

Jürgen Schneider und Colin Cramer

Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Im Beitrag wird das Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis ausgehend vom strukturtheoretischen Professionsansatz diskutiert. Dabei wird das Konzept mit der Hybridität zweier Praxen verbunden und dessen Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung werden nachgezeichnet. Im Sinne der Einlassung und Distanz auf beide Praxen eröffnet das Konzept eine konstruktive Perspektive auf den Umgang mit Wissenschaftspraxis und Schulpraxis im Rahmen der Qualifikation von Lehrpersonen – besonders in schulpraktischen Phasen.

1 Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis stellt die Professionsforschung und die Lehrer*innenbildung seit ihrer Existenz vor scheinbar unauflösbare Herausforderungen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Angesichts der weitreichenden Konsequenzen und Implikationen der Modellierung des Verhältnisses liegt die international ungebrochene Aufmerksamkeit für diesen Diskurs nahe. Auf der institutionellen Mesoebene können über Annahmen zum Theorie-Praxis-Verhältnis z.B. der Umfang und die Gestaltung von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung begründet werden (Radtke, 1996). Auf der Mikroebene hat das Verhältnis Konsequenzen für die didaktische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen. Es konstituiert sich in Abhän-

gigkeit von spezifischen Professionstheorien und hat Implikationen für die Entwicklung von Professionalität (Neuweg, 2010). Die Verhältnisbestimmung ist folglich von Relevanz für die Ausgestaltung und Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung (Oser, 2001).

Zur Systematisierung des kaum überschaubaren Diskurses schlägt Neuweg (2018) zwölf „Figuren der Relationierung“ (S. 71) von Theorie und Praxis vor. Ebenfalls anhand einer Analyse der Forschungsliteratur beschreiben Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) sieben abstraktere *Transfer-, Transformations- oder Relationierungskonzepte*, die basale Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis darstellen und die letztlich den Neuweg’schen Figuren zugrunde liegen. Die Konzepte des Transfers von Theorie in Praxis (z.B. Dreer, Dietrich & Kracke, 2017) und der Transformation von Theorie in Praxis (z.B. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) haben seither vielfältige Ausgestaltungen in der Praxis der Lehrer*innenbildung erfahren. Mit dem Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis beschäftigten sich Beiträge im Diskurs zwar eingehend (Radtke, 2004), auch diese blieben aber meist auf einer abstrakt-konzeptionellen Ebene stehen (Cramer, 2014). Dieser Beitrag soll einen möglichen Bezug des Konzepts der Relationierung zur Lehrer*innenbildung herstellen und es so für Dozierende anschlussfähig machen.

Während in *Transferkonzepten* die Unterschiedlichkeit von wissenschaftlich generiertem Wissen und praktischem Handeln unbeachtet bleibt (Schön, 1983) und somit eine direkte Anwendung von Theorie in der Praxis prinzipiell möglich erscheint, akzeptieren *Transformationskonzepte* eine kategoriale Differenz von Theorie und Praxis. Zumeist wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliches Wissen oder praktisches Handlungswissen durch Transformation, beispielsweise durch Prozeduralisierung (Bromme, 1992) oder Anreicherung (Groeben et al., 1988) ineinander überführt oder integriert werden können. Während Konzepte des Transfers letztlich das Theorie-Praxis-Problem aufzuheben versuchen, wird in Konzepten der Transformation ein Theorie-Theorie-Problem (Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen) deklariert. Dem Handlungswissen wird dabei unterstellt, die praktischen Handlungen zu beeinflussen (z.B. Dann, 1989).

Relationierungskonzepte brechen fundamental mit einer wie auch immer gearbeteten Verbindung (im Sinne von Verknüpfung) von Theorie und Praxis (Dewe et al., 1992). Sie gehen von einer Differenzthese aus, die besagt, dass Theorie und Praxis zwei unterschiedlichen Kategorien angehören, die nicht unmittelbar (z.B. im Sinne von Verknüpfung) aufeinander bezogen, wohl aber in ihrer Relation zueinander beschrieben werden können. Unterschiedliche Wissensformen weisen dann je spezifische Daseinsberechtigungen auf und bleiben bei der Relationierung zunächst nebeneinander bestehen (Neuweg, 2007). Die Wis-

sensformen werden also nicht ‚aufgeweicht‘ oder partialisiert. Sie bleiben in ihrer spezifischen Rationalität erhalten und konstituieren zwei Blickwinkel auf denselben Gegenstand. Theorie und Praxis (z.B. durch Lehramtsstudierende) in Austausch zu bringen, wird so zu einem eigenständigen Ereignis, in dem sich die jeweiligen Rekonstruktionen des Gegenstands paritätisch austauschen. Auf dieser dritten Ebene können Relationen durch Kontrastierung und gegenseitige Auszeichnung (z.B. Beschreibung des Gegenstands aus der jeweiligen Perspektive) zwischen den beiden Wissensformen hergestellt werden, ohne dabei die Rationalitäten (z.B. Begrifflichkeiten, Geltungsansprüche) der jeweiligen Wissensformen zu brechen. So verstanden verbinden sich mit den theoretisch zu unterscheidenden Wissensformen zugleich auch zwei unterscheidbare Praxen im Sinne von beobachtbaren, sich situativ konfigurierenden Handlungsformen. Diese Praxen werden nachfolgend näher in den Blick genommen.

2 Relationierung von Praxen durch Einlassung und Distanz

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist eine strukturtheoretische Perspektive auf Professionalität (Oevermann, 1996) bzw. deren Adaption für den Lehrer*innenberuf (Helsper, 2011). Professionelle fungieren im Sinne dieser Perspektive als stellvertretende Krisenlösende im Arbeitsbündnis mit ihren Klient*innen (Oevermann, 2002). Professionen finden dort ihre besondere Legitimation, wo alltagspraktische Krisenbewältigung scheitert. Professionelle bemühen sich um die Vermeidung des Scheiterns pädagogischer Prozesse, wobei das Scheitern jenseits professioneller Arbeitsbündnisse theorieimmanent als Normalfall angesehen und auch von Professionellen nicht ausgeschlossen werden kann. Für Lehrpersonen ist die Beziehung zu den Schüler*innen eine therapeutisch-prophylaktische: Der therapeutische Bedarf ergibt sich aus der noch nicht vollständig herausgebildeten Autonomie der Schüler*innen, mit der sie in die Schule eintreten. Dabei ermöglicht die Lehrperson anhand pädagogischer Prozesse stellvertretende Krisenbewältigung durch die Generierung des Neuen in den Schüler*innen.

Professionalität bedarf der Rekonstruktion des Scheiterns (und Gelingens). Grundlegender Fokus der stellvertretenden Krisenbewältigung ist somit die methodisch angelegte Überprüfung und Bearbeitung von Geltungsansprüchen. Dies erfordert die Ausbildung methodischer Prinzipien und einen wissen-

schaftlich-erkenntniskritischen Habitus, eine forschende Haltung bei Lehrpersonen. Dieser Habitus begründet sich ursprünglich in der Aufklärung und Auflösung des Scheiterns, widmet sich aber genauso dem Infrage-Stellen eingeschliffener Routinen und Gewohnheiten des schulpraktischen Handelns. Eine methodische Rekonstruktion der Struktur von Schulpraxis besitzt dabei keinen unmittelbaren Wert für die Qualität des pädagogischen Handelns selbst, sondern fungiert mittelbar und instrumentell als Zugang zum Verstehen der Eigenlogik pädagogischen Handelns (Gruschka, 2011).

Die eigentliche stellvertretende Krisenlösung (pädagogische Handlung) konkretisiert sich durch interaktive Beziehungen mit den Schüler*innen. Dem Relationierungskonzept folgend, ist der Handlungsvollzug dieser Krisenlösung durch einen forschenden Blick *auf* pädagogische Handlungen nicht erlernbar, sondern erfordert eine Einführung *in* die pädagogische Handlungspraxis selbst. Folglich bedarf es einer „doppelten“ Professionalisierung (Helsper, 2011) des Erwerbs wissenschaftlicher Erkenntnis, verbunden mit der Entwicklung eines forschenden Habitus und der Einübung von Routinen und Entscheidungsmechanismen unter Unsicherheiten des pädagogischen Handelns selbst. Den *einen* Weg der Professionalisierung anstelle oder auf Kosten des anderen als „alleinig wahr“ zu kennzeichnen, wird dann problematisiert oder gar als ursächlich für das Theorie-Praxis-Problem angesehen (Hummrich, 2019). Schulpraktika in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stehen somit in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Forschung einerseits (Hochschule) und praktischem Handlungsvollzug andererseits (Schule).

2.1 Unterscheidung zweier Praxen anstelle von Theorie und Praxis

Regelmäßig stehen im Diskurs die (universitäre) erste Phase der Lehrer*innenbildung stellvertretend für „die Theorie“ und die zweite (und dritte) Phase sowie Praktika für „die Praxis“ (Petrik, 2009). Ein damit einhergehendes dichotomisches Verständnis von Theorie und Praxis knüpft die Begriffe an die jeweiligen Orte der Lehrer*innenbildung und verkürzt die Realitäten der Qualifikationsphasen um die jeweils andere Seite: Dieses Verständnis skizziert die Theorie als unpraktisch und die Praxis als theorieelos (Leonhard, 2018a). Die Figur der Theorie und Praxis transportiert eine solche doppelte Amputation, innerhalb deren Rahmung eine konstruktive Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems nur schwer leistbar zu sein scheint. In Anlehnung an Neuweg (2011) schlagen Leonhard et al. (2016) deshalb vor, die mit den Lehrer*innenbildungsphasen verbundene Rahmung von Theorie und Praxis zu verlassen und in die Betrachtung zweier Praxen einzutreten: Die an der Hochschule verortete

Wissenschaftspraxis (die natürlich auf Theorie rekurriert) und die in der Schule verortete Berufspraxis (im Sinne von Schulpraxis). Das Konzept der Relationierung erlaubt nun die unverminderte Realisierung beider Praxen und eröffnet so eine spezifische, bislang wenig diskutierte Rahmung des Theorie-Praxis-Problems: Neben die Konzepte des Transfers (Theorie-Praxis) und der Transformation (Theorie-Theorie) tritt nun das Verhältnis zweier Praxen (Praxis-Praxis), nämlich jenes zwischen der Wissenschafts- und der Schulpraxis.

Diese Praxen folgen eigenen Logiken innerhalb distinkter Referenzsysteme mit unterschiedlichen Funktionen. Die Wissenschaftspraxis zielt auf die Gewinnung von Aussagesystemen, also von Wissen über den untersuchten Gegenstand (Patry, 2014) und betreibt so Theoriebildung. Die so gewonnenen Theorien sollen Erkenntnisse über den Einzelfall hinaus erlauben und weisen deshalb ein Mindestmaß an Abstraktion auf (Herrmann, 1979). Die methodengeleitet generierten Aussagen werden durch Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand ohne Handlungsdruck generiert und messen sich am Kriterium der Wahrheit (Dewe et al., 1992). Aussagesysteme (im Sinne wissenschaftlicher Theorien) dienen der Beschreibung, Erklärung und Antizipation möglicher pädagogischer Phänomene. Aus einer distanzierten Perspektive kann durch sie z.B. der Erfolg oder das Scheitern pädagogischer Praxis gedeutet und deren Routinen in Frage gestellt werden. Das pädagogische Handeln in der Schulpraxis hingegen ist stetem Handlungsdruck unterworfen, unter dem sich Lehrpersonen intuitiv-improvisierend (Combe & Helsper, 1996) und „herrlich unreflektiert“ (Neuweg, 2017, S. 89) verhalten. Gelingende Schulpraxis bemisst sich am Kriterium der Angemessenheit (Dewe et al., 1992) stellvertretender Krisenbewältigung, die unter Ungewissheit erfolgt.

2.2 Einlassung auf und Distanz zu beiden Praxen

Nachfolgend wird die Modellierung aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf die Praxen der Wissenschaft und Schule durch Überlegungen zu Einlassung auf und Distanz zu diesen Praxen ausdifferenziert und angereichert.

2.2.1 Einlassung auf Schulpraxis

Bereits aus dem strukturtheoretischen Ansatz leitet sich der Bedarf an Formen der Einlassung, der Einsozialisierung in routinisierte Handlungsvollzüge, ab (Oevermann, 1996). Schulisches Handeln manifestiert sich nicht in stetig rational reflektierenden Handlungsentscheidungen, sondern im intuitiven Verhalten, dem das „tacit knowing“ (Können) innewohnt (Neuweg, 2006; Schön, 1983). Knowing ist damit immer auch im Handlungsvollzug konstruiertes und

dynamisches Wissen. Somit entzieht es sich zunächst bewusster Beschreibung. Aus dem dialogischen Charakter schulpraktischen Handelns wird auch dessen Unvereinbarkeit mit einer gleichzeitigen Distanzeinnahme deutlich (Helsper, 2011): Aufgrund des Kriteriums der Angemessenheit können Handlungen nicht rational-planend vorweggenommen werden, sondern sind situativ am Einzelfall auszurichten. Pädagogisches Handeln bewirkt eine Transformation der Umwelt (z.B. unterschiedliche Erwartungen der Schüler*innen), woraus sich immer neue situationale Voraussetzungen für angemessenes Handeln erschließen. Wo schließlich Entscheidungen mit Handlungen verschmelzen, findet Einlassung statt. Dabei sind die Umstände der Umwelt häufig nicht explizit oder bekannt. Pädagogisch Handelnde müssen zwangsläufig (auch intuitiv) mit Ungewissheit umgehen, worin die Möglichkeit des Scheiterns virulent ist (Helsper & Tippelt, 2011). Umso mehr sind Lehrpersonen gefordert, sich auf die spezifische Situation einzulassen.

2.2.2 Einlassung auf Wissenschaftspraxis

Aus dem strukturtheoretischen Ansatz leitet sich ebenfalls eine methodisch angelegte Rekonstruktion des Scheiterns und der Routinen pädagogischer Handlung ab (Oevermann, 1996). Die so generierte Erkenntnis misst sich am Kriterium der Wahrheit (Dewe et al., 1992). Wissenschaftspraxis beabsichtigt die Durchdringung und das Verstehen des Gegenstands. Sich auf Wissenschaftspraxis einzulassen, bedeutet, sich dem Kriterium der Wahrheit zu verpflichten, ohne die Erkenntnis zwingend einem Test der Praxisrelevanz auszusetzen, sich also von einem „Verwendungsdruck“ (Leonhard, 2018b) zu befreien. Über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnis kann dem Anspruch einer situational angemessenen Verwendbarkeit nicht gerecht werden (Patry, 2014). Studierende sollen sich Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisgenese aneignen, die sich kategorial vom Schlussfolgern im Alltag unterscheiden (Helsper, 2011). Entsprechend besitzt wissenschaftlich generierte Theorie einen allgemeineren Geltungsanspruch als durch unsystematische Alltagserfahrung erlangtes Wissen (Schön, 1983). Einlassung auf Wissenschaftspraxis erfordert dann, wissenschaftlich generierte Aussagen auch entgegen eigener, erfahrungsbasiert gewonnener Erkenntnisse als „wahr“ gelten zu lassen bzw. ihnen eine eigene (andere) Rationalität zuzuschreiben. In der wissenschaftlichen Erkenntnisgenese wird der Forschungsprozess durch Forschende durchgehend bewusst reflektiert, wobei die Aufmerksamkeit auf die rationale Betrachtung des Gegenstands, auf Erkenntnisgewinnung unter Einhaltung wissenschaftlicher Standards gerichtet wird (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Dies erscheint in der Schulpraxis unmöglich: Entweder die Lehrperson handelt unter Zeitdruck oder sie tritt zurück und kann retrospektiv die Handlungssituationen aus der Distanz

im Sinne einer Einlassung auf eine „unpraktisch[e] Praxis“ (Helsper, 2011, S. 150) reflektieren. Strukturtheoretisch erfolgen distanzierte Betrachtungen, die zu verstehenden Aussagesystemen verdichtet werden (Combe & Helsper, 1996). Dabei gelte es auch, Haltungen der Neugierde oder des grundständigen Infragestellens zu entwickeln.

2.2.3 Distanz zu Schulpraxis

Der strukturtheoretisch angestrebte, wissenschaftlich-erkenntniskritische Habitus soll zur Rekonstruktion und Auflösung des Scheiterns beitragen und kann nur in Distanz zur Schulpraxis entwickelt werden: Einlassung auf Wissenschaftspraxis ermögliche überhaupt erst die systematische Bearbeitung von Geltungsfragen (Leonhard, 2018b). Die Rekonstruktion des Scheiterns aus der Distanz verpflichtet sich, wie die Wissenschaftspraxis, dem Kriterium der Wahrheit (Helsper & Tippelt, 2011). Einlassung auf Wissenschaftspraxis und Distanz zur Schulpraxis fallen im Vollzug daher zusammen. So werden bei der rekonstruktiven Sinnkonstruktion sowohl eine Perspektive der praktischen Erfahrung (Einlassung auf Schulpraxis) als auch eine Perspektive des theoretischen Wissens (Einlassung auf Wissenschaftspraxis) eingenommen. Die erkenntniskritische Rekonstruktion pädagogischen Handelns vermag es, dynamisches „tacit knowing“ in statisches, fallbezogenes „knowledge“ (Neuweg, 2006, S. 67) zu überführen und so einer kommunikativen Verständigung zugänglich zu machen.

2.2.4 Distanz zu Wissenschaftspraxis

Die Forderung nach Einlassung auf Wissenschaftspraxis bedingt zugleich den Bedarf nach Distanz zu selbiger. Denn wissenschaftliche Erkenntnisgenese ist mit einer bestimmten Wissenschaftstheorie verbunden, mit epistemischen und ontologischen Annahmen (Chalmers, 2001). Hier stellt sich etwa die Frage, wie Geltungsansprüche vorgebracht werden. Aus einer Entwicklungsperspektive auf epistemische Überzeugungen (Krettenauer, 2005) bedeutet die Einlassung auf Wissenschaftspraxis, sich von absolutistisch/dualistischen Überzeugungen (Autoritäten vermögen Wissen als wahr oder falsch zu beurteilen) abzugrenzen. Demgegenüber kann in Betracht gezogen werden, dass die Geltung von Wissen evaluiert werden kann (postrelativistische/evaluative Überzeugungen). Die Überprüfung von Geltungsansprüchen erfolgt dabei durch das Heranziehen und Abwägen wissenschaftlicher Erkenntnisse, z.B. entlang Kriterien wissenschaftlicher Standards, die in der Forschung mehr oder weniger streng erfüllt werden. Ein blinder Wissenschaftsglaube ohne Prüfung der Geltungsansprüche würde der Einlassung auf die Wissenschaftspraxis nicht gerecht. Auch eine mehrperspektivische Betrachtung ein und desselben pädagogischen

Phänomens aus unterschiedlichen Zugängen heraus impliziert, dass es unterschiedliche und dennoch gültige wissenschaftliche Aussagen geben kann (z.B. zur Frage, was Professionalität im Lehrer*innenberuf ausmacht). Eine mehrperspektivische wissenschaftliche Einlassung bedeutet, sich zu potenziell divergierenden Aussagen jeweils in Distanz begeben zu können, diese Perspektiven also jeweils als eine „Brille“ (Neuweg, 2018, S. 75) der spezifischen Betrachtung eines Gegenstandes zu akzeptieren. Sich zwischen den Perspektiven zu bewegen und sich wechselseitig auf sie einzulassen, erfordert neben der jeweiligen Einlassung auch eine temporäre Distanz zu allen Perspektiven: Dieses Heraustreten aus einer eindimensionalen Betrachtung und das Evaluieren der spezifischen Leistungen von Betrachtungsweisen kann mit dem professionellen Anspruch nach Meta-Reflexivität gefasst werden (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019).

2.3 Relationierung: Hybridität und der „dritte Raum“

Der aus der Strukturtheorie abgeleitete (Helsper, 2011) und insbesondere durch Neuweg (2011) sowie Leonhard et al. (2016) ausdifferenzierte Entwurf der Einlassung und Distanz auf zwei Praxen führt zu einem Verständnis von Professionalität, das durch die Einlassung auf Wissenschafts- und Schulpraxis korrespondierend auf die Kriterien der Wahrheit (Wissenschaft) und der Angemessenheit (Schule) verpflichtet. Im Sinne der Relationierung ist Professionalität geprägt von einer Hybridität (Bhabha, 1994), die innerhalb eines dritten Raumes, also jenseits der Einlassung auf die beiden Praxen, als etwas Eigenes entsteht. Diese Idee der Hybridität wurde bereits von Radtke (1988) implizit eingebracht und später in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis als Relationierungskonzept ausgearbeitet (Dewe et al., 1992; Radtke, 2004).

Hybridität fällt konzeptuell mit Relationierung zusammen, ist aber hinsichtlich der Idee einer Einlassung und Distanz auf zwei Praxen ausformuliert. Dabei ist Hybridität ein aus der Kulturwissenschaft entlehntes Konzept (Bhabha, 1994). Es beschreibt das Phänomen der Gleichzeitigkeit zweier Kulturen oder Praxen (z.B. durch Kolonialisierung), deren unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand jeweils eigene Konstruktionen und Wahrheiten produzieren („erster“ und „zweiter“ Raum) und somit identitätsstiftend sind. In einem „dritten Raum“, der zunächst imaginären Charakter besitzt und weniger als geografischer Ort zu verstehen ist, begegnen sich beide Perspektiven (Moje et al., 2004). Dabei werden einseitige Geltungsansprüche zurückgewiesen, gegenseitige Anfragen gestellt und das Unbekannte des Gegenstands beforscht (Kozleski, 2011). So entstehen neue Konstruktionen der Wirklichkeit im

dritten Raum, die sich u.a. in Artefakten oder Praktiken manifestieren können. Bezüglich der Professionalität im Lehrer*innenberuf zeigt sich Hybridität zwischen (der Einlassung auf) Wissenschaftspraxis und (der Einlassung auf) Schulpraxis in einem dritten Raum, der Distanz zur Schulpraxis (Dewe et al., 1992). Auch auf die Lehrer*innenbildung wurde das Konzept der Hybridität zunächst im englischsprachigen Raum (z.B. Zeichner, 2010; Skerrett, 2010), bald auch im deutschsprachigen Raum übertragen (Christoforatu, 2011; Leonhard et al., 2016). Durch Feldexperimente (Hartmann, Braae, Pedersen & Khalid, 2017) oder gemeinsame Projekte von Forschenden und Lehrpersonen in universitären Partnerschulen (Martin, Snow & Franklin Torrez, 2011) wurde das Konzept umgesetzt. Doch nicht in jedem als „third space“ bezeichneten Ansatz wird die Idee der Hybridität vollumfänglich umgesetzt (z.B. ein Projekt mit Aktionsforschung unterminiert die Gleichzeitigkeit von Wahrheit und Angemessenheit: Arhar et al., 2013). Wann Hybridität verunmöglicht wird und wie sie potenziell gelingen kann, wird nun am Beispiel schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium konkretisiert.

3 Relationierung in der Lehrer*innenbildung

Um pädagogisches Handeln rekonstruieren zu können, benötigen Lehramtsstudierende forschungsmethodische Kompetenz. Am hier gewählten Beispiel betrifft dies besonders Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung im interpretativen Paradigma, die zur Analyse von Fällen aus der Schulpraxis herangezogen werden. Dabei kann beispielsweise auf Fallarchive mit Text- oder Videofällen oder auf die Erfahrungen der Studierenden selbst zurückgegriffen werden. Einlassung auf Wissenschaftspraxis und die Ausbildung eines erkenntniskritischen Habitus gelingt hier nur dann, wenn Studierende nicht nur Forschung rezipieren, sondern auch an Forschung teilhaben, sich also auf sie einlassen und einen forschenden Habitus entwickeln. So erforschen Studierende etwa in kleinen Projekten (z.B. Wallbaum, 2019) Schulpraxis und handeln Geltungsfragen ihrer Erkenntnisse diskursiv aus. Damit relativiert sich die wiederkehrende Forderung Studierender nach direktem Praxisbezug (Knight, 2015). Bleibt die Forderung nach einfach transferierbaren Handlungstheorien hingegen fortwährend bestehen, so dürften die mehrperspektivische Betrachtung schulischer Praxis und insbesondere deren meta-reflexive Geltungsprüfung (Cramer et al., 2019) erschwert oder verunmöglicht werden. Hilfreich zur Schaffung von Hybridität erscheint es daher, Lehramtsstudierende dazu anzu-

regen, ihre persönlichen und kontextspezifischen epistemischen Überzeugungen zu reflektieren, die einen mehrperspektivischen Zugang ermöglichen oder verhindern können. Zudem wird universitäre Lehrer*innenbildung durch Versuche, Lehrveranstaltungen als explizit „praxisrelevant“ auszurichten, unter das Kriterium der Angemessenheit anstelle von Wahrheit gestellt. Der Praxisanspruch kann sich dann als reine „Imagerie“ (Wernet, 2016, S. 293) entpuppen und er kann dann sein Versprechen nur scheinbar einlösen und vom Ziel der Einlassung auf und Distanz zu zwei Praxen entfernen, also ein Moment der Deprofessionalisierung darstellen.

In Praxisphasen des Studiums dürfte die Einlassung auf Schulpraxis erschwert sein, wenn Studierende angehalten werden, ihr Handeln gleichsam „in actu“ zu reflektieren oder dieses gar fortwährend und absolut („theoretisch“) zu begründen. Damit wird das produktive Moment des dialektischen Charakters beider Praxen aufgehoben (Cramer, 2014) und dies verunmöglicht eine gleichzeitige Immersion in den rhythmisierten Ablauf des praktischen Handlungsvollzugs (Schön, 1983). Arbeitsaufträge, die Distanz zu Schulpraxis ermöglichen, sollten daher als „minimal invasiv“ (Leonhard, 2018a, S. 216) und von den Studierenden nicht als Erwartung an allgegenwärtige Reflexion wahrgenommen werden. Lernarrangements, die sich an Fällen orientieren (zur deutschen Tradition: Beck, 2000; für den englischsprachigen Raum: Shulman, 1992), können zur Aufrechterhaltung der Hybridität und so zu Relationierungen im dritten Raum beitragen. Hochschuldidaktisch werden dann beispielsweise (1) Aufträge zur Erstellung von Fällen durch Lehramtsstudierende erteilt, die ihr Scheitern und Gelingen dokumentieren (siehe 3.1) und (2) die Besprechung dieser Fälle didaktisch eingebettet, damit deren relationierende Bearbeitung ermöglicht und nicht verstellt wird (siehe 3.2).

3.1 Die Generierung von Fällen

Die hochschulische Verantwortung für schulische Praxisphasen beschränkt sich in Deutschland je nach Bundesland und Studiengang auf die Vor- und/oder Nachbereitung. Die alltägliche Begleitung während des Praktikums wird dann von den Studienseminaren der zweiten Phase verantwortet. Entsprechend sind vor dem Praktikum gegebene Arbeitsaufträge, die während des Praktikums bearbeitet werden sollen, ggf. nicht möglich oder erwünscht. Somit wird beispielsweise die Videographie von Unterricht, die in den letzten Jahren sowohl in der Forschung als auch in der Lehrer*innenbildung verstärkt Beachtung fand (Baercher et al., 2018), hinterfragt. Es stellt sich die Frage, ob die Präsenz einer Kamera nicht ohnehin die Einlassung auf Schulpraxis erschwert

oder gar vereitelt. Dennoch bergen authentische Unterrichtsvideos das Potenzial, die Distanz zur Schulpraxis durch Wahrung der Hybridität zu ermöglichen.

Sollen Lehramtsstudierende Fälle aus eigener Schulpraxis heraus erstellen, so kann dies etwa im formalen Rahmen von Portfolioarbeit erfolgen. Portfolios in der Lehrer*innenbildung verbinden sich mit dem Anspruch, Lernprozesse an eigenen Erfahrungen auszurichten und diese multiperspektivisch zu reflektieren (Feder & Cramer, 2019). So lässt sich sowohl das Identische pädagogische Phänomen querschnittlich aus mehreren Perspektiven als auch längsschnittlich über die Studienzeit hinweg betrachten. Ziel und Aufbau der Portfolios können folglich je nach Schwerpunktsetzung stark variieren. Beinhaltet das Portfolio Aufgaben zum nachträglichen Dokumentieren von Fällen aus der schulischen Praxisphase, so sind diese Portfolioeinträge anschließend in nachbereitenden hochschulischen Veranstaltungen für eine Relationierung verfügbar.

3.2 Didaktische Einbettung

Zur Relationierung der in Fällen dokumentierten Erfahrungen eignen sich im vorliegenden Beispiel die ganze Breite rekonstruktiver Methoden, die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung erfüllen (Lamnek, 2010), etwa die pädagogische Hermeneutik (Wernet, 2006) oder das „Mainzer Modell“ (Heuer, 2000). Solche Methoden sind in Lehrveranstaltungen zur Nachbereitung schulischer Praxisphasen in größere didaktische Settings eingebettet. Zwei Rahmungen hierfür werden nun exemplarisch dargestellt.

Als eine mögliche Rahmung bietet sich die Adaption der Fallstudie nach Kaiser (1983) an. Diese beinhaltet sechs Phasen, die nicht streng nacheinander abzuhandeln sind: Typischerweise ist die Fallstudie als ein diskursiver Problemlösungsprozess charakterisiert, in den Kleingruppen von Studierenden eintreten können. Die Fallstudie löst die Forderung der Relationierung nach Hybridität ein, indem sie die Erkundung des Falles (Phasen der Konfrontation und Information) und dessen Erforschung und Begründung (Phasen der Exploration, Resolution) vorsieht. Studierende können somit jenseits von Handlungsdruck die Angemessenheit ihrer Lösungsvorschläge und die Wahrheit mit Blick auf deren retrospektive Bewertung prüfen sowie sich in einer Disputationsphase gegenseitig und selbstkritisch hinterfragen. Das forschend-distanzierende Moment ist in der Methode selbst angelegt.

Eine zweite exemplarische Rahmung stellt die kollegiale Fallbearbeitung dar (Tietze, 2018). Dabei handelt es sich um strukturierte Beratungsgespräche in

Kleingruppen von etwa sechs Personen. Abwechselnd bringen diese ihre Praxisfälle ein, die unter einer zu wählenden Fragestellung besprochen werden. Die Teilnehmenden nehmen bestimmte Rollen ein mit dem Ziel, den Fall auf die Fallfrage hin zu untersuchen. Die kollegiale Fallberatung ist in ihrer Ausrichtung eher in der Berufspraxis verortet. Zur Aufrechterhaltung der Hybridität ist daher besonderes Augenmerk auf die Verpflichtung des Kriteriums der Wahrheit zu legen.

4 Fazit

Der Beitrag diskutiert das Konzept der Relationierung von Wissenschafts- und Schulpraxis ausgehend vom sogenannten Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung und vom strukturtheoretischen Ansatz der Professionalität, der mit dem Konzept der Hybridität in Verbindung gebracht wird. Der Ansatz der Einlassung und Distanz auf zwei Praxen passt sich in etablierte professionstheoretische Grundüberlegungen ein und eröffnet *eine* denkbare Möglichkeit, mit der in der Forschungsliteratur fortwährend bearbeiteten Anfrage an das Verhältnis von Theorie und Praxis *im Modus der Relationierung* konstruktiv umzugehen. Die wohl zentrale Herausforderung der Umsetzung des Relationierungskonzepts in der alltäglichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der hochschulischen Lehrer*innenbildung dürfte in der Aufrechterhaltung von Hybridität liegen: Es besteht das Risiko, dass sich Studierende (und Dozierende) vorschnell alleine den Geltungsansprüchen der Wissenschaftspraxis *oder* der Schulpraxis hingeben und dass damit das dialektische Professionalisierungsmoment entfällt.

Die Ausführungen samt der Fokussierung auf strukturtheoretische Bezüge und auf ein Relationierungskonzept sind exemplarisch für einen konstruktiven Umgang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis zu sehen. Dabei ist weder ausgeschlossen, dass es in der Lehrer*innenbildung auch Ansprüche des Transfers von Theorie in Praxis gibt (z.B. wenn in der Folge empirischer Forschung gewonnene Erkenntnisse zum Vokabellernen kontextspezifisch als Grundlage für Vokabelunterricht Anwendung finden sollen) oder sich Transformation von Theorie in Praxis vollzieht (z.B. wenn fachdidaktisch der abstrakt-universale Gegenstand der Französischen Revolution auf die lebensweltlich für Schüler*innen relevanten Aspekte dieses historischen Phänomens reduziert werden). Wird nun aber der professionelle Kern des Berufs berührt, das erfolgreiche Handeln unter Ungewissheit, gerät die Relationierung besonders in den

Blick, weil dieses Konzept der Eigenlogik und Widersprüchlichkeit von Theorie und Praxis – und damit deren jeweiligen Dignität – im pädagogischen Handlungsfeld in besonderer Weise gerecht wird (Cramer, 2014).

Wird Professionalität im Lehrer*innenberuf als Meta-Reflexivität modelliert, ist zudem kein Anspruch auf alleinige Gültigkeit eines bestimmten Konzepts des Verhältnisses von Theorie und Praxis zu erheben (Cramer & Drahmman, 2019): Die Diskussion um Theorie und Praxis muss von Professionellen vielmehr fortwährend geführt werden und die explizite, metakommunikative Thematisierung des Verhältnisses selbst ist – in Kontrast zu einer wissentlich oder unwissentlich in Kauf genommenen, eindimensionalen Deutung des Verhältnisses – selbst Merkmal von Professionalität. Damit wird auch deutlich, dass eine Relationierung zweier Praxen den Theoriebegriff weder aufhebt noch für die Lehrer*innenbildung überflüssig macht: Die zurückliegenden wissenschaftspraktischen Einlassungen auf Theorie-Praxis-Verhältnisse münden selbst in theoretische Erwägungen. Theorie ist insofern für Lehrer*innenbildung unerlässlich, weil sie Referenzpunkt für Wissenschaftspraxis und zugleich deren Ergebnis ist.

Literatur

- Arhar, J., Niesz, T., Brossmann, J., Koebley, S., O'Brien, K., Loe, D. et al. (2013). Creating a third space* in the context of a university–school partnership: supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. *Educational Action Research*, 21(2), 218–236.
- Baecher, L., Kung, S.-C., Ward, S. L. & Kern, K. (2018). Facilitating Video Analysis for Teacher Development: A Systematic Review of the Research. *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(2), 185–216.
- Beck, C. (Hrsg.). (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Chalmers, A. F. (2001). *Wege der Wissenschaft*. Berlin: Springer.
- Christoforatu, E. (2011). Third Space. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 51–54.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.

- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske+Budrich.
- Dreer, B., Dietrich, J. & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: Factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208–224.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruschka, A. (2011). *Erkenntnis in und durch Unterricht: empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hartmann, S. B., Braae, L. Q. N., Pedersen, S. & Khalid, M. S. (2017). The Potentials of Using Cloud Computing in Schools: A Systematic Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 190–202.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuer, B. (2000). Entwicklungskontext und Intentionen des „Mainzer Modells“. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & U. Heiner (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung* (S. 23–28). Wiesbaden: Springer.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 65–71.
- Kaiser, F.-J. (1983). Grundlagen der Fallstudienpädagogik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis (Forschen und Lernen). In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudienpädagogik* (S. 9–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knight, R. (2015). Postgraduate student teachers’ developing conceptions of the place of theory in learning to teach: ‘more important to me now than when I started’. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 145–160.
- Kozleski, E. B. (2011). Dialectical Practices in Education: Creating Third Spaces in the Education of Teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(3), 250–259.
- Krettenauer, T. (2005). Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Frage-

- bogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(2), 69–79.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T. (2018a). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018b). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven*, 10, (S. 11–26). Wien: Lit.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98.
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Neueuw, G. H. (2006). The Concept of Tacit Knowing. *Educational Sciences*, 11(1), 64–76.
- Neueuw, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (12), 1–14.
- Neueuw, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- Neueuw, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neueuw, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neueuw, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neueuw (Hrsg.), *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67–96). Chur: Rüegger.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Petrik, A. (2009). „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrausbildung. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 57–80.

- Radtke, F.-O. (1988). *Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bielefeld: Habilitationsschrift.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationsoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, J. H. (Hrsg.) (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Skerrett, A. (2010). Lolita, Facebook, and the Third Space of Literacy Teacher Education. *Educational Studies*, 46(1), 67–84.
- Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Wallbaum, C. (2019). The analytical short film form -Functions -Excursus -Criteria. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 97–119). Hildesheim: Georg Olms.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.