

## 15 Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Martin Rothland

Spätestens seit ihrer vollständigen Akademisierung erscheint das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ungelöstes Problem. Entsprechend ist die Forderung nach einer (endlich) glückenden Vermittlung bis heute fester Bestandteil des Diskurses. Im Anschluss an eine Vorbemerkung zur Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis werden Vermittlungskonzepte von Wissenschaft, Studium und Berufspraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt. Anschließend wird an Differenzmerkmale von Wissenschaft und Berufspraxis erinnert, bevor der Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst problematisiert wird.

### 1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Chiffre

In der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt spätestens mit der schrittweisen Verwirklichung ihrer Akademisierung für alle Lehrämter die Klage über den Verlust des Praxisbezugs ein. Insbesondere aufgrund der bemängelten Unverbundenheit von Theorie und Praxis erscheint Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als chronisch optimierungsbedürftig (Kunter, 2011). Eine Steigerung der Praxisrelevanz und die Stärkung des Praxisbezugs als *Normen* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Liebsch, 2013; Hedtke, 2020) gelten als Korrektive der kritisierten Konsequenzen vollzogener Verwissenschaftlichung.

Der fortdauernden Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Scheid & Wenzl, 2020) ist eine häufig undifferenzierte Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis zu eigen. Das Begriffspaar ‚Theorie und Praxis‘ findet hier als Chiffre, als Synonym für vielfältige, komplexe Begriffsverhältnisse Verwendung. Dazu zählen u. a. Wissenschaft und Praxis, Wissenschaft und Könnerschaft, Wissen und Können, Wissen und Handeln, Begründung und Handeln, Wissen und Praxis, Reflexion und Vollzug, Reflexion und Einübung oder Disziplin und Profession. Die Begriffe Theorie und Praxis bezeichnen so kein präzises oder allgemein gültiges Konstrukt, sondern sie verweisen als Gegensatzpaar auf eine Relation, die dem Anschein nach auf eine Vielzahl von Verhältnissen bezogen werden kann. Wissenschaftliche Theorien im engeren Wortsinne werden dabei in der Regel *nicht* gemeint (Rothland, 2020). Nicht viel anders verhält es sich mit dem Begriff ‚Praxis‘, dem als Synonym für „Handeln“, ‚Erfahrung‘, ‚Leben‘ oder auch ‚Realität‘ eine absurde Mehrdeutigkeit attestiert wird (Kaldewey, 2013, S. 165).

Wird im Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskurs vom Theorie-Praxis-Verhältnis oder -Problem gesprochen, dann steht der Theoriebegriff in der Regel allgemein stellvertretend für Wissenschaft oder wissenschaftliches Wissen. Praxis im Sinne von Berufspraxis oder von beruflichem Handeln erscheint hingegen i. d. R. als wissenschaftliche Fremdreferenz. *Wissenschaftliche* „Theorie“ wird *schulischer* Berufs-„Praxis“ entgegen gestellt (Makrinus, 2013).

## 2 Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die traditionsreiche Rede vom „Theorie-Praxis-Problem“ (Matthies & Stock, 2020) suggeriert, dass aufgrund einer fehlenden Verbindung eine Vermittlung zwischen Wissenschaft bzw. hier dem wissenschaftlichen Studium in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Berufspraxis der (angehenden) Lehrpersonen erforderlich sei. Geht es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darum, Theorie und Praxis zu „vermitteln“, so ist damit vor allem gemeint, das wissenschaftliche Wissen (Lehrerbildungswissen als „Ausbildungswissen“, Neuweg, 2014) und berufspraktisches Wissen sowie Handeln zu verbinden sind. Die Theorie-Praxis-Thematik erscheint somit als Kombination der in der Wissensverwendungsforschung bearbeiteten Verwendungszusammenhänge von wissenschaftlichem Wissen einerseits und der in der Wissensforschung im Zentrum stehenden Frage nach der Wissensbasis der Lehrpersonen für die Berufsausübung andererseits (Stadelmann, 2006).

### 2.1 Verwendung des Lehrerbildungswissens als analoger Transfer

Einer ersten Verhältnisbestimmung von Lehrerbildungswissen und berufspraktischem Handeln folgend wird das in der Universität oder Pädagogischen Hochschule erworbene Wissen unverändert in die Praxis eingebracht. „Die Wissenschaft stellt der bzw. dem Professionellen ein Potential an geprüftem Wissen und erprobten Methoden zur Verfügung, steigert also die Rationalität des Handelns“ (Koring, 1997, S. 23). Das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angebotene wissenschaftliche Wissen selbst bleibt im Zuge der praktischen Anwendung im Sinne eines direkten oder analogen Transfers unverändert. Verbunden mit dieser Form der Anwendung ist die Annahme der Überlegenheit der Wissenschaft gegenüber der Praxis. Zweck des an der Universität oder Pädagogischen Hochschule zu vermittelnden Lehrerbildungswissens wäre die Aufklärung und Anleitung des Praktikers durch Theorie zur Aufhellung der Praxis (Liebsch, 2013).

Konkret wird die unmittelbare Anwendungsvorstellung, wenn davon ausgegangen wird, dass die theoretische „Ausbildung“ „notwendige und hilfreiche Regeln“ für die angehenden Lehrkräfte böte (Vogel, 2011, S. 5). Anwendung von Theorie in der Praxis wird so im Sinne der Verwendung technologischer Regeln zum Zwecke der Problemlösung begriffen. Als Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erscheinen lediglich didaktische Flankierungen zur Verbesserung der Aneignung. Das Verhältnis von „Theorie und Praxis“ wird somit weniger als ein prinzipielles Problem begriffen, sondern als Frage „gelingender didaktischer Vermittlung“ (Winkler, 2012, S. 309; vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Bommers, Dewe & Radtke, 1996; zur Aktualität analoger Transfervorstellungen in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vgl. Rothland, 2020).

### 2.2 Pädagogischer Takt als Vermittler zwischen Theorie und Praxis

Als vermittelndes Element zwischen Wissenschaft und Berufspraxis gilt das Konstrukt des pädagogischen Takts. Dieser geht auf die Urteilskraft als vermittelndes Element zwischen Theorie und Praxis bei Kant zurück. Das Allgemeine, die Theorie, soll adaptiv auf das Besondere, die Praxis, bezogen werden. Theorie und Praxis, Allgemeines und Besonderes, Abstraktes und Konkretes, Regel und Einzelfall werden vermittelt. An Stelle des Sprechens von Urteilskraft tritt bezogen auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf Herbarts pädagogischer Takt im Sinne einer schnellen und zutreffenden Beurteilung bzw. Entscheidung angesichts des vorliegenden Einzelfalls.

Im Lehrerbildungsdiskurs wird bis heute auf den pädagogischen Takt als vermittelndes Element, als „zeitgemäßer Ansatz“ (Gastager & Patry, 2018a) verwiesen. Das Konstrukt selbst erscheint dabei als vielgestaltig (Gastager & Patry, 2018b) – und diffus. Konkret stellt sich die Fra-

ge, ob überhaupt (Muth, 1982) und, wenn ja, wie pädagogischer Takt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erwerben ist – und als Antwort wird u. a. auf die Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung verwiesen, denn die Schulung des pädagogischen Taktes sei „wesentliches Ziel der schulpraktischen Studien“ (Patry, 2014, S. 39). Wie dies unter welchen Bedingungen im Einzelfall erfolgt oder misslingt, bleibt offen und wurde bislang weder zum Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung noch einer „pädagogisch ausgewiesenen[n] Taktforschung“ (Benner, 2018, S. 56) gemacht.

### 2.3 Vermittlung im professionellen Handeln durch den wissenschaftlich-reflexiven Habitus

Die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis wird auch als zentrale professionstheoretische Frage ausgewiesen (Oestereicher & Unterkofler, 2014). Als charakteristisch für das professionelle Handeln gilt die Interpretation von allgemeinem wissenschaftlichem Wissen bezogen auf den Einzelfall und seine Besonderheiten. Die Nutzung von wissenschaftlichem, generalisierbarem Wissen ist aber nicht allein an die konkrete Verwendungssituation, ihre Struktur und Spezifität, sondern auch an den Handelnden als eigensinniges Individuum gebunden (Altrichter et al., 2005). Wissenschaft und Berufspraxis werden somit auf der Ebene der Akteure situationspezifisch und kontextabhängig in Beziehung gesetzt.

Im strukturtheoretischen Professionsansatz wird in der professionellen klientenbezogenen Interaktion der Ort identifiziert, in der sich theoretische und praktische Wissensbestände vereinigen. Bei Oevermann (1996, S. 80) ist das professionelle Handeln selbst „der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichen Realität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“. Hier werden Entscheidung und Begründung, Wahrheit und Angemessenheit, Wissen und Können, Wissenschaft und Praxis vermittelt.

Als Vermittlungsagent einer urteilenden Relationierung von Einzelfall und generalisierendem wissenschaftlichem Wissen erscheint – an Stelle des pädagogischen Taktes – der im Verlauf der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erwerbende wissenschaftlich-reflexive Habitus (Helsper, 2001). Wissenschaftliches Wissen als im Studium vermitteltes Lehrerbildungswissen wird zur Deutung oder Reflexion unterrichtlicher Situationen, aber auch zur Reflexion beruflicher Anforderungen sowie als Form der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen, normativen Entwürfen und Orientierungen genutzt (Meseth & Proske, 2018).

### 2.4 Kognitive Integration und professionelle Wahrnehmung als Vermittlungsvarianten

Im Expertenparadigma wie im kompetenzorientierten Ansatz wird wissenschaftliches Wissen im Sinne des Expertenwissens (Bromme, 2008) oder Professionswissens (Baumert & Kunter, 2006) als Grundlage der Expertise im Lehrerinnen- und Lehrerberuf oder professioneller Handlungskompetenz angesehen. Dieses theoretisch-formale Wissen wird vom erfahrungsbasierten, fall- und kontextspezifischen praktischen Wissen und Können unterschieden und ist in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erwerben. Dem entgegen ist das erfahrungsbasierte praktische Wissen im akademischen Kontext nicht anzueignen (S. 506).

Das Handeln von Lehrpersonen als Experten zeichnet sich nicht durch den „Umfang“ ihrer Wissensbestände aus, sondern durch die Organisation des Wissens. Voraussetzung für ein routiniertes Expertenhandeln ist, dass Lehrerinnen und Lehrer über ein hochgradig individualisiertes, verdichtetes Interpretations- und Handlungswissen verfügen, also ein Wissen, das im Verlauf der beruflichen Karriere aufbauend auf den einzelnen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelten Wissensinhalten durch zunehmende Integration wissenschaftlicher Kenntnisse und spezifischer subjektiver (Unterrichts-)Erfahrungen entsteht (Bromme, 2008).

Der Dualität von theoretisch-formalem Wissen und erfahrungsbasiertem praktischem Wissen und Können kann in der Unterscheidung von nicht-situationspezifischem, deklarativem Wissen (über Inhalte, Fakten, Objekte) und situations- und ablaufforientiertem, prozeduralem Wissen (über das intentionale und effektive Handeln) aufgelöst werden (Kunter, 2011; König, 2016). Verbunden tragen das domänenspezifische deklarative und das prozedurale Wissen zum Können der Expertin bzw. des Experten bei (Cramer, 2014).

Der Situationsbezug des prozeduralen Wissens wird in der Modellierung professioneller Handlungskompetenz aufgegriffen, in dem die bisherigen Kompetenzmodelle um situations- und verhaltensnahe kognitive Fähigkeiten ergänzt werden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Zu ihnen zählen die Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung über Handlungsoptionen im Konstrukt der „professionellen Wahrnehmung“ (*professional vision*; u. a. Barth, 2017), die als Vermittlungsagent zwischen Lehrerbildungswissen und Berufspraxis fungiert.

### 2.5 Verwendung des (Lehrbildungs-)Wissens als Verwandlung

Den bis hierher skizzierten Vermittlungskonzepten ist gemein, dass sie mehr oder weniger explizit von der praktischen Relevanz des wissenschaftlichen Wissens als Reflexions- und Handlungsgrundlage ausgehen und dass – mit Ausnahme der ersten Verhältnisbestimmung – wissenschaftliches Wissen nicht analog angewendet werden kann. Stattdessen nehmen die Handelnden unter Berücksichtigung der Bedingungen und Anforderungen des Kontextes individuell und adaptiv die Vermittlung von Lehrerbildungswissen und Praxis kognitiv und in ihrem Tun vor.

Über die oben genannten Vermittlungskonzepte hinaus heben die Befunde und Deutungen der Wissensverwendungsforschung die Eigensinnigkeit der (Re-)Interpretation von wissenschaftlichem Wissen durch die Handelnden hervor. Als wissenschaftliches Wissen selbst *könne* dieses nicht unmittelbar praktisch werden (Beck & Bonß, 1989). Vielmehr müsse es „verwandelt“ werden, indem es seine wissenschaftliche Identität verliert und unter den Bedingungen der Handlungspraxis neu interpretiert und infolgedessen konstituiert wird.

Der externe Impuls, der von wissenschaftlichen Forschungsbefunden ausgehen kann, wirkt nicht automatisch und deterministisch Kraft seiner rationalen Überzeugungskraft, sondern die Wirkung wird vermittelt durch die Aktivitäten der handelnden Akteure. Wissenschaftliches Wissen wird nicht analog, sondern in Abhängigkeit von den praktischen Bedürfnissen, Interessen und Normen reduziert, verfremdet oder nur in Teilen rezipiert, die etwa zur tradierten Praxis passen oder diese bestätigen (Altrichter et al., 2005; Stadelmann, 2006). Die Handelnden selbst treten hier mehr noch als in den Überlegungen zum pädagogischen Takt, zum wissenschaftlich-reflexiven Habitus oder zum individualisierten, integrierten Expertenwissen als entscheidende Größe hervor.

## 3 Zur Strukturdifferenz von Wissenschaft und Berufspraxis

Die zuletzt angeführten Transformationsmodelle (vgl. 2.5) gehen von der Strukturdifferenz wissenschaftlichen Wissens und des praktischen Wissens und Könnens aus. Anders als aber in den Vermittlungsansätzen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der Wissensverwendungsforschung betont, dass wissenschaftliches Wissen nicht besser oder rationaler ist, als tradiertes Berufs- bzw. Handlungswissen. Es ist zunächst einmal nur anders (Beck & Bonß, 1995).

Auszugehen ist in der Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von einem Rationalitätsbruch, der grundsätzlich nicht zu beheben ist und die prinzipielle Andersartigkeit des wissenschaftlichen Wissens begründet (Altrichter et al., 2005). Dieser Rationalitätsbruch manifestiert sich erstens darin, dass wissenschaftliches Wissen, das im Rahmen eines Studiums vermittelt

wird, nicht dem Kriterium der Anwendbarkeit unterliegt. Zudem ist es mit dem Anspruch versehen, zeitlos und allgemeingültig zu sein. Praxis ist hingegen eine Veranstaltung zur Lösung konkreter praktischer Probleme im Hier und Jetzt (Herzog, 1999; Ritsert, 2012). Zweitens ist also die Beschreibung von Wirklichkeit aus der Perspektive der Wissenschaft und aus der Perspektive der Praxis eine andere: Die eine zielt auf verallgemeinerbare Erkenntnis ab, die andere auf die Bewältigung und Gestaltung konkreter praktischer Situationen. Drittens wird in der Wissenschaft die Komplexität der Wirklichkeitskonstruktionen absichtlich gesteigert, um generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen und eine distanzierte Reflexion zu betreiben. In der Praxis wird Komplexität zum Zwecke der Handlungsfähigkeit reduziert (Radtke, 2004).

Bedingung des genannten Rationalitätsbruchs und der prinzipiellen Andersartigkeit von wissenschaftlichem und praktischem Wissen bzw. beruflichem Handeln ist, dass wissenschaftliche Analysen die Handlungszwänge der Praxis zum Gegenstand haben, anstatt den Handlungsbedingungen zu unterliegen. Die strukturelle Differenz von Wissenschaft und Berufspraxis ist so mit der Handlungsentlastung der Produktion wissenschaftlichen Wissens auf der einen und der Wirkungsweise von Handlungszwängen als bestimmender Kontext der Praxis auf der anderen Seite begründet. Sie besteht zwischen dem gerade vom Handlungs- und Entscheidungszwang befreiten Forschen und Theoretisieren und dem fallorientierten, situationsbezogenen und unter Handlungs- und Entscheidungsdruck stehenden professionellen Handeln (Altrichter et al., 2005).

Die Vision von einer Integration von Wissenschaft und Praxis und die damit einhergehende Intention der wissenschaftlich fundierten Rationalisierung der Praxis erscheint auch deshalb fragwürdig, weil die kontinuierliche Steigerung wissenschaftlicher Produktivität keineswegs zu einer immer vollständiger verstand- und erklärbar Praxis führt: Infolge des geballten Einsatzes von Wissenschaft werden empirische Befunde nicht konsistenter, sie werden eher vielfältiger, unkontrollierbarer, auch unsicherer. Wissenschaft produziert keine uneingeschränkten Wahrheiten und stets eindeutige Orientierungen, sie bietet eingeschränkte Deutungsangebote – und vor allem erzeugt sie neue Fragen (Beck & Bonß, 1989; Herzog, 1999).

Zuletzt ist als Differenzmerkmal an die Autonomie der Praxis zu erinnern (vgl. 2.5): Alle Instanzen praktischer Verwendung zeichnen sich durch große Autonomiespielräume gegenüber wissenschaftlichen Wissensangeboten aus, die sich im Herauspicken von Einzelergebnissen bis hin zur Unkenntlichmachung wissenschaftlicher Ergebnisse im Zuge der Nutzung zeigen. Praktikerinnen und Praktiker stehen vor singulären Problemen, zu denen potenziell eine Vielzahl wissenschaftlicher Wissens Elemente passt. Welches Wissen ihnen relevant erscheint und was sie daraus machen, das entscheiden die Praktikerinnen und Praktiker – und gewiss nicht die Wissenschaft (Beck & Bonß, 1989; Herzog, 1999).

## 4 Diskussion

Ungeachtet der strukturellen Differenz von Wissenschaft und Berufspraxis, von forschungsbasiertem wissenschaftlichem Wissen und erfahrungsbasiertem praktischem Wissen, von Lehrerbildungswissen und Lehrerhandeln, wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bis heute versucht, in unterschiedlichen Ansätzen Einheit zwischen „Theorie und Praxis“ zu stiften. Ausgangspunkt der Vermittlungskonzepte ist das im Studium zu erwerbende Lehrerbildungswissen, das in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den sog. Bildungswissenschaften getrennt dargeboten in hochgradig individualisierter Weise zusammen mit berufspraktischem Handlungs- bzw. Erfahrungswissen in der Berufsbiographie integriert werden soll. Die Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Praxis wird damit in allen hier aufgezeigten Varianten des Diskurses individualisiert.

Als grundlegendes Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte indes nicht das zu operationalisierende und zu optimierende Theorie-Praxis-Verhältnis anzusehen sein, das bislang offenbar nicht im Sinne der Vermittlung, Integration oder Einheitsstiftung zufriedenstellend verbessert wurde, sondern die aussichtslose Suche nach einer Lösung des sog. Theorie-Praxis-Problems selbst (Prondczynski, 1996). Als Teil dieses Problems wird diskutiert, dass der Sinn des Hochschulstudiums vom Nutzen für die Praxis, für das Handeln der Lehrpersonen, abhängig gemacht wird (Neumann & Oelkers, 1984). Zwar gilt als „unbestritten“, dass ein wissenschaftliches Studium notwendig für den Lehrerberuf sei. Studiert werden solle aber „in der Begegnung mit der Praxis“ (Beckmann, 1997, S. 111), um auf die Bewältigung beruflicher Aufgaben vorzubereiten (Flach, 1994). In einem akademischen Studium begegnet auch dem Lehramtsstudierenden jedoch in erster Linie die Wissenschaft und ihre Praxis, nicht die außerwissenschaftliche Praxis eines bestimmten Berufs. Universitäten sind institutionalisierte Zugänge zur Wissenschaft, nicht zum allgemeinbildenden Schulwesen. Berufliche Befähigung durch ein Studium und professionelle Handlungskompetenz an der Universität ausbilden zu wollen, ist ein nicht einzulösender Anspruch (Blömeke, 2002; Wernet, 2016). Stattdessen kann in der Universität und Pädagogischen Hochschule erfahren werden, was man auf der Basis unterschiedlicher Perspektiven der wissenschaftlichen Forschung über Schule, Unterricht, den Lehrerinnen- und Lehrerberuf oder das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – zuweilen auch Widersprüchliches – weiß, nicht aber, wie morgens um acht Uhr die Klasse 9b eines Berliner Gymnasiums unterrichtet wird.

Die Vermittlungskonzepte von Wissenschaft und Berufspraxis gehen unterschiedlich nuanciert davon aus, dass es die Intention des Studiums sei, angehende Lehrpersonen wissenschaftlich auszubilden, damit diese ihre beruflichen Entscheidungen auf der Basis wissenschaftlichen Wissens treffen können (Liebsch, 2013). Problematisch erscheint hier das weiterhin dominierende wissenschaftszentrierte Verständnis sowie ein damit einhergehender Verwendungsoptimismus. Damit verbunden ist implizit der Glaube an die höhere Rationalität wissenschaftlichen Wissens und der durch Wissenschaft gebotenen Deutungs-, Analyse- und (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten. Diesem Glauben steht indes die Einsicht entgegen, dass Wissenschaft keine uneingeschränkten Wahrheiten und absoluten Gewissheiten produziert. Wissenschaftliche Wissensangebote zeichnen sich vielmehr eher durch ihre Heterogenität und zuweilen auch Widersprüchlichkeit aus, als dass sie eine leicht zugängliche Orientierung und eine gut nutzbare Grundlage für Deutungen, (Selbst-)Reflexionen und Handlungsentscheidungen bieten.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht somit vor der Herausforderung *doppelter Ungewissheit* (Cramer & Drahm, 2019): der Ungewissheit, die sich aus dem beruflichen Handlungsfeld selbst ergibt (Cramer & Rothland, 2020; Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018) und der Ungewissheit, die aus der Eigenlogik und Praxis wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse resultiert. Die Einsicht selbst, dass Wissenschaft generell mehrdeutige Erkenntnisse als Basis der (Selbst-)Reflexion und wissenschaftliches Wissen keine homogene Sicht auf Praxis bietet, kann als professioneller Kern einer meta-reflexiven Lehrperson angesehen werden: „Wenn (angehende) Lehrpersonen sich von der Idee eines linearen Durchgriffes von Theorie auf Praxis lösen [...] und die Dignität von Theorie und Praxis anerkennen [...], so wäre dies ein meta-reflexives Moment“ (Cramer et al., 2019, S. 412; → Kapitel 24).



## Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung?* Bern: Haupt.

## Literatur

- Altichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 119–142). Wiesbaden: VS.
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., & Bonß, W. (1995). Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rostenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung* (2. Aufl., S. 416–419). Beltz: Psychologische Verlagsunion.
- Beckmann, H.-K. (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Gumpler & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 97–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D. (2018). Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung, ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In A. Gasteger & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zur Theorie und Praxis* (S. 43–58). Wien: Leykam.
- Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 94(2), 257–261.
- Blömeke, S., Gustafsoon, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: viewing competence as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bommes, M., Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- 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., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Flach, H. (1994). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme. In P. Hübner (Hrsg.), *Lehrerbildung im vereinigten Deutschland* (S. 19–41). Frankfurt am Main: Lang.
- Gasteger, A., & Patry, J.-L. (2018a). Der pädagogische Takt – ein zeitgemäßer Ansatz! In A. Gasteger & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zur Theorie und Praxis* (S. 213–222). Wien: Leykam.
- Gasteger, A., & Patry, J.-L. (Hrsg.) (2018b). *Pädagogischer Takt: Analysen zur Theorie und Praxis*. Wien: Leykam.

- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17(3), 340–374.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127–148). Münster: Waxmann.
- Koring, B. (1997). *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*. Donauwörth: Auer.
- Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, 22, 107–112.
- Liebsch, K. (2013). Theorie und Praxis. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 253–259). Wiesbaden: Springer VS.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Matthies, A., & Stock, M. (2020). Universitätsstudium und berufliches Handeln. Eine historisch-soziologische Skizze zur Entstehung des „Theorie-Praxis-Problems“. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, W., & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muth, J. (1982). *Pädagogischer Takt* (3. Aufl.). Essen: NDS.
- Neumann, D., & Oelkers, J. (1984). „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 229–252.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., 583–614). Münster: Waxmann.
- Oestereicher, E., & Unterkofler, U. (2014). Einleitung: Nicht mit dir und nicht ohne dich? Theorie-Praxis-Bezüge als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 7–20). Opladen: Budrich UniPress.
- Oevermann U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Prondczynsky, A. von (1996). Zwischen „Vermittlung“ und „Distanz“. Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72(4), 401–425.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wilett (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ritsert, J. (2012). *Theorie praktischer Probleme. Marginalien zum „Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Scheid, C., & Wenzl, T. (Hrsg.) (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer VS.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung?* Bern: Haupt.
- Vogel, T. (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 11(5), 1–14.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, M. (2012). Art. „Theorie und Praxis“. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3* (S. 308–310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.