 221–232
- Heinrich, Martin (2016b). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 69 (4), S. 431–447
- Heinrich, Martin (2016c). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und /oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In: D. Prinz und K. Schwippert (Hrsg.): Der Forschung – der Lehre – der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 43–56
- Heinrich, Martin und Klenner, Denise (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla; K. Kunze; A. Moldenhauer und K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 259–273
- Heinrich, Martin und Klewin, Gabriele (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In: C. Schreiner; C. Wiesner; S. Breit; P. Dobbstein; M. Heinrich und U. Steffens (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Münster: Waxmann, S. 61–77
- Heinrich, Martin und Streblov, Lilian (2019): Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In: V. Manitus und N. van Holt (Hrsg.): Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft. Bielefeld: WBV-Verlag, S. 33–52

- Herzog, Walter (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 176–92
- Klewin, Gabriele (2016) (unter Mitarbeit von T. Döring; L. Düllmann; B. Fiege; H. Jaekel und N. Tegtmeier). Das Praxissemester geht zur Schule: Professionalisierung und Kooperation von Mentor*innen und Studierenden im Praxissemester. In: C. Lähnemann; A. Leuthold-Wergin; H. Hagelgans und L. Ritschel (Hrsg.): Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung. Münster: MV-Wissenschaft, S. 217–227
- Klewin, Gabriele; Köker, Anne und Störtländer, Jan Christoph (2020). Veranlasste und benotete Reflexion – ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionskolloquien im Praxissemester durch Studierende. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 108–121
- Klomfaß, Sabine; Kesler, Waldemar und Stier, Johannes (2020). Praxisansprüche. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 151–163
- Kunze, Katharina (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: ZISU 3 (2014), S. 44–57
- Liegmann, Anke B.; Artmann, Michaela; Berendonck, Marie und Herzmann, Petra (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–18
- LABG (2013). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=1&menu=1&bes_id=12764&aufgehoben=N&anw_nr=2 [13.10.2020]
- te Poel, Kathrin (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester. In: K. te Poel (Hrsg.): Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester. Norderstedt: BoD, S. 4–12
- te Poel, Kathrin (2020). Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), S. 164–182

- te Poel, Kathrin; Dietz, Margit; Ihmig, Karl Norbert und Schlingmeyer, Katja (2020) (i. E.). Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive. In: G. Klewin; K. te Poel und M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann
- te Poel, Kathrin und Heinrich, Martin (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In: M. Artmann; M. Berendonck; P. Herzmann und A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–237
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Dialog – Lernprozesse und Irritationen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 107 (3), S. 264–284
- Waldow, Florian (2012). Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur ‚standards-based reform‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), S. 159–175
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas und Kollmer, Imkie (2017). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich; A. Hebenstreit; M. Hinrichsen und M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–312
- Wernet, Andreas (2018). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich und A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 125–140
- Weyland, Ulrike und Wittmann, Eveline (2017). Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler; A. Schöning; V. Schwier; S. Schicht; J. Gold und U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–29
- Zaruba, Nicole; Gronostaj, Anna; Kretschmann, Julia und Vock, Miriam (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock. Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In: A. Krüger; F. Radisch; A. S. Willems; T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–235

Autor*innen

Prof. Dr. Martin Heinrich. Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung und Schulforschung an der Universität Bielefeld, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg und von BiProfessional, dem Bielefelder Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, Governanceforschung, Schulentwicklung
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Dr. Kathrin te Poel. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, AG Schulforschung und Schulentwicklung und BiProfessional. Forschungsschwerpunkte: Anerkennung, Bildungsgerechtigkeit, Lehrer*innenbildung, Habitusforschung
kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de