

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Spannungsverhältnis von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug

Kumulative Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

am Institut für Erziehungswissenschaften

an der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von

Thomas Fischer

Betreuer: Prof. Dr. Jürgen Budde
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Anke Wischmann

Datum der Einreichung: 29.10.2021

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an alle Personen aussprechen, ohne deren Unterstützung und Mithilfe die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit niemals möglich gewesen wäre. Meinem Promotionsbetreuer Prof. Dr. Jürgen Budde gilt herzlichster Dank für die langjährige Betreuung, seine Geduld und Offenheit sowie die Möglichkeit Erhebungen im Rahmen seiner Vorlesungen durchzuführen, die einen nicht unerheblichen Anteil an der empirischen Datenbasis für einige der vorliegenden Einzelstudien hatten. Frau Prof. Dr. Anke Wischmann danke ich herzlich für die so kurzfristige und unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens. Frau Dr. habil. Kathrin Rheinländer und Herrn Assoz. Prof. Dr. Andreas Bach danke ich herzlich für die langjährige und wunderbare Zusammenarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes „Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium“ (ISabEL). Dem Institut für Erziehungswissenschaften sowie dem Forschungsausschuss der Europa-Universität Flensburg sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung von nationalen wie internationalen Tagungen gedankt, welche mir einen standortübergreifenden Austausch zu Fragen der Lehrer*innenbildungsforschung ermöglichten. Nicht zuletzt möchte ich meiner langjährigen Kollegin Marina Dangelat für ihre persönliche Unterstützung und klugen Kommentare bedanken, die mir die Zuversicht gegeben haben, die Arbeit abzuschließen.

~ in memoriam an meinen Bruder Christian ~

Inhaltsverzeichnis

1	FORSCHUNGSORIENTIERTE EINFÜHRUNG IN PROBLEMFELDER DER PROFESSIONALISIERUNG VON (LEHRAMTS-)STUDIERENDEN ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS	1
2	THEORETISCHE RAHMUNG	19
2.1	PROFESSIONALISIERUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	19
2.2	THEORIE UND PRAXIS IN DER AKADEMISCHEN LEHRER*INNENBILDUNG	41
3	ZUSAMMENFASSENDER BETRACHTUNG UND DISKUSSION	53
3.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN BEFUNDE DER EINZELSTUDIEN.....	53
3.2	ÜBERGEORDNETE DISKUSSION	56
3.3	GRENZEN UND IMPULSE FÜR WEITERE FORSCHUNG.....	63
4	LITERATURVERZEICHNIS	67
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	101
	KONVOLUT DER EINZELPUBLIKATIONEN.....	102

1 Forschungsorientierte Einführung in Problemfelder der Professionalisierung von (Lehramts-)Studierenden zwischen Theorie und Praxis

Das Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Beruf in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion

Das Verhältnis von Theorie und Praxis gilt als eines der zentralen und ungelösten Problemfelder der akademischen Lehrer*innen(aus-)bildung und ist national wie international durch eine kontroverse Diskussionslage gekennzeichnet (Ball & Cohen, 1999; Bayer, Bohnsack, Koch-Priewe & Wildt, 2000; Hascher & Winkler, 2017; Kolbe, 2002; Rothland, 2020b; Zeichner & Bier, 2012). Das Spannungsverhältnis dieses zum Teil polarisierend geführten wissenschaftlichen wie bildungspolitischen Diskurses, lässt sich an den jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen einer eher einseitig szientistisch orientierten versus erfahrungsbezogenen-praktizistischen Lehrer*innenbildung kennzeichnen (Neuweg, 2007). Damit stehen auch die Folgen der Akademisierung der Lehrer*innenbildung selber im Zentrum der Problematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. z. B. Makrinus, 2013; Rothland, 2020b), die historisch betrachtet durch eine sukzessive Abnahme des Praxisbezugs zugunsten einer Verwissenschaftlichung der Ausbildung gekennzeichnet waren (Bach, 2014; Lim, 2013), an deren „Beginn der dürftig angelernte Schulmeister steht und mit der hochschulisch bzw. universitär ausgebildeten (Fach-)Lehrperson kontrastiv endet (Bach, 2014, S. 46).¹

Während mit der Verwissenschaftlichung des Berufsstandes eine qualitative Verbesserung der Lehrer*innenausbildung intendiert wurde (vgl. Neumann & Oelkers, 1984, S. 229), wird in neueren Qualitäts- und Professionalisierungsdebatten teilweise davon ausgegangen, dass durch diese Entwicklung auch eine „Distanz zur Alltagspraxis“ (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017, S. 73) bzw. „Entfremdung zwischen (...) Erziehungstheoretikern und Erziehungspraktikern“ (Brezinka, 2015, S. 291) stattgefunden habe, die es strukturell zu kompensieren gelte.

¹ Auch wenn die Ausbildung für das höhere und niedere Lehramt im 19. Jahrhundert zunächst durch vergleichsweise getrennte Entwicklungslinien in der Art gekennzeichnet war, dass das niedere Lehramt seminaristisch und das höhere Lehramt akademisch ausgebildet wurden, wird retrospektiv zunehmend eine Konvergenz in der Ausbildung beider Lehramter zugunsten einer Akademisierung im 20. Jahrhundert festgestellt (vgl. Helsper, Breidenstein & Kötters-König, 2002, S. 7; Herzmann und König 2016, S. 32; Lim, 2013, S. 30).

Die damit aufgespannte Konfliktlinie zwischen Wissenschaftsorientierung einerseits und Berufsfeldorientierung andererseits, welche sich zwischen den Polen ‚reine Erkenntnisgewinnung‘ und ‚schulpraktische Handlungsrelevanz‘ bewegt (vgl. Böhme, Cramer & Bressler, 2018, S. 8), ist je nach institutioneller Ausrichtung der Lehrer*innenbildungssysteme unterschiedlich stark ausgeprägt, was insbesondere für mehrphasige im Vergleich zu einphasigen Modellen gilt. Für das dreiphasige deutsche Modell, dass durch eine relativ strikte institutionelle Trennung einer universitären Phase (Studium) von einer eher berufsfeldorientierten Phase (Referendariat) gekennzeichnet ist - Pasternack et al. (2017) sprechen auch von „gewollter Grenze“ (ebd.: S. 21) - ist diese Problematik im Vergleich zu einphasigen Lehrer*innenbildungsmodellen strukturell vorangelegt. Dies gilt vor allem dann, wenn die Zielperspektive der ersten Phase den Anspruch erhebt, auf die zukünftige Berufspraxis vorzubereiten² (vgl. Hagelgans, 2019, S. 324; Pasternack et al., 2017, S. 73), statt in einer Art „institutionell geschaffenen Moratoriums“ (Bresges, Haring, Kauertz, Nordmeier & Parchmann, 2019, S. 4) einen distanzierend-kritischen Blick auf die eigene „forme scolaire“ (Hedtke, 2020, S. 82) zu erlangen, da die institutionelle Logik der an der Wissenschaft orientierten Universität zu einer eher praktischen Logik des Berufsfeld der Schule zueinander in Spannung treten können (vgl. Hericks & Meister, 2020, S. 3).

Sichtet man bildungspolitische Dokumente sowie wissenschaftliche Diskurse zur Beschreibung der Qualität der universitären Phase der Lehrer*innenausbildung in Deutschland, wird der Status quo des Theorie-Praxis-Verhältnisses regelmäßig als defizitär beschrieben und die programmatische Forderung nach mehr Praxis bzw. einer besseren Integration von Theorie und Praxis proklamiert (Hedtke, 2016, 2020; Makrinus, 2013; Rothland, 2020a, 2020b; Schaefers, 2002) - wie dies aktuell auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sichtbar und vollzogen wird (vgl. kritisch dazu Leonhard, 2021, S. 131). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Terhart das Theorie-Praxis-Verhältnis als „argumentativen Dauerbrenner“ (Terhart, 2000, S. 10) seit der Entstehung einer institutionalisierten Lehrer*innenbildung markiert. Obgleich die

² Wenzl (2020) zufolge resultiert bereits aus der Logik der Zweiphasigkeit, dass Lehramtsstudierende in der universitären Phase noch nicht auf die unterrichtliche Praxis vorbereitet werden müssten, da die erste Phase „strukturlogisch eigentlich auf einer Entlastung der universitären Lehre von unmittelbaren handlungspraktischen Ansprüchen“ (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018, S. 1) basiere. Wenzl (2020) bewertet den Anspruch dieses Modus des „Sowohl-als-auch“ (ebd. 208) als ein grundsätzliches Problem universitärer Lehrer*innenbildung, welches letztlich zum Scheitern verurteilt ist.

häufig oppositionell verwendeten Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ schon für sich betrachtet mehrdeutig sind und daher das Theorie-Praxis-Verhältnis eher als „Chiffre“ (Rothland, 2020b, S. 133) bzw. der Praxisbegriff als „untaugliche Rahmung“ (Leonhard, 2021, S. 131) markiert werden, wird in der bildungspolitischen Diskussion das Theorie-Praxis-Problem zumeist relativ einseitig als Mangel an Praxis,- Anwendungs- und Berufsfeldbezügen in der ersten Phase verstanden.

Aus dieser „Defizitdiagnose eines mangelnden Praxisbezugs“ (Rothland & Boecker, 2015, S. 112) speist sich der immerwährende „Ruf nach mehr Praxis“ (Terhart, 2013, S. 5). Forderungen nach einem Mehr an wissenschaftlicher Fundierung der Lehrer*innenbildung werden hingegen eher selten explizit formuliert (vgl. zur Ausnahme z. B. Hedtke, 2020; Pollmanns, 2020 in Anschluss an Gruschka, 2011). Schüssler und Weyland (2014) folgern in Anschluss an Hedtke (2000), dass der Wunsch nach mehr Praxis auf zwei Hintergrundannahmen im Lehrer*innenbildungsdiskurs basiert: Erstens, dass Theorie für sich allein betrachtet defizitär sei („Elfenbeinturm-Metapher“) und daher durch Praxisbezüge aufgewertet werden müsse. Sowie zweitens, dass das Studium die Handlungsfähigkeit der Absolvent*innen für die spätere berufliche Praxis sicherzustellen hätte (vgl. ebd. S. 28).

Der Trend nach mehr Praxisrelevanz des Studiums gilt in dieser Hinsicht allerdings nicht als Spezifikum der Lehrer*innenbildung, sondern steht im Kontext der im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Leitziels der Employabilityorientierung³ und betrifft damit Studiengänge unterschiedlicher Fachkulturen ganz generell (vgl. z. B. Petendra, Schikorra & Schmiede, 2012; Pohlenz & Boettcher, 2012). Hochschulen sind in der Folge stärker als zuvor mit der Erwartung konfrontiert „ihren akademischen und nicht unmittelbar verwertungsbezogenen Bildungsanspruch mit einer stärkeren Beschäftigungsfähigkeit in Einklang zu bringen“ (Schubarth & Speck, 2014, S. 11), womit der Zusammenhang von Studium und Arbeitsmarkt, sowie die Orientierung am

³ Der Employabilitybegriff wird im Rahmen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung aufgrund seiner Mehrdeutigkeit, Entstehungsgeschichte sowie der Engführung auf Nützlichkeitsaspekte, welche Hochschulen auf deren Ausbildungsfunktion reduzieren, durchaus kontrovers und bisweilen ablehnend diskutiert (vgl. u. a. Schindler, 2004; Schubarth, 2013; Schubarth & Speck, 2014; Teichler, 2011). Während der Begriff ursprünglich aus der Arbeitsmarktforschung stammt und sich vorrangig auf Risikogruppen bezog, die wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen bzw. ein besonderes Risiko von Arbeitslosigkeit aufweisen - Teichler (2013, S. 425) spricht von „youth at risk“ - avancierte dieser, obgleich zunächst nur randständig gebraucht, später zu einem Leitmotiv des Bologna-Prozesses, der bildungspolitisch sehr unterschiedlich ausgedeutet wurde (vgl. zur Transformation des Employabilitybegriffs im Spiegel bildungspolitischer Dokumente Schubarth & Speck, 2014, 18 ff.).

Transfergehalt wissenschaftlicher Theorien in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden. Vor diesem Hintergrund wird darauf verwiesen, dass durch die zunehmende Betonung von beruflicher Relevanz des Studiums, ein „Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Interessen von Studierenden, Lehrenden und Hochschulverwaltung“ (ebd.: S. 12) erzeugt würde, dass sich zwischen den Polen Forschungs- und Anwendungsorientierung aufspannt.

Neben der Umstellung von der Wissens- zur Kompetenzorientierung, dem Wechsel von der Lehrenden- zur Lernenden-Perspektive stellt nicht zuletzt auch der Paradigmenwechsel von der Fächerorientierung zum Berufsfeldbezug ein Reformziel dar, dass das traditionelle Selbstverständnis von Hochschulen in Frage stellt⁴ (vgl. Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 48). Insbesondere Studiengänge, wie das Lehramtsstudium, dass ähnlich wie andere professionsbezogene Studiengänge⁵, über einen relativ klaren Berufsfeldbezug verfügt, nehmen daher auch Forderungen nach integrationstheoretischen Perspektiven bereits für die Ausgestaltung der ersten Phase zu, wonach „Theorie, Praxis und Übung systematisch miteinander verknüpft [werden sollen]“ (Schubarth, Speck & Ulbricht, 2016, S. 7).

*Professionalisierungsanspruch und Problemfelder von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung*

Vor diesem Hintergrund erfreuen sich vor allem Praxisphasen im Studium aus lehrerbildungsdidaktischer und bildungspolitischer Perspektive großer Beliebtheit, da mit

⁴ Nickel (2011) gelangt zu der Einschätzung, dass ein wesentlicher Teil universitärer Identität durch die im Bologna-Prozess angestoßene Praxisorientierung insofern berührt wird, als dass „Lehre und Forschung frei und nicht der unmittelbaren Verwertung verpflichtet [seien]“ (S. 9). Die Umstellung vom Prinzip Wissenschaft durch Bildung im Sinne der humanistischen Bildungstradition durch Bologna, wird von Kellermann (2006) als „utilitaristische Instrumentalität“ (S. 57) bezeichnet und von diesem durch die einseitige Betonung ökonomischer Zwecke höherer Bildung charakterisiert (vgl. zum Überblick zu analogen Positionen Elmer, Knauer, Kremer, Nowak & Schröder, 2019, 15 f.)

⁵ Der Terminus professionsbezogen bezieht sich hierbei auf den Berufsfeldbezug und lässt sich grob von disziplinbezogenen sowie unterschiedlich klaren berufsbezogenen Studiengängen abgrenzen (vgl. dazu z.B. Hessler & Oechsle, 2012; Sarceletti, 2007, 2009; Schubarth et al., 2011, 75 ff). Der Sonderstatus des Lehramtsstudiums zeigt sich bereits darin, dass diese als „berufsvorbereitendes Studium“ (Hascher & Zordo, 2020, S. 135) gedeutet wird, worin die immanente Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug bereits impliziert ist. Auch Elmer, Knauer, Kremer, Nowak und Schröder (2019) betrachten Studiengänge, die mit Staatsexamina abschließen, als „Sonderform“ des Studiums, die ausbildungslogisch durch eine Art „akademische Berufsausbildung“ (S. 44) charakterisiert werden.

diesen u. a. die emphatische Hoffnung verbunden wird, das im Zuge der Akademisierung der Lehrer*innenbildung gewissermaßen in die ‚Schieflage‘ geratene Theorie-Praxis-Verhältnis nachzujustieren, und damit die „geforderte Vermittlung von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug“ (Schaefers, 2002, S. 70) miteinander in Einklang zu bringen. Dies gilt konzeptionell deshalb, weil Praktika als „optimale Organisationsform zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ (Hedtke, 2000, o. S.), „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 90) sowie aus bildungspolitischer Perspektive als „Schlüsselement“ (Schubarth et al., 2016, S. 4) zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der zukünftigen Absolvent*innen betrachtet werden (vgl. Pohlenz & Boettcher, 2012, S. 127). Auch aus integrationstheoretischer Sichtweise wird Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung eine bedeutsame Aufgabe zugeschrieben, da diese konzeptionell eine „Brückenfunktion zwischen der theoretischen Ausbildung an der Universität und der praktischen Tätigkeit an der Schule“ (Grüning & Winkler, 2018, 210) zugeschrieben wird.

Schulische Praxisphasen werden aus diesem Grund auch häufig als „Kernbereich“ (Arnold et al., 2011, S. 90), „Herzstück“ (Hascher, 2006, S. 130) bzw. international als „key component“ (Zeichner, 2021, S. 1), der Lehrer*innenbildung proklamiert, was nicht zuletzt aus der Sichtweise der Studierenden und schulischen Mentor*innen gilt.

Während in Qualitätsdebatten zur Reformierung der universitären Phase der Lehrer*innenbildung zu Beginn der 2000er Jahre noch Umfang, curriculare Einbettung, sowie die mangelnde systematische Verknüpfung mit den theoretischen Ausbildungsinhalten im Fokus der Kritik standen (vgl. zusammenfassend Offenberg & Walke, 2013, 14 ff) und damit übergeordnet auf die generelle Randständigkeit⁶ schulischer Praxisphasen verwiesen wurde, hat sich diese Defizitdiagnose mit der Einführung von Praxissemestern⁷ in der ersten Phase, zumindest auf der Ebene der Formalstruktur der Lehrer*innenbildung grundlegend geändert.

⁶ Als Exemplifizierung der Randständigkeit aus der Perspektive der Bildungspolitik sei an dieser Stelle auf die Empfehlungen zur Lehrerbildung der Hochschulrektorenkonferenz verwiesen. Zur Bewertung des Berufsbezugs im Studium folgert diese „Praktika bleiben daher vielfach ein Randphänomen im Ausbildungsgang von Lehrerinnen und Lehrern, denen eine ‚Alibifunktion‘ (...) attestiert und deren ‚desolate Situation‘ beklagt wird“ (Hochschulrektorenkonferenz, 1998, o. S.).

⁷ Der Begriff Praxissemester wird an dieser Stelle für eine neue Form von Langzeitpraktika verwendet. In Deutschland selber wird der Begriff nicht an allen Lehrer*innenbildungsstandorten unter diesem Begriff genutzt und z. B. von Kernpraktikum (Hamburg) oder Praxisphase (Niedersachsen) gesprochen (vgl. Kosinár, Gröschner & Weyland, 2019, S. 7). Gröschner und Kläß (2020) charakterisieren Langzeitpraktika als Praxisphasen, die über einen kontinuierlichen

Als bildungspolitischer Anstoß für die Implementierung dieser neuen Form von Langzeitpraktika wird neben dem Trend zur Aufwertung von Praxis- und Anwendungsbezügen im Zuge des Bologna-Prozesses (vgl. z.B. Gröschner, 2012) vor allem auf den Quedlingburger Beschluss⁸ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2005 als ein „besonderer Motor“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 9) der Reform verwiesen, in dessen Folge es zum sukzessiven Ausbau verlängerter Praxisphasen in den meisten deutschen Bundesländern gekommen ist (vgl. Biederbeck & Rothland, 2018, S. 8; Weyland, Gröschner & Košinár, 2019, S. 10).

Die damit einhergehende Tendenz der zeitlichen Ausdehnung schulpraktischer Studien innerhalb der universitären Phase, zählt zu den aktuell bedeutsamsten Trends der Lehrer*innenbildung (Gröschner et al., 2015; König & Rothland, 2018; Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018; Rothland & Boecker, 2015; Rothland & Schaper, 2018; Rothland, 2018; Weyland, 2012a; Weyland et al., 2019). Im wissenschaftlichen Diskurs wird mit Blick auf zeitliche Ausdehnungstendenzen von Praxisphasen daher bereits von einer „Praxiswende“ (Fraefel, 2016, S. 7) bzw. einem „practical turn“ (Neuweg, 2007, S. 1) oder in der US-amerikanischen Debatte von einem „turn toward clinical teacher education“ (Zeichner & Bier, 2012, S. 158) gesprochen. International betrachtet betrifft die Einführung von Langzeitpraktika allerdings eher die Lehrer*innbildungsstandorte in Deutschland, da in Ländern mit einphasigen Lehrer*innenbildungsmodellen Praktika traditionell enger in das Studium integriert sind (vgl. Hascher & Zordo, 2015, S. 22).

Vor diesem Hintergrund wird die Einführung von verlängerten Praxisphasen auch als eine der aktuell größten studienstrukturellen und curricularen Eingriffe der universitären Lehrer*innenbildung zugunsten einer Prioritätssetzung auf die schulische Praxis bewertet (vgl. König & Rothland, 2018, S. 2; König, Darge & Kramer, 2020, S. 69). Zorn (2020)

Zeitraum an einer Schule, das über Kurzzeit-Blockpraktika mit Orientierungs- und Hospitationsfunktion hinausgeht und durch curricular verankerte Ansätze der professions- und anforderungsbezogenen Lernbegleitung an der Universität gekennzeichnet ist“ (S. 629).

⁸ Den eigentlichen Mittelpunkt des Quedlinburger Beschlusses bildeten die Anerkennung und Reorganisation der neu eingeführten konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge für das Lehramt. Mit Blick auf die Umstrukturierung der gestuften Lehrer*innenbildung wurde sich diesbezüglich für eine deutliche Erhöhung der schulpraktischen Studienanteile ausgesprochen (KMK, 2005, S. 2) sowie ferner die Anerkennung von BA/MA-Abschlüssen durch die Kultusministerkonferenz an die Bedingung geknüpft, dass schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums als Bestandteil der Ausbildung verankert werden (vgl. ebd. S. 3).

beurteilt diese Entwicklung als eine Art grundlegenden Perspektivwechsel von Professionalisierungsvorstellungen in der Lehrer*innenbildung, infolgedessen, die „Perspektive der ‚Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung‘ (...) durch eine Programmatik der ‚Professionalisierung durch (erweiterten) Praxisbezug (...) ersetzt worden [ist] (ebd.: S. 100). Darüberhinausgehend wird organisationslogisch angemerkt, dass die sequenzielle Trennung von erster und zweiter Phase, und damit die Logik von Wissenschaft und Beruf, stückweise erodieren (vgl. z. B. Scheidig, 2020, S. 90) womit eine „Form der berufsspezifischen Sozialisation, die zuvor in der Zeit des Referendariats lag, in die universitäre Ausbildungsphase gerückt [ist]“ (Otto, 2020, S. 280).

Mit dem relativ neuen Phänomen verlängerter Praxisphasen in der Form obligatorischer Langzeitpraktika, hat sich ein institutionelles Setting etabliert, dass mit ambitionierten Professionalisierungserwartungen verknüpft wird (vgl. Weyland et al., 2019, S. 8). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass infolge der inflationären Verwendung des Professionalisierungsbegriffs nicht wirklich konzeptionell abgeklärt ist, welchen spezifischen Beitrag verlängerte Praxisphasen konkret zur Professionalisierung von Studierenden leisten bzw. worin deren lehrerbildnerische Relevanz liegt (vgl. Hagelgans, 2019; Leonhard et al., 2016; Weyland & Wittmann, 2010, S. 11; Zorn & Rothland, 2020, S. 131). Dass die Professionalisierungserwartungen unabhängig von dem festgestellten Mangel an Konkretion äußerst hochgesteckt sind, lässt sich bereits an Charakterisierungen wie „Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle“ (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012a, S. 166, 2012b, S. 202; Schubarth & Speck, 2014, S. 43), „Herzstück aktueller Reformbemühungen“ (vgl. Floß & Rothermund, 2010) oder „*Allheilmittel* (...) für eine bessere Lehrerbildung“ (Weyland, 2019, S. 29, Hervorheb. im Original) ablesen.

Entgegen dieser eher optimistischen Sichtweise, mit dem Setting schulischer Langzeitpraktika ein institutionelles Korrektiv der vermeintlich szientistisch-kognitiv verengten Lehrer*innenbildung gefunden zu haben, wird im wissenschaftlichen Diskurs auch die oppositionelle Meinung vertreten, nach der die quantitative Ausdehnung von Praxisphasen mit Sorge für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte betrachtet wird (vgl. z. B. Weyland, 2014). Zur Intensivierung dieses kritischen Diskurses ist es vor allem deshalb gekommen, weil trotz Warnung der entsprechenden Expertenkommission⁹ und mangels einer nicht belastbaren bzw. zum Teil

⁹ Im sogenannten Baumert-Gutachten, dass die Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen beurteilen und vorantreiben sollte, gelangte die

widersprüchlichen empirischen Befundlage, der noch recht jungen Praktikumsforschung, dieses neuartige Studienelement dennoch breitflächig implementiert wurde. Terhart (2013) pointiert diese paradoxe Lage im Hinblick auf die Ausweitung schulischer Praxisphasen als Reformziel folgendermaßen:

„Die Einhelligkeit, mit der man – je unterschiedlich – dem Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ folgt, steht in bemerkenswerten Gegensatz zu dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit dieser Reformoption. Die insgesamt recht schmale Forschung zu den bisherigen Praxiselementen zeigt, dass sie wohl eher isoliert im Studienablauf stehen und dass es keineswegs durchgängig breite, stabile und positive Effekte gibt. Diese können erst dann auftreten, wenn in einem sehr aufwendigen Prozess Studium und schulpraktische Elemente sehr sorgfältig und auf einer je individuellen Ebene miteinander verknüpft werden. Im Regelbetrieb der großen leberbildenden Universitätsstandorte ist die eher nicht der Fall. Das Praxissemester als neues Praxisformat stellt Universitäten und die beteiligten Institutionen (...) vor beinahe unlösbare Probleme“ (S. 5).

Terhart kritisiert folglich das Missverhältnis von Reformaktionismus und dem Stand der Forschung, welcher bislang keine wissenschaftlichen abgesicherten Rückschlüsse darauf erlaubt, eine bessere Lehrer*innenausbildung durch die quantitative Ausweitung von Praxisphasen zu erreichen und damit die Legitimation dieser bildungspolitisch motivierten Reform empirisch ungedeckt bleibt (vgl. hierzu auch Liegmann et al., 2018, S. 7; Rothland & Boecker, 2014).

Hascher (2011) bezeichnet in Anlehnung an Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (2001) die Gesamtheit derartiger kollektiver und subjektiver Überzeugungen, wonach Praxisphasen „unabhängig von der Überprüfung [ihrer] Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis [gelten]“ (S. 9), auch als „Praktikumsmythos“ (ebd.). Insbesondere mit Blick auf das Lernen von Studierenden, warnt Hascher davor, dass „ein unreflektierter Glaube an die immanente Richtigkeit der bestehenden Praxis“ (Hascher, 2006, S. 134) zu einer „Erfahrungsfalle“¹⁰ (2005) werden kann, womit nicht zuletzt auch

Expert*innenkommission mit Blick auf eine mögliche Ausweitung von Praxisphasen zu folgender Empfehlung: „Bevor deshalb über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein“ (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 44).

¹⁰ International wurde auf diesen Zusammenhang bereits in 1980iger Jahren aufmerksam gemacht. So sprechen Feiman-Nemser und Buchmann (1983) von "pitfalls of experience". Zeichner warnte bereits 1980 vor einer Ausweitung der schulpraktischen Ausbildung in den USA (vgl. Zeichner, 1980) und beschreibt diese Bewegung rückblickend als „uncritical glorification of

unerwünschte sozialisatorische Effekte gemeint sind, die eher in einer „Abkehr von Theorien und Konstrukten“ (Hascher, 2006, S. 132) denn in einer Verknüpfung von Theorie und Praxis beschrieben werden, da Schulpraktika eine „starke Nachfrage nach pädagogischer Technologie“ (Forneck, Messner & Vogt, 2009, S. 170) zu unterstützen scheinen. Bach (2013) vermutet daher, dass eine „schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium (...) offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d.h. zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis [bewirkt]“ (Bach, 2013, S. 123).

Implizit wird damit angesprochen, dass auch die Distanzierung von der unterrichtlichen Praxis ein wichtiges Moment für die professionelle Entwicklung von Studierenden in Praxisphasen darstellt, wie dies auch durch das Format des Forschenden Lernens (Fichten, 2010; Weyland, 2019) als didaktische Leitvorstellung unterstrichen wird. Da verlängerte Praxisphasen aber konzeptionell keine Hospitations- bzw. Orientierungspraktika, sondern in der Regel Mitwirkungspraktika (Bennack & Jürgens, 2002) darstellen, in denen Studierende folglich stärker in das Unterrichten eingebunden sind und unter Bewährungsdruck (Heinzel & Krasemann, 2019; Leonhard, Lüthi, Betschart & Bühler, 2019) in der schulischen Praxis stehen, lässt sich kritisch Anfragen wie Studierende diese „erzwungene Doppelrolle“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 394) bzw. die damit aufgespannte zeitliche Parallelität von Unterrichten und Forschen bearbeiten sollen (vgl. Heinrich & Klewin, 2018, S. 16) ohne dabei in die Gefahr des „Imitationslernen[s] unterrichtspraktischer Fertigkeiten“ (Bach, 2013, S. 124) zu geraten. Weyland (2014) bewertet diese Form der Parallelisierung als eine Art Vorverlagerung von Aufgaben der zweiten Phase in die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung, die eine nicht unproblematische „Zieldiffusität“ bzw. „Zielüberlappung“ (ebd.: S. 11) für Professionalisierungsprozesse erzeugen kann. Analog vermuten auch Koch und Stiller (2012), dass im „Praxissemester die Ausübung von Praxis und die von Forschung in einem konkurrenten Verhältnis zueinander stehen“ (ebd.: S. 93). Insgesamt wird also davon ausgegangen, dass eher wissenschaftlich-orientierte Ziele in Praxisphasen aufgrund der persönlichen Involviertheit der Studierenden in das unterrichtliche Handeln konterkariert werden können (vgl. Krasemann, 2019; Kunze, 2014) - auch wenn andererseits betont wird, dass Praxisphasen die Möglichkeit bieten, theoretische

school-based experience“ (Zeichner & Bier, 2012, S. 165) Rheinländer und Scholl (2020) weisen allerdings daraufhin, dass der US-amerikanische Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis - ähnlich wie im deutschsprachigen Raum - polarisierend gelagert ist und lehrer*innenbildnerische Erwartungen an Praxisphasen zwischen den Zuschreibungen „Heiliger Gral“ und „Achillesverse“ der Lehrer*innenbildung changieren (ebd.: S. 12).

Wissensbestände „über regelgeleitete Wenn-dann-Beziehungen hinaus [weiterzuentwickeln]“ (Keller-Schneider, 2016, S. 155) sowie zum präventiven Abbau von Praxisschocks im Referendariat beizutragen (vgl. Krawiec, Fischer & Hänze, 2020, S. 267). Neben diesem Spannungsverhältnis von Forschen und Unterrichten stehen aber auch weitere Aufgaben innerhalb von Praxisphasen in der Gefahr zueinander in Spannung zu geraten, weil Ziele von schulpraktischen Studien mitunter in einem antithetischen Verhältnis stehen (vgl. z. B. Scheidig, 2020, S. 89). Die Widersprüchlichkeit kann dabei zusätzlich über differente Erwartungshaltungen der zuständigen Akteur*innen an den institutionell getrennten Lernorten Schule und Universität potenziert werden, da davon auszugehen ist, dass „die mit der schulpraktischen Ausbildung verbundenen Ziele und Aufgabe (...) von vornherein ortsspezifisch wahrgenommen und systemrelativ gefaßt [werden]“¹¹ (Fitzner & Kümmel, 1979, S. 22) Übergeordnet wird damit auf die Problematik der Intentionalität schulpraktischer Studien verwiesen (vgl. z. B. Hedtke, 2000 Weyland, 2010, 2012b), welche sich bezogen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis auf die polarisierende Frage zuspitzen lässt, „ob schulpraktische Studien eher der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder bereits der Einübung in die unterrichtliche Praxis mit dem Ziel des Erwerbs praktischen Handlungswissens dienen sollen“ (Weyland, 2012b, S. 288). Während Weyland und Wittmann (2015) argumentieren, dass es sich beim Praxissemester um ein Studienelement handelt und daher „theoretisch-reflexive und nicht handlungspraktische Zugänge im Vordergrund [stehen sollten] (ebd.: S. 9), hebt Patry (2014) als Zielbestimmung von Praxisphasen hervor „die praktische Umsetzung dessen zu ermöglichen und zu fördern, was in der theoretischen Ausbildung erlernt worden ist und was die Studierenden sonst noch an theoretischen Überlegungen einbringen [könnten]“ (ebd. S. 30). Praxisphasen gelten aus dieser konträren Sichtweise als „Prototyp des Versuchs, wissenschaftliche Theorien, in der Praxis anzuwenden“ (ebd.: S. 38).

¹¹ Otto (2016) fasst diese Problematik divergierender Erwartungen an Schule und Hochschule organisationssoziologisch unter Rekurs auf das luhmannsche Konzept der Grenzstelle folgendermaßen zusammen: „Solche Widersprüchlichkeiten können sich etwa dann auftun, wenn die formalen Vorgaben für Praktika, die seitens der Hochschule abgesteckt werden, auf die Schulwirklichkeit der konkreten Einzelschule prallen und dort uminterpretiert bzw. hintergangen werden, um sie für die jeweilige Organisation handhabbar zu machen (...)“ (ebd.: S. 175). Im Ergebnis seiner Untersuchung zur Initiation in die schulische Praxis auf der Basis von Erstgesprächen zwischen Mentor*innen und Studierenden gelangt dieser zu dem Befund, dass sich trotz gleicher Vorgaben für das Praktikum „schulspezifische Rekontextualisierungsprozesse (...) zeigen, in deren Rahmen die Studierenden in ganz unterschiedliche Praktikumssettings initiiert werden“ (ebd. S. 184).

Aufgrund der damit angesprochen Koexistenz von zwei grundsätzlich divergierenden Zielvorstellungen schulpraktischer Studien, die latent auf das Spannungsverhältnis von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung bzw. die Logik der ersten und zweiten Phase zurückverweisen, sollten Befunde zur ‚Wirksamkeit‘ von Praxisphasen analytisch differenziert betrachtet werden. So ist beispielsweise als ‚positive Wirkung‘ (vgl. Rothland, 2018, S. 483) mehrfach belegt worden, dass Blockpraktika bzw. verlängerte Praxisphasen zu Kompetenzzuwächsen (Bach, 2013; Bartels et al., 2020; Bodensohn & Schneider, 2008; Gröschner & Schmitt, 2012; Müller, 2010; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012b; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; Seifert, Schapert & König, 2018) und zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen (Böhnert et al., 2018; Porsch & Gollub, 2018; Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017) der Studierenden beitragen¹². Allerdings wird bei dieser mehr oder weniger isolierten Betrachtung von Professionalisierungseffekten nicht hinreichend bedacht, in welchem Verhältnis diese eher auf die Dimension der Berufseinübung zielenden Befunde zur Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit stehen.

Zu diesem Verhältnis geben empirische Untersuchungen zum längsschnittlichen Verlauf der Bedeutsamkeits-, Qualitäts- und Nutzeneinschätzung¹³ innerhalb der ersten Phase besorgniserregende Hinweise darauf, dass Studierende die sich im Unterrichten als

¹² Insbesondere mit Blick auf die Kompetenzzuwächse in Blockpraktika muss differenzierend angemerkt werden, dass wiederkehrend festgestellt wird, dass die von den Studierenden selbsteingeschätzten Ausgangswerte bereits vor der Praxisphase relativ hoch sind und dann nochmals steigen (vgl. Bartels et al., 2020, S. 159). Maßgeblich betrifft der Kompetenzzuwachs – sofern nach den KMK-Standards operationalisiert - dabei dem Kompetenzbereich Unterrichten, wohingegen die Bereiche Erziehung, Beurteilen und Innovieren eher kleinere bis mittlere Änderungen aufweisen (vgl. Gröschner & Schmitt, 2012, S. 122). Da die berichteten Selbsteinschätzungen der Studierenden in der Regel von den Mentor*innen noch übertroffen werden, warnt Weyland (2014) vor der Gefahr der Kompetenzüberschätzung, die implizieren könne, dass „andere Zielsetzungen, wie die Förderung theoriegeleiteter Reflexion (...), konterkariert werden“ (ebd.: S. 17). Analog bewertet Rothland (2018) die Befundlage als „Selbstillusionierung bezüglich des eigenen Könnens“ (ebd.: S. 483). Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen kommt Bitai (2017) für Studierende im ersten Schulpraktikum zu dem Befund, dass Studierende, die sich im Modus der Selbstfokussierung auf Praktika orientieren und durch eine „positive Selbstwirksamkeit bezüglich des eigenen Lehrerhandelns“ (ebd.: S. 241) charakterisiert sind, ggf. weniger hinterfragen bzw. weniger kritisch sind und „erfolgreiches pädagogisches Handeln [als] eine Frage des Charismas [betrachten]“ (ebd.: S. 232)

¹³ Die Publikation bezieht sich auf das Forschungsprojekt „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“, welche im längsschnittlichen Design seit 2007 an acht Hochschulstandorten in Baden-Württemberg durchgeführt wurde und u. a. die Entwicklung der Bedeutsamkeitszuschreibung zu einzelnen Ausbildungskomponenten des Lehramtstudiums in den Blick nimmt (vgl. detailliert Cramer, Horn & Schweitzer, 2009).

erfolgreich und selbstsicher wahrnehmen, erziehungswissenschaftliche Studieninhalte als unbedeutender bewerten und dass die abnehmende Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums auf das Erfolgserleben in den Schulpraktika zurückzuführen sind (Cramer, 2013). Cramer bewertet diese Befundlage daher als „Gefahr einer Deprofessionalisierung durch zu umfangreiche Schulpraxis während des Studiums, weil die Praktika im Vergleich zum erziehungswissenschaftlichen Studium weniger theoretische Reflexionsgrundlage bieten“ (ebd.: S. 77). Nach einer Systematik von Arnold, Gröschner und Hascher (2014), kann diese Befundlage konzeptionell als „nicht-intendierter negativer Effekt“ [Übersetzung T.F.] bewertet werden (ebd.: S. 18). Insgesamt kann damit gezeigt werden, dass attestierte Befunde zur Wirksamkeit von Schulpraktika in der Lehrer*innenbildung durchaus widersprüchliche Rückschlüsse zulassen (vgl. zu dieser Problematik auch Kosinár, Schmid & Leineweber, 2016, S. 16).

Professionalisierungsanspruch und Problemfelder bildungswissenschaftlicher Studienanteile

Systematisch betrachtet wird mit dieser Befundlage der Blick auf die bildungswissenschaftlichen Studienanteile in der universitären Phase gerichtet, denen als eines von vier Studienelementen¹⁴, eine gewichtige Rolle für die pädagogische Professionalisierung von Studierenden zugeschrieben wird (Schlömerkemper, 2004; Seidel, 2017) und „empirisch bisher noch [als] wenig erschlossener Bereich der universitären Lehrerbildung“ (Kunter et al., 2017, S. 38) gilt. Im Hinblick auf die hybride Verortung von Lehramtsstudierenden, die sich im Vergleich zu Hauptfachstudierenden, zwischen verschiedenen Disziplinen bzw. (Unterrichts-)Fächern und Fachdidaktiken bewegen (vgl. Bernholt et al., 2018, S. 27), stellen die Bildungswissenschaften als fachunabhängige Domäne gewissermaßen die verbindende curriculare Klammer innerhalb der ersten Phase dar, mit der „die Voraussetzung für [professionelle] Kommunikation und Reflexion“ (Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 651) sowie nicht zuletzt die Anschlussfähigkeit der Studierenden an den wissenschaftlichen Diskurs zu

¹⁴ Nach Terhart (2020) kombinieren alle bekannten Systeme der Lehrer*innenbildung folgende Elemente miteinander: „(1) Studien zu den später zu unterrichten Unterrichtsfächern, (2) deren Fachdidaktik, (3) Studien zu fachunabhängigen, im weitesten Sinne pädagogischen Problemen des späteren Berufsfelds „Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ sowie schließlich (4) schulpraktische Studien bzw. Praktika“ (ebd.: S. 576). Die Einteilung in Elementen wird in der Lehrer*innenbildungsforschung jedoch nicht stringent durchgehalten und anstelle dessen z. T. auch von Komponenten gesprochen (vgl. hierzu z. B. Cramer, 2020).

Erziehung, Bildung, Unterricht, Sozialisation sowie Lehren und Lernen, im späteren Berufsfeld sichergestellt werden (vgl. ebd.). Kramer (2020) spezifiziert die eigenständige Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Studienanteile in der universitären Phase darin, „eine [handlungsdruckentlastete] Auseinandersetzung mit der Schul- und Unterrichtspraxis zu ermöglichen“ (ebd.: 284). Nach Kunter et al. (2017) stellt die Bezeichnung Bildungswissenschaften eher einen „curricularen Ordnungsbegriff“ (S. 40) in lehramtsbezogenen Studienordnungen denn eigenständigem Fach bzw. Studiengang (vgl. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011, S. 299) dar. Vielmehr wird die in der Erziehungswissenschaft in Teilen umstrittene Sammelbezeichnung Bildungswissenschaften (vgl. z. B. Casale et al., 2010; Helsper, 2006; Terhart, 2012) in Diskussionen der Lehrer*innenbildung dazu verwendet, um „vom Studienfach unabhängige Studieninhalte, die bisher unkoordiniert von unterschiedlichen Disziplinen angeboten wurden, besser untereinander abzustimmen und stärker auf das Berufsfeld zu beziehen“ (Kunter et al., 2017, S. 40).

Um die Lage diese Studienelements ist es allerdings schwierig bestellt, da trotz curriculärer Ausweitung bildungswissenschaftlicher Anteile, im Vergleich zu den Praxisphasen, noch längst nicht von einer breiflächigen Implementierung gesprochen werden kann, wenn man berücksichtigt, dass je nach Hochschulstandort bzw. Art des lehramtsbezogenen Studiengangs, die Spanne der relativen Anteile bildungswissenschaftlicher Studien zwischen 6,7 und 33 Prozent variieren (vgl. Kunina-Habenicht & Terhart, 2020, S. 41). Vor allem aber gilt es vor dem Hintergrund der mit diesem Studienelement intendierten pädagogischen Professionalisierungsanspruch als problematisch, dass die Studierenden diese Domäne im Vergleich zu den Fächern, Fachdidaktiken und den schulpraktischen Studienanteilen die geringste Bedeutung zuschreiben. Dies gilt im engeren Sinne vor allem für erziehungswissenschaftliche Inhalte und betrifft allem voran Veranstaltungen in den Bereichen Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik (vgl. Cramer, 2012, 438 ff.). Vorliegende Befunde zu diesem grundsätzlichen „Akzeptanzproblem“ (Cramer, 2013, S. 67) weisen darauf hin, dass Studierende bildungswissenschaftliche Inhalte als zusammenhangslos, inhaltlich wenig kumulativ sowie praxisfern wahrnehmen (Cramer, 2013; Kunina-Habenicht et al., 2012; Kunina-Habenicht et al., 2020; Kunina-Habenicht & Terhart, 2020; Lersch, 2006; Lüders, 2018) und sich daher bereits während des Studiums eine Intensivierung berufsfeldorientierter Elemente innerhalb dieser Domäne wünschen (vgl. Cramer, 2013, 67). Ungeklärt bleibt weitestgehend, warum Studierende bildungswissenschaftliche

Inhalte als vergleichsweise irrelevant bewerten. Vermuten lässt sich z. B., dass die Fachdidaktiken in einem Konkurrenzverhältnis zu den Bildungswissenschaften stehen könnten, da so Cramer (2013): „Fachdidaktiken (...) vergleichsweise konkret und hilfreich für die Praxis wahrgenommen“ (S. 68) und nach ihrem Gegenstand auch als „praktische Wissenschaften“ (Wacker et al., 2020, S. 21) kategorisiert werden¹⁵. Eine andere Vermutung wäre, dass dieser Befund durch spezifische Verwertbarkeitsvorstellungen von Studierenden zum bildungswissenschaftlichen Studium generiert wird, da erziehungswissenschaftliche Inhalte relativ wenig kausalförmiges Erklärungswissen aufbieten (vgl. dazu z. B. Neuweg 2018d), womit die Struktur der Wissensbasis in Kontrast zu den Erwartungen der Studierenden steht.

Die Bedeutung des Berufsfeldbezuges für Praxiskonzepte in unterschiedlichen Fachkulturen

Einige Untersuchungen zu Praxiskonzepten von Studierenden, die im Rahmen der Hochschul- bzw. Studierendenforschung für unterschiedliche Fächergruppen bzw. Studiengänge vorliegen, gehen von der Grundannahme aus, dass der Berufsfeldbezug der jeweiligen Studiengänge (Hessler, Oechsle & Scharlau, 2013) bzw. der Diskurs um Beschäftigungsfähigkeit in den Fachkulturen (vgl. Schubarth & Speck, 2014, S. 33), als wichtiger Generator spezifischer Orientierungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Beruf und damit einhergehender Erwartungen an das Studium, Professionsverständnissen, Studienstrategien, sowie Bedeutsamkeitsvorstellungen zur Nutzung von hochschulischen Praxisphasen betrachtet werden kann. So ist z. B. denkbar, dass ein enger Berufsfeldbezug, wie z. B. im Lehramtsstudium, mit einer Distanz gegenüber akademisch-abstrakten Inhalten sowie der Forderung nach der Vermittlung bzw. dem Erwerb von konkreten Unterrichtskompetenzen in Studien - wie Praxisphasen einhergeht, während sich bei Studiengängen mit eher loser Kopplung zum Berufsfeld, wie z. B. der der Soziologie, Aspekte der freien Bildung betont werden und Praxisbezüge die Autonomie des universitären Studiums sogar gefährden können (vgl. dazu empirisch Oechsle & Hessler, 2011, S. 221). Die Befundlage ist allerdings übergeordnet uneindeutig und teilweise widersprüchlich. Während einige Studien keine größeren

¹⁵ Empirisch gestützt wird diese These auch von Steinmann und Oser (2012), die zu dem Befund gelangen, dass angehenden Lehrpersonen ihre Beliefs eher den Dozierenden der Mathematik/Mathematikdidaktik und weniger an den Dozierenden der Erziehungswissenschaften orientieren.

fachkulturellen bzw. studiengangbezogenen Unterschiede, z. B. im Hinblick auf Nutzenvorstellungen zu hochschulischen Praxisphasen, aufzeigen (z. B. Bargel, 2012, S. 37), berichten andere Studien von Unterschieden zwischen Fächergruppen (Multrus, 2012) bzw. zwischen Studiengängen mit klarem und diffusem Berufsfeldbezug (Sarletti 2007¹⁶). Insbesondere die Ergebnisse des STEP-Projektes (Hessler, Oechsle & Scharlau, 2013) verweisen darauf, dass der Berufsfeldbezug des Studiums nicht als statische Größe misszuverstehen sei, da Praxiskonzepte Studierender mehrdimensional und quasilogisch sind und folglich zueinander in Widerspruch stehen können.

Mit Blick auf das Verhältnis von Berufsfeldbezug und korrespondierenden Praxisvorstellungen der Studierenden folgern die Autor*innen auf der Grundlage einer Interviewstudie mit Studierenden, dass sich Praxiskonzepte weniger auf den Berufsfeldbezug an sich, sondern auf die Heterogenität der Vorstellungen innerhalb der untersuchten Studiengänge, zurückführen lassen. Problematisch erscheint jedoch, mit Blick auf den vorgenannten Befund zu sein, dass die Ergebnisse auf der Grundlage von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften durchgeführt wurden, die gemäß der Studiengangstypologie der Autor*innen (vgl. & Oechsle, 2012, S. 115) beide zu Studiengängen mit diffusem Berufsfeldbezug gehören¹⁷, womit die Reichweite der Aussagekraft aufgrund der einer fehlenden Vergleichsbasis eingeschränkt wird. Als Desiderat kann daher formuliert werden, dass nur wenige Untersuchungen vorliegen, die Fächergruppen mit unterschiedlichen Berufsfeldbezug systematisch empirisch in den Blick nehmen und deren konstitutive Bedeutung für Praxiskonzepte klären.

¹⁶ So untersuchte Sarletti (2007) auf der Grundlage der Daten des bayerischen Absolventenpanels die Hypothese, dass Praxiskontakte in Fächern mit diffusen Berufsbezug (Sprach- und Kulturwissenschaften) eine größere Rolle spielen als bei Fächern mit klarem Berufsbezug (Ingenieurwissenschaften). Entgegen den theoretischen Erwartungen stellte sich allerdings u. a. heraus, dass „Ingenieure häufiger Kontakte aus einem Praktikum während des Studiums (...) nutzen (S. 76). Auffällig scheint in systematischer Hinsicht zu sein, dass die Studie ein anderes Konzept von klarem Berufsfeldbezug verwendet wurde, da diese Kategorie klarer Berufsfeldbezug den zentralen Heuristiken zufolge für professionsorientierte Studiengänge, also Medizin, Jura und dem Lehramt, reserviert wird (vgl. dazu Hessler & Oechsle, 2012)

¹⁷ Hessler und Oechsle (2012) identifizieren Rahmen in der genannten Untersuchung drei typisierten Praxiskonzepte der Studierenden („Studium als Bildung“, „Kritik am fehlenden Praxisbezug“ sowie „Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis“), welche jeweils auf unterschiedliche Vorstellungen zum Verhältnis von Beruf und Wissenschaft verweisen. Während sich der Typ ‚Studium als Bildung‘ an der Aufrechterhaltung einer strukturellen Differenz zwischen Studium und Beruf orientiert und Praxisbezüge kritisiert, wird der grundsätzlich fehlende Berufs- und Praxisbezug des Studiums von Studierenden des Typus ‚Kritik am fehlenden Praxisbezug‘ moniert, da dieser die Aufgabe des Studiums als Berufsvorbereitung deutet. Das Praxiskonzept ‚Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis‘ wird als „vermittelnde Position“ zwischen den beiden anderen Typen beschrieben.

Entgegen der Bedeutung des Berufsfeldbezuges verweisen Oechsle und Hessler (2011) darauf, dass die soziale Herkunft der Studierenden möglicherweise entscheidender für die Erklärung differenter Praxiskonzepte sein könnte, da u. a. Studierende, welche „die Autonomie der Universität gegenüber der Berufspraxis [betonen]“ (ebd.: S. 226) etwas häufiger aus akademischen Elternhäusern stammen.

*Die Bedeutung innerfamiliärer Berufsreproduktion für Orientierungen zum Lehrer*innenberuf*

Herkunftsmerkmale werden auch in Diskursen der Lehrer*innenbildungsforschung regelmäßig thematisch relevant und als „Ausgangslage der professionellen Entwicklung“ (Cramer, 2016, S. 31) betrachtet. Neben der sozioökonomischen Stellung und der Milieuzugehörigkeit – welche differenzierend auch die vertikale Dimension des sozialen Raumes berücksichtigt (vgl. Lange-Vester & Vester, 2018, S. 167) - ist in den letzten Jahren vor allem auch die Berufsvererbung als eine weitere Facette der sozialen Herkunft der Studierenden in die Diskussion geraten (vgl. Rothland, König & Drahm, 2015, S. 130). Während Forschungen zur innerfamiliären Berufsreproduktion zunächst auf die Frage bezogen waren, ob der Lehrer*innenberuf ein Beruf des sozialen Aufstiegs darstellt (vgl. zum Überblick Kampa, 2020, S. 805), gerät neuerlich in den Fokus des Interesses, inwiefern die Berufsvererbung Vorstellungen von Studierenden zu diesem Beruf vorab prägt. Angenommen wird dabei, dass Eltern, die Lehrer*innen sind bzw. waren, differenzierte Einblicke und Informationen an Studierenden vermitteln bzw. Studierende den Eltern mehr oder wenig direkt „über die Schulter schauen“ (Rothland et al., 2015, S. 133) könnten.

Empirisch betrachtet fordert Rothland (2014) dazu auf, zu untersuchen, „welche Bedeutung die hohe Präsenz des Lehrerberufs im familiären Umfeld etwa für die Ausbildung, die Berufswahrnehmung- und praxis hat“ (ebd.: S. 342). Vorliegende Studien beziehen sich dabei größtenteils auf die Frage, ob Eltern einen Einfluss auf die Wahl des Studienganges haben bzw. wie diese die Berufswahlmotive- und Interessen der Studierenden beeinflussen. Rothland et al. (2015) gelangen in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Studierende aus Lehrer*innenfamilien bezogen auf die Berufswahrnehmung ein „realistischeres Bild“ (Rothland et al. S. 142) aufzeigen, welches „die Lehramtsstudierenden mit Berufsvererbung vor allzu ideellen, berufsmoralisch aufgeladenen Vorstellungen vom Lehrerberuf schützt (...)“ (ebd.: 142). Die Autor*innen begründen die Interpretation der Befunde damit, dass u.a. (1) die Schwierigkeit der

Berufsausübung höher und das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs geringer bei Studierenden ausfällt, deren Eltern denselben Beruf angehören (ebd. S. 141)¹⁸. Ungeklärt bleibt damit, ob die angenommene Vermittlung der beruflichen Arbeit der Eltern, auch die Orientierungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Beruf beeinflussen.

Ableitung und Einordnung der Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit nimmt vor dem Hintergrund der dargestellten Ausgangslage übergeordnet das Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Berufsfeldbezug in der Lehrer*innenbildung in den Blick und fokussiert dabei das Theorie-Praxis-Verhältnis aus der Sichtweise von Studierenden und Mentor*innen in theoretischen wie praktischen Elementen des Studiums. Diese Spannungsverhältnis wird in den nachstehenden Studien folgenmaßen spezifiziert.

In *Studie 1* (Fischer, Bach & Rheinländer, 2016) wird untersucht, in welchem Ausmaß sich verlängerte Praxisphasen auf die Einstellungen der Studierenden zur Verzahnung von Theorie und Praxis auswirken. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Relationierungsmodi Lehramtsstudierender, die selten empirisch Beachtung finden. Auf dieser Basis wird die prominente These, nach der Praktika zu Integration von wissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen beitragen, überprüft.

Demgegenüber wird in *Studie 2* (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018) das Desiderat von Weyland (2012b) aufgreifend in den Blick genommen, ob aus der Sichtweise von Studierenden das Ziel verlängerter Praxisphasen bereits als Einführung in die Berufspraxis oder eher in der Anbahnung einer theoretisch-reflexiven Haltung gegenüber schulischer Praxis betrachtet wird. Ob und wie sich die festgestellte Zielbestimmung der Studierenden im Verlaufe der Praxisphase verändert, wird zusätzlich untersucht.

In *Studie 3* (Bach, Fischer & Rheinländer, 2018) wird die Frage nach den Zielvorstellungen von verlängerten Praxisphasen erneut für die Gruppe der Mentor*innen

¹⁸ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung aus der Perspektive einer Belastungs- und Beanspruchungsforschung heraus argumentiert. Anders ließe sich wohl nicht erklären, warum der Befund der Studie, dass sozial orientierte Berufswahlmotive bei Lehrer*innenkinder geringer ausgeprägt sind, nicht kritisch diskutiert wurde. Dies gilt vor allem, wenn man bedenkt, dass folgende Einzelmotive darunter subsumiert wurden: (1) soziale Benachteiligung aufheben, (2) einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten und (3) der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten (vgl. ebd.: S. 135). Aus einer konflikttheoretischen Perspektive hätte dieser Befund insofern erhellend sein können, eine Erklärung für Lehrer*innen als „Reproduktionsagenten“ (Kramer, 2015) zu liefern, die Kramer auf die Berufsreproduktion zurückführt (vgl. ebd.)

aufgegriffen und zusätzlich danach gefragt, wie die Theorie- und Praxisorientierung der Mentor*innen die Betreuungsqualität von Lehramtsstudierenden beeinflusst.

Studie 4 (Fischer, Rheinländer & Bach, 2020) thematisiert die Bedeutung der innerfamiliären Berufsreproduktion von Lehramtsstudierenden für die Herausbildung von Unterschieden in den professionellen Einstellungsmustern und greift dabei die Forderung von Rothland (2011) auf, die mögliche Rolle der familiären Tradierung des Lehrer*innenbildes der Studierenden für die Berufswahrnehmung zu untersuchen. Empirisch wird daher der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, unterscheiden.

Neben diesen Studien zu (de-)professionalisierenden Effekten verlängerter Praxisphasen rückt die *Studie 5* (Fischer, 2020b) Verwertbarkeitsorientierungen von Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten des Studiums in den Fokus, um einen empirischen Beitrag zu dem im Forschungsstand noch unzureichend beleuchteten Phänomen der geringen Bedeutsamkeits-, Qualitäts- und Nutzeinschätzung von Lehramtsstudierenden (vgl. Cramer, 2013) zu leisten.

Die Frage, ob Nutzensvorstellungen zu praktischen Elementen im Hochschulstudium durch die Stärke des Berufsfeldbezuges in professionsorientierten Fachkulturen (wie z. B. Lehramt, Medizin und Jura) im Vergleich zu nicht-professionsorientierten Studiengängen generiert werden, wird in der *Studie 6* (Fischer, 2020a) empirisch untersucht. Damit wird die theoretische Frage aufgegriffen, wie „lehramtsspezifisch“ Befunde der Praktikumsforschung in der Lehrer*innenbildung eigentlich sind, wenn diese in Referenz zu anderen Studienfachgruppen interpretiert werden (vgl. Cramer, 2012, S. 124).

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden professionalisierungstheoretische Grundlagen (Kapitel 2.1) vorgestellt, die entlang der Termini Profession, Professionalisierung und Professionalität gerahmt sind und sodann auf den Lehrer*innenberuf und damit zusammenhängender Kontroversen von Profession und Professionalisierung bezogen werden. Im Anschluss daran werden theoretische Diskurse zu Relationierung von Theorie und Praxis in der akademischen Lehrer*innenbildung skizziert (Kapitel 2.2). In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Studien daraufhin zusammenfassend dargestellt und auf ihre professionalisierungstheoretischen Implikationen hin diskutiert. Abschließend werden Grenzen der Studien sowie weiterführende Impulse für theoretische und empirische Arbeiten aufgezeigt.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Professionalisierungstheoretische Grundlagen

2.1.1 *Profession, Professionalisierung und Professionalität - Konturen eines unscharfen Begriffsfeldes*

Das ursprünglich der amerikanischen Berufssoziologie der 1950/60iger Jahre entstammende Konzept der Profession – welches sich auch als dominierende Orientierung innerhalb der Lehrer*innenbildung durchgesetzt hat – sowie die begrifflichen Derivate Professionalisierung und Professionalität – lassen sich hinsichtlich ihres kategorialen Bedeutungsgehalts sowie der jeweiligen begriffslogischen Verweisungszusammenhänge untereinander nur schwierig trennscharf bestimmen (Evetts, 2013; Pfadenhauer, 2003; Pfadenhauer & Sander, 2010), da trotz einer langandauernden fachwissenschaftlichen Thematisierung¹⁹ bislang keine anerkannte Einheits- bzw. Standarddefinition des dem Begriffsfeld fundierenden Professionskonzeptes vorliegt (vgl. Mieg, 2016, S. 28). Mehr noch: In der neueren Debatte um Professionalisierung/professionellen Handeln lässt sich in einigen disziplinären Feldern sogar eine sukzessive Abkehr vom Basiskonzept der Profession feststellen, was zu einer weiteren Ausdifferenzierung professionalisierungstheoretischer Diskurse führt und das Begriffsfeld sowie den Stand der Diskussion zusätzlich diffuser erscheinen lassen.

Die damit anklingende Unschärfe professionstheoretischer Positionen liegt nach Pfadenhauer vor allem in dem tradierten wissenschaftlichen Disput darüber begründet, welche spezifischen Merkmale eine Profession ausmachen (Pfadenhauer, 2003, S. 31) d.h. „anhand welcher Kriterien [der] Gegenstand genauer bzw. trennscharf bestimmt werden könne bzw. solle“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361). Darüber hinaus wird konstatiert, dass es ein Ringen um das richtige Verständnis von Profession gibt, welches aus unterschieden objekt- bzw. erkenntnistheoretischen Zugriffen wie unterschiedlichen normativen Grundpositionen auf den Gegenstand resultiert (vgl. z. B. Dewe & Stüwe,

¹⁹ Kurtz (2010, S. 17) datiert das Auftauchen des Professionsbegriffs auf das Jahr 1897, in welchem Herbert Spencer in seinem Werk „Principles of Sociology“ erstmals auf Professionen verweist und diese als wesentliches Merkmal zivilisierter Gesellschaften bestimmt. Als Zäsur einer tatsächlich beginnenden theoriebildenden Auseinandersetzung markiert Kurtz das Jahr 1939 als Talcott Parsons Publikation „The professions and social structure“ erstmals erschien.

2016, 25 ff.; Pfadenhauer & Sander, 2010), die eher in einem „Nebeneinander verschiedener Herangehensweisen“²⁰ (Pfadenhauer & Sander, 2010, 361) als in einem kohärenzstiftenden übergeordneten Konzept konvergieren.

International ordnen Hoyle und John (1995) das Konzept der Profession als „essentially contested concept“ (S. 1) ein, während Evetts (2013) die Diskussion um die soziologische Bestimmung des Professionskonzeptes sogar „as a time-wasting diversion“ (S. 780) bewertet und eher für einen pragmatischen Zugang plädiert. Analog stellt auch Tippelt (2018) für die deutsche erziehungswissenschaftliche Diskussion fest, dass die „Verwendung des Professionsbegriffs für die Felder pädagogischen Handelns verworfen oder zumindest sehr kritisch eingeschätzt [wird]“ (S. 652). Helsper (2021) bezeichnet das Professionskonzept als „historische Schwundform“ (ebd.: S. 356).

Als eine Hauptproblematik wird für die deutsche professionstheoretische Diskussion angeführt, dass das originär im anglo-amerikanischen Wissenschaftskontext entwickelte Professionskonzept nicht ohne Weiteres auf kontinental-europäische Berufskulturen übertragen werden könne (vgl. Daheim, 1992, S. 24; Dewe & Stüwe, 2016, S. 12; Evetts, 2003, S. 398, 2012, S. 1; Horn, 2016, S. 154; Mausethagen & Smeby, 2016, S. 334; Sciulli, 2005) - und somit nicht einfach in den deutschen Entsprechungen wie ‚freie‘ und ‚akademische‘ Berufe aufgehen zu vermag (vgl. Helsper & Tippelt, 2011, S. 269; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361; Tippelt, 2018, S. 653).

Stichweh (1996, 2013) rekonstruiert in diesem Zusammenhang in historischer Perspektive, dass die ‚Amtsinhaberschaft‘ im Sinne öffentlicher Ämter im Staat bzw. Angestellt*innen-verhältnisse im öffentlichen Dienst (vgl. Stichweh, 2013, S. 333) konträr zur anglo-amerikanischen Modellvorstellung als „klassische kontinental-europäische Lösung“ (Stichweh, 1996, S. 51) der Professionen gelten. Analog zu dieser Feststellung sprechen auch Combe und Helsper (1996) von der „Staatsvermitteltheit der Professionalisierung in Deutschland“ (S. 14). Nach Pfadenhauer und Sander (2010) verlaufen Professionalisierungsprozesse in England und den Vereinigten Staaten vor allem in einem bottom-up-Prozess durch kollektive Bemühungen der Berufsinhaber*innen und in Deutschland wie Frankreich umgekehrt top-down über den Staat²¹ (vgl. ebd.: S. 273).

²⁰ Schmeiser (2006, S. 36) verweist in diesem Zusammenhang explizit auf die gegenseitige Nichtzurkenntnisnahme von Struktur- und Machttheoretiker*innen.

²¹ Horn (2016) konstatiert indes eine sukzessive Abnahme der Unterscheidung zwischen der anglo-amerikanischen und der kontinentaleuropäischen Tradition in professionalisierungs-

Etymologisch leitet sich der Begriff Profession vom lateinischen Verb ‚profiteri‘ ab, dem „ursprünglich das subjektive Moment eines (Ordens-)Gelübdes [innewohnt]“ (Pfadenhauer, 2003, S. 31) und auf die ethisch-normative Verpflichtung verweist, womit auch ein gewisser „Sonderstatus“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361) der Professionen konnotiert wird. Als Konsens innerhalb der berufssoziologischen Diskussion lässt sich markieren, dass Professionen als „eine besondere Art von Berufen“ (Stichweh, 1992, S. 36) bzw. „privilegierte Berufsgruppen“ (Mieg, 2016, S. 27) betrachtet werden, die sich durch bestimmte Merkmale von anderen ‚gewöhnlichen‘ Berufen abgrenzen lassen und durch „[eine] deutlich [herausgehobene] Stellung auf dem Arbeitsmarkt“ (Lundgreen, 2011, S. 9) gekennzeichnet sind. Damit einher geht auch, dass professionelle Berufsgruppen ein relativ hohes soziales öffentliches Ansehen genießen (Schwänke, 1988, S. 121). Das ‚Abheben‘ der Professionen zu anderen Berufsgruppen wird zumeist auf bestimmte Charakteristika bezogen.

Ärzt*innen und Jurist*innen gelten in klassischen professionssoziologischen Positionen als Musterprofessionen²² (vgl. Mieg, 2016, S. 27; Mrowczynski, 2019, S. 2; Wenzl, 2020, S. 178) bzw. Orientierungsberufe (vgl. Wernet, 2003, S. 19), denen eine modellbildende Funktion zugeschrieben wird (vgl. Scheid, 2020, S. 152). Das berufssoziologische Interesse an Jurist*innen und Mediziner*innen führt Kurtz (2002) sozialgeschichtlich auf die am Ende der 19. Jahrhunderts beginnende starke Zunahme dieser Berufsgruppen im Zuge von Verrechtlichung- und Medikalisierungsschüben zurück (ebd.: S. 47).

Profession als eigenständiger Gegenstand soziologischer Theoriebildung konstituiert sich in Deutschland bzw. der westlichen Soziologie im Zuge der verstärkten Rezeption der strukturfunktionalen Theorien Talcott Parsons seit Beginn der 1960iger Jahre (vgl.

theoretischen Diskussion und führt dies auf ein gewandeltes Verständnis des Professionskonzeptes zurück.

²² Die damit vorausgesetzte Einheit der medizinischen und juristischen Profession wird innerhalb der auf diesen Berufen bezogenen professionssoziologischen Diskussionen allerdings nicht so einhellig unterstützt. Gerade für die juristischen Profession wird eher von einer Fragmentierung denn Einheitlichkeit der Rechtsberufe ausgegangen (vgl. dazu Mrowczynski, 2019). Diesbezüglich werden in Anlehnung an die Untersuchungen von Andreas Wernet (1997) zur Strukturlogik advokatorischen Handelns vor allem Strafrechtsverteidiger*innen aufgrund einer diesem Beruf immanenten paradoxalen Struktur als professionalisierungsbedürftig betrachtet (vgl. hierzu auch Mrowczynski, 2019, S.3 ff.; vgl. Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 103). Scheid (2020) problematisiert die modellbildende Funktion ärztlichen Handelns, sowie die damit einhergehende Obsoleszenz des klassischen Professionskonzeptes, vor dem Hintergrund der Zunahme massiver Managerialisierungs- und Bürokratisierungstendenzen - vor allem im Bereich des Krankenhauses (vgl. ebd.: S. 152).

Pfadenhauer, 2003, S. 36; Daheim, 1992, S. 21). Pfadenhauer und Sander (2010) ordnen Parsons Theorien aufgrund ihrer paradigmatischen Bedeutung für die Professionssoziologie daher systematisch als „klassisches Professionsmodell“ (S. 262 ff.) ein. Diese eher historische Einteilung (vgl. dazu Schmeiser, 2006) impliziert allerdings nicht, dass der Ansatz als obsolet gilt. Vielmehr bietet der Parson'sche Ansatz immer wieder wichtige Anknüpfungspunkte und Perspektiven professionalisierungstheoretische Diskussionen (vgl. dazu Brunkhorst, 1992, S. 49). Die professionstheoretische Rezeption Parsons bezieht sich in erste Linie auf die Funktion von Professionen in modernen Gesellschaften, womit auch eine relativ konkrete Bestimmung des Professionskonzeptes einherging (vgl. Daheim, 1992, S. 22; Wenzel, 2005, S. 49). Ferner hat Parsons mit dem Konzept der „pattern variables“ die professionelle Handlungslogik - exemplarisch anhand des Ärzt*innenberuf (Parsons, 1951) - rekonstruiert, die immer wieder auch auf pädagogisches Handeln übertragen wird (vgl. Wenzl, 2020).

Für Parsons haben Professionen eine funktionale Bedeutung für die Gesamtgesellschaft, und zwar insofern, als diese „zentrale Wertgesichtspunkte wie unter anderem Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit und Wahrheit treuhänderisch verwalten“ (Kurtz, 2010, S. 17) und damit zur Integration der Gesellschaft beitragen. Schmidt (2008) spricht in diesem Zusammenhang auch vom Deutungsmonopol der Professionen, nachdem diese dafür zuständig seien „Sinninterpretationen sozial zu vermitteln [und] damit Werteregulierung gesellschaftlich sicherstellen“ (ebd.: S. 840). Mit dieser Aufgabe ist gleichzeitig eine Steigerung der Rationalität bzw. eine Modernisierung der Gesamtgesellschaft (vgl. Stock, 2005) verbunden, da Professionelle dies auf der Grundlage von akademischen Wissen vollziehen, in deren Erzeugung, Anwendung und Vermittlung diese selbst eingebunden sind (vgl. Wenzel, 2005, S. 52).

Parsons zufolge kommt es dadurch zur institutionellen Ausdifferenzierung von universitären Wissen, da neben Forschung auch die Anwendung von Wissen tritt. Die damit einhergehende normative Struktur bezeichnet dieser als kognitive Rationalität, die von anderen Formen der Rationalisierung, wie beispielweise der Bürokratisierung oder dem marktorientierten Utilitarismus abzugrenzen sind (vgl. Brunkhorst, 1992, S. 51). Professionen sind damit Berufe, die sich neben markt- und bürokratischer Logik ansiedeln²³. Differenziert man das Wertmuster kognitiver Rationalität auch fachkulturell

²³ Freidson (2001) spricht in diesem Zusammenhang daher auch von dritter Logik der Professionen. Latham (2002) weist darauf hin, dass Parsons Webers Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ als Erster ins Englische übersetzte und im Rahmen der Auseinandersetzung mit der

im Sinne der Studie von Parsons und Platt (1973), sind Professionen im engeren Sinne als „Kreuzungspunkt“²⁴ von spezialisiertem Wissen (im Vergleich zu allgemeinem Wissen) sowie mit Blick auf den Verwendungszweck von Wissen, auf die Anwendung (im Vergleich zu reinem Wissen), d.h. Praxis bezogen, einzuordnen (vgl. Windolf, 1992, S. 76). Vor diesem Hintergrund ist kognitive Rationalität

„das Wertmuster der angewandten Wissenschaft, das [sic!] die Mobilisierung von systematischem Wissen zur Lösung konkreter Probleme in unterschiedlichen Lebensbereichen als Handlungsziel vorgibt“ (Miebach, 2009, S. 25).

Um zu bestimmen, was kognitive Rationalität für professionelles Handeln bzw. professionelle (Interaktions-)Beziehungen bedeutet, hat Parsons bekanntlich auf die „pattern variables“ verwiesen. Diese stellen fünf dichotome Mustervariablen (Diffusität vs. Spezifität, Partikularität vs. Universalität, Kollektivorientierung vs. Selbstorientierung, Affektivität vs. affektive Neutralität, Zuschreibung vs. Leistung) dar. Der theoretische Kontrast zwischen diesen binären und sich jeweils ausschließenden Optionen von Handlungsorientierungen (vgl. Wernet, 2003, S. 63) bildet die Differenz von traditionellen vs. modernen Formen sozialer Ordnung (vgl. Wenzl, 2005, S. 51), welche letztlich auf die Tönnies'sche Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft basiert (vgl. dazu Brunkhorst, 1992, S. 49; Schmidt, 2008, S. 844). Während jeweils der erste Pol - z. B. Diffusität - für Gemeinschaft bzw. traditionale Ordnung steht, markiert der entsprechende Gegenpol - z. B. Spezifität - die moderne, d.h. rationalisierte Form, sozialer Ordnung.

Nach diesem Wertmuster ist professionelles Handeln idealerweise durch eine affektiv- neutrale, spezifische, universalistische sowie auf Leistung zielende Handlungsorientierung gekennzeichnet. Der feine, aber entscheidende, Unterschied zum strategischen Verhalten in Organisationen (z. B. der Wirtschaft) besteht nun darin, dass

Weber'schen Herrschaftssoziologie in Professionen einen neuen Typus von legitimer Herrschaft vermutete (Weber unterscheidet idealtypisch zwischen legaler, traditionaler und charismatischer Herrschaft). Latham resümiert: „Parsons worried over this typologie: he felt that Weber had missed a fourth, and important, variety of legitimate authority. This was expert authority: people obey your commands because they believe that you know something they don't know. This kind of authority Parsons explicitly associated with professionals.“ (ebd. S. 364). Die Autorität der Professionellen liegt Parsons zufolge also in der Wissensbasierung (vgl. dazu aus organisationstheoretischer Perspektive Klatetzki, 2012)

²⁴ Nach Parsons und Platt (1974) lassen sich folgende vier Typen kognitiver Rationalität unterscheiden, wenn man die Dichotomien zwischen reinem/angewandtem Wissen und Spezialwissen/Allgemeinwissen miteinander kombiniert: „[D]en spezialisierten Wissenschaftler, den intellektuellen Generalisten, den spezialisierten Praktiker, und den praktischen Generalisten“ (Windolf, 1992, S. 76).

die an universellen Maßstäben (Wissenschaft/gesellschaftliche Werte) zu erbringende Leistung der Professionellen nicht an die eigenen Interessen (Selbstinteresse), sondern auf gemeinsame Interessen (Kollektivorientierung) gerichtet werden (vgl. Brunkhorst, 1997; Stock, 2005, S. 74).

Brunkhorst (1992) hat für Parsons' Ansatz von professionellem Handeln rekonstruiert, dass diese zunächst eher ‚abgekühlt‘ wirkende Form der professionellen Berufsrolle paradoxerweise eine „notwendige Bedingung für eine höherstufige Solidarität“ (S. 52) darstellt. Professionelles Handeln soll demnach „universelle Solidarität im Rahmen fundamentaler Reziprozitätsbedingungen ermöglichen“ (Brunkhorst, 1992, S. 49) die Brunkhorst in Anlehnung an Habermas auch als „Solidarität unter Fremden“ (Brunkhorst, 1997) spezifiziert.

Das funktionalistische Professionsmodell Parsons' bildet auch den Ausgangspunkt für einige Varianten strukturtheoretischer Professionalisierungs- bzw. Professionalitätskonzepte, welche die paradoxe Grundstruktur der professionellen Handlungslogik in den Blick nehmen. Dabei wird im Unterschied zum hier vorstellten idealtypischen Modell professionellen Handelns, dass den Kern von Professionalität normativ auf dem rationalisierten Pol verortet, davon ausgegangen, dass das zugrundeliegende Widerspruchsverhältnis zwischen den Polen als konstitutiv für die pädagogisch professionelle Praxis gilt (vgl. dazu ausführlich Wernet, 2003; Helsper, 2020). Die Pointe dieses Ansatzes besteht nun im Sinne der aufgespannten Differenz der *pattern variables* darin, dass, „die Aufrechterhaltung einer widersprüchlichen Einheit einen *Problemlösungsmodus* professionellen Handelns darstellt“ (Wernet, 2003, S. 111, Hervorheb. im Original). Oder kürzer gesagt: Die Ausrichtung auf den rationalisierten Pol der *pattern variables* stellt ein professionalisierungstheoretisches Problem - Wernet spricht von Scheitern - dar. Im Modus kritischer Abgrenzung am strukturfunktionalen Ansatz Parsons' entwickelten sich aber auch machtheoretische Modelle der Professionalisierung, die davon ausgehen, dass das dem funktionalistischen Ansatz latent unterliegende „harmonistische Gesellschaftsbild (...) die politische Ökonomie des Kapitalismus systematisch ausblendet“ (Daheim, 1992, S. 22). Diese betrachten Professionen, oder genauer gesagt den Prozess der Professionalisierung von Arbeit bzw. Beruf als erfolgreiche Monopolisierung von professionellen Dienstleistungen (vgl. Pfadenhauer und Sander, 2010, S. 370).

In Abgrenzung zu Wernet und in Anschluss an Oevermann (1996), hebt Helsper (1996, 2020) demgegenüber die soziale Fundierung der Lehrer*innenprofessionalität auf

der Basis von pädagogischen Antinomien hervor, mit denen konstitutive, modernisierungstypische Spannungsverhältnisse - wie z. B. die Antinomien von Nähe und Distanz, Subsumtion und Rekonstruktion, Organisation versus Interaktion - des Lehrer*innenhandelns in den Blick geraten, „die (...) nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können“ (Helsper, 1996, S. 528). Eine weitere Fundierung der Lehrer*innenprofessionalität erhält der Ansatz von Helsper in der Betonung der „Ungewissheit des Handlungserfolgs“ (Helsper 2020, S. 181), die es für Professionelle notwendig macht, die „Riskanz professioneller Interventionen“ (Helsper, 2004, S. 73) zu reflektieren und zu verstehen.

Konzepte zur Bestimmung von Profession lassen sich nach Schmidt (2008) übergeordnet in merkmals- und strukturtheoretische Ansätze unterscheiden (vgl. ebd.: S. 839 ff.). Merkmalstheoretische Ansätze zielen darauf ab, ein Bündel idealtypischer Kriterien für Professionen zu bestimmen, die es erlauben, Professionen möglichst trennscharf von anderen Berufen abzugrenzen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 36). Auf dieser Grundlage kann bestimmt werden, ob Berufen der Professionsstatus zugesprochen werden kann, sich diese im historischen Verlauf (de-)professionalisiert haben bzw. professionalisierungsbedürftig sind. Nach Pfadenhauer und Sander (2010) haben merkmalsstheoretische Professionskonzepte vor allem für professionspolitische Diskurse Relevanz, stellen jedoch weniger anspruchsvolle Konzepte im Sinne einer analytischen Theoriebildung dar (ebd.: S. 362; vgl. kritisch dazu Schmeiser, 2006), worauf auch die eher abwertende Bezeichnung „checklisten-Verfahren“ verweist. Überdies wird das Fehlen eines klar erkennbaren Selektions- und Strukturierungsprinzip für die Auswahl der Professionsmerkmale kritisiert (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 33). Seit den 1980er lässt sich eine zunehmende Ablösung merkmalsstheoretischer Positionen durch strukturtheoretische Ansätze feststellen. Anstelle der eher äußeren und formalen Merkmalen von Professionen, rückt in dieser Perspektive die innere Handlungslogik des Berufs in den Blick.

Trotz der skizzierten Entwicklung professionstheoretischer Konzepte hin zur Fokussierung beruflicher Handlungslogiken, wird im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder Bezug auf typische Merkmale von Profession genommen. Dies ist wohl nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil es an einem kohärenten Professionskonzept fehlt und je nach theoretischer Position unterschiedliche Merkmale bzw. Dimensionen von Profession favorisiert und andere entsprechend mehr oder weniger stark ausgeblendet

werden. Als Schnittmenge dieses heterogenen Diskurses um Charakteristika von Profession, nennen Pfadenhauer & Sander (2010, S. 362):

- das berufsbezogene bzw. theoretische Wissen
- die eindeutige Definition des Tätigkeitsfeldes
- die Monopolisierung dieses Tätigkeitsfeldes auf Basis von theoretischen bzw. berufsbezogenen Wissen
- die Herausbildung von Berufsverbänden zur Selbstverwaltung der Wissensbestände und Praktiken der Berufsausübung und/oder eine Gemeinwohlorientierung

Konkrete Bestimmungen von Profession resultieren in den professionssoziologischen Positionen durch die Fokussierung auf eine oder die Kombination mehrerer der genannten Merkmale. Miege (2016) unterscheidet auf der Basis vorliegender Professionspositionen noch übergeordneter die Dimensionen Autonomie, Abstraktheit, Altruismus und Autorität (ebd.: S. 28). Combe und Helsper (2002) nennen neben den bislang genannten Merkmalen bzw. Dimensionen zudem die Klient*innenorientierung als ein spezifisches Merkmal von Professionen bzw. Professionalität (ebd.: S. 30).

Wird das Charakteristikum des Wissens in den Vordergrund gerückt, welches mit Blick auf das theoretische Wissen auch unter der Dimension der Abstraktheit diskutiert wird, lassen sich Professionen als wissenschaftsbasierte Berufe deuten, bei denen ein wissenschaftliches Studium im Sinne einer langandauernden Hochschulsozialisation als Basis für die Berufsausübung voraussetzt wird (Schmeiser, 2006, S. 301). Die Bestimmung von Profession über das Merkmal Wissensbasierung ist international weit verbreitet. Evetts (2013) formuliert:

„For most researchers, professions are regarded as the knowledge-based category of service occupations which usually follow a period of tertiary education and vocational training and experience“ (ebd.: S. 781).

Combe und Helsper (2002) kritisieren an Bestimmungen wie dieser, dass akademische Ausbildungen kein eindeutiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Berufen und Professionen mehr darstellen (vgl. ebd.: S. 30). Neuere Untersuchungen zur Verwissenschaftlichung von Arbeit (Langemeyer & Martin, 2018) bzw. der Zunahme von wissensintensiven Berufen (Tiemann, 2013) stützen diese Kritik auch empirisch, so dass zusammenfassend festgestellt werden kann, dass akademisches Wissen zwar eine

notwendige aber keine hinreichende Bedingung für das Erlangen eines Professionsstatus unter wissenschaftlichen Bedingungen darstellt.

Eine alternative Sichtweise, für die Evetts (2013) anstelle der gängigen Wissensbasierung plädiert, bestimmt diese wie folgt:

„A different way of categorizing professions is to see them as the structural, occupational and institutional arrangements for work associated with the uncertainties of modern lives in risk societies. Professionals are extensively engaged in dealing with risk, with risk assessment and, through the use of expert knowledge, enabling customers and clients to deal with uncertainty“ (ebd.: S. 781)

Professionen wären demnach Berufe, die mit Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten des menschlichen Lebens betraut wären bzw. deren Umgang vermitteln²⁵. Auch wenn der soziologische Ableitungszusammenhang in der genannten Bestimmung auf der Selbstbeschreibung moderner Gesellschaften als Risikogesellschaften basiert, spielt die Wissensbasierung bei genauerer Betrachtung, hier in Form von Expertenwissen (expert knowledge), eine bedeutsame Rolle; und zwar in der Interaktion der Professionellen mit ihren Klient*innen. Fraglich scheint an dieser Bestimmung mit Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von professionalisierten zu professionalisierungsbedürftigen Berufsgruppen allerdings in systematischer Hinsicht zu sein, welche (akademischen) Berufsgruppen nicht mit Unsicherheiten bzw. Ungewissheit ihrer Klient*innen bzw. Kund*innen zu tun hätten²⁶.

Im Hinblick auf das Merkmal der Wissensbasierung lassen sich Professionen aber auch anders kennzeichnen, und zwar durch eine „mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin“ (Nittel, 2018, S. 23), welche die Professionellen mit entsprechenden Fach- und Reflexionswissen versorgen. Stichweh (1992) plädiert vor diesem Hintergrund von Profession nur dann zu sprechen:

„(...) wenn eine Berufsgruppe in ihrem beruflichen Handeln, die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet und wenn sie dies in entweder monopolistischer oder dominanter (...) Weise tut.“ (S. 40, Hervorheb. Im Original).

²⁵ Vanderstraeten (2008) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Unsicherheitsabsorption“ (S. 100) als Form professioneller Arbeit.

²⁶ Evetts (2013) nennt exemplarisch in Anlehnung einer Auflistung von Oliati et al (1998) folgende Gegenstände der Beschäftigung von Professionellen im Sinne der Bestimmung über Unsicherheit/Ungewissheit „birth, survival, physical and emotional health, dispute resolution and law-based social order, finance and credit information, educational attainment and socialization, physical constructs, and the built environment, military engagement, peace-keeping, and security, entertainment, the arts and leisure, religion and our negotiations with the next world“ (ebd. S. 781).

Im Gegensatz zur der eher vagen Bestimmung über Ungewissheit von Evetts (2013) wird hier zwar ein klares Selektionskriterium angegeben, allerdings fielen dann professionalisierte Berufsgruppen mit den klassischen Professionen zusammen, wodurch akademische Berufe, deren Leitdisziplinen nicht klar zu bestimmen seien, als professionalisierungsbedürftig erscheinen und folglich relativ statisch als defizitär gelten.

Wird der Autonomieaspekt als zentrales Bestimmungsmerkmal von Professionen hervorgehoben, lassen sich Professionen als selbstbestimmte (Dienstleistungs-)Berufe beschreiben (Mieg, 2016, S. 28), die vor allem unabhängig gegenüber Staat und Klientel und durch eine Gemeinwohlorientierung gekennzeichnet sind. Das Merkmal der Gemeinwohlorientierung lässt sich der Dimension des Altruismus zuordnen. Professionen lassen sich aus dieser Perspektive als Beispiele institutionalisierten Altruismus beschreiben, da die Wertbindung der Professionellen an die Wissenschaft erfolgt (vgl. Stichweh, 2005, S. 37). Diese fällt allerdings auch mit dem Merkmal der Autorität zusammen - nämlich „Autorität die auf Spezialwissen beruht (...)“ (Klatetzki & Tacke, 2005, S. 11).

Quer zu den genannten eher deskriptiv orientierten Merkmalen geraten aus systemtheoretischer Perspektive die Funktionen von Professionen als bestimmende Charakteristika in den Fokus, die diese für die Gesamtgesellschaft bzw. gesellschaftliche Teilsysteme übernehmen (Kurtz, 2019). Professionen werden aus dieser Sichtweise als soziale Institutionen konzeptualisiert, die als relativ stabile und dauerhaft angelegte Problemlösungskonzeptionen einen Beitrag für die gesellschaftliche Selbsterhaltung (vgl. Schmidt, 2008, S. 839) bzw. „das Überleben des Gemeinwesens“ (Nittel, 2018, S. 23) übernehmen, indem diese gesellschaftliche Zentralwerte treuhänderisch verwalten. Betrachtet man diesen Aspekt nicht nur aus makrosoziologischer Perspektive, sondern nimmt wie Combe und Helsper (2001) vorschlagen das Merkmal der Klient*innenorientierung hinzu, lassen sich Professionen spezieller als beruflich ausdifferenzierte Interaktions- bzw. Handlungssysteme begreifen, deren zentrale Aufgabe „(...) die Bearbeitung von *Problemen der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen*“ (Stichweh, 1992, S. 43; Hervorheb. Im Original) betrifft. In diesem Zusammenhang wird auch von *people processing professions* gesprochen, nachdem Professionen „ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen“ (Radtke, 2000, o. S.) haben. Da Professionelle und Klient*innen nun einerseits strukturell (Sachwissen)

voneinander getrennt sind, ist die Vermittlung bzw. Distanzüberbrückung zentral, die nicht einseitig über eine technischen Vollzug zu gewährleisten ist (vgl. ebd.).

Eine weitere Bestimmung von Stichweh, die auf die Differenz von Profession und Beruf verweist, sieht Professionen als eine besondere Berufsgruppe an, da „(...) die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh, 1996, S. 51). Die Stabilität von Professionen bewertet Stichweh (1992, 2000, 2005) allerdings als skeptisch, da Professionen nur einen Übergangsmechanismus von der ständischen zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne darstellen. Dies gilt für Professionen mit dominanter monoberuflicher Stellung, weil diese mit einer Transformation ihrer Wissensbasis konfrontiert sind. Stichweh deutet diesen Prozess als sozialen Abbau der Relevanz von professioneller Arbeit²⁷, welcher in seiner Folge zu einer strukturellen Abschwächung der für Professionen konstitutionellen Expert*innen-Lai*innen-Differenz führt.

Unter Professionalisierung im engeren Sinne kann in Anlehnung an Mieg (2018) die Entwicklung von einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession verstanden werden, die dieser über eine „ gewisse Autonomie in der Leistungsdefinition und -kontrolle“ (ebd. S. 11) spezifiziert²⁸. Professionalisierung wird in dieser Bestimmung vor allem als kollektives Phänomen gefasst, in dessen Interesse die standesgeschichtliche Entwicklung einer Berufsgruppe bzw. Tätigkeit steht²⁹. Aus strukturfunktionalistischer Perspektive wird betont, dass der Prozess der Professionalisierung mit einer Rationalitätssteigerung und der Zunahme der Integrationsfähigkeit ausdifferenzierter moderner Gesellschaften einhergeht. Konträr zu dieser Theorielinie wird aus konflikt- bzw. machttheoretischer Perspektive Professionalisierung als herrschaftslegitimierender Prozess interpretiert (vgl. Kurtz, 2002, S. 53), indem die zunehmende Institutionalisierung die Möglichkeit einer

²⁷ An anderer Stelle hebt Stichweh in Bezug auf die Diagnose der Wissensgesellschaft hervor, dass „die Orthogonalität des Wissens zum Prinzip der funktionalen Differenzierung immer deutlicher [zum Ausdruck kommt]“ (Stichweh, 2005, S. 42), da die Distribution von akademischen Wissen schichtübergreifend, durch die zunehmender Bedeutung von Massenmedien, erfolgt (Stichweh, 2000, S. 36).

²⁸ Offensichtlich handelt es sich um eine am Strukturmerkmal der Autonomie enggeführte Bestimmung von Professionalisierung bzw. Profession. Auf allgemeiner Ebene kann die Frage nach der Professionalisierung wiederum an die gesamte Diskussion zu den Merkmalen von Professionen bezogen werden.

²⁹ In einem weiteren Begriffsverständnis ist der Begriff der Professionalisierung als kollektiver Prozess vom Professionsbegriff abgekoppelt und kann auch die Institutionalisierung bzw. Aufwertung von Arbeiten bzw. Tätigkeiten beziehen.

Form der „Monopolisierung privilegierter Erwerbschancen“ (Heidenreich, 1999, S. 35) bietet. Der Prozess der Professionalisierung wird im Rahmen dieser Theorielinie in Anlehnung an das Webersche Konzept von offenen und geschlossenen sozialen Beziehungen als soziale Schließung betrachtet (Collins, 2004). Groß (2015) bewertet vor diesem Hintergrund die freien Berufe wie z. B. Mediziner, Rechtsanwälte und Notare in Anlehnung an die Theorie von Parkin (1979) als „Musterbeispiele“ (S. 57) für eine erfolgreiche soziale Schließung, die zu einer Berufsaufwertung führt³⁰. Neoinstitutionalistische Perspektiven wiederum machen darauf aufmerksam, dass mit sozialer Schließung aber auch eine Form von „kognitiver Schließung“ (Heidenreich, 1999, S. 50) einhergeht, welche den Prozess der Veränderung der Wissensbasis im Zuge der Professionalisierung betrifft. Demnach zeichnet sich die Professionalisierung von Berufen durch eine mehr oder weniger autonome (Neu-)Definition der Problembereiche der Berufsgruppe ab, welche die Basis für die Entwicklung „spezieller Denk- und Wissensordnungen“ (ebd.: S. 35) in Form von systematisch-wissenschaftlichen Wissen bilden.

*2.1.2 Der Lehrer*innenberuf in der Kontroverse professionstheoretischer Positionen*

In Analogie zur Heterogenität, der im vorherigen Abschnitt referierten, soziologischen Konzeptualisierung von Profession, Professionalisierung und Professionalität, zeichnet sich auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Frage nach dem Professionsstatus von Pädagog*innen im Allgemeinen, sowie im Speziellen, für die quantitativ größte Berufsgruppe der Lehrer*innen, durch unterschiedliche theoretische Einordnungen und Gesamtbewertungen aus.

Die damit einhergehende Kontroverse der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf die Professionalisierungsfrage des Lehrer*innenberufs resultiert einerseits daraus, welche Merkmale als prototypisch für Profession einer Berufsgruppe voraussetzt, d.h. welche Demarkationskriterien herangezogen werden. Andererseits wird der Ausgang der Professionalisierungsfrage

³⁰ Combe und Helsper (1996) unterstreichen die Bedeutung von machtheoretischen Ansätzen für die historische Einbettung von Prozessen der De- bzw. Professionalisierung, kritisieren jedoch die Vernachlässigung der strukturtheoretischen Bestimmung der Spezifik der Handlungslogik der professionellen Tätigkeit.

aber auch von der jeweils spezifizierten pädagogischen Aufgabenstruktur der Berufsrolle der Lehrer*innen (z. B. Erzieher*in vs. Wissensvermittler*in usw.) bestimmt und wie diese in das Kerngeschäft des Unterrichtens eingefasst wird (Bonnet & Hericks, 2014). Scheid (2019) spricht daher von einer „doppelten Herausforderung“ (S. 3), wenn man den Lehrer*innenberuf in Zusammenhang mit Profession stellt, da der Professionsbegriff einerseits wenig Kontur besitzt bzw. zunehmend verblasst und Vorstellungen vom Lehrer*innenberuf ohnehin aus unterschiedlichen Theorieperspektiven heterogen konzeptualisiert werden. Als weiterer neuralgischer Gesichtspunkt wird angeführt, dass der Lehrer*innenberuf aus soziologischer Theorieperspektive eher weniger in seiner gesamten Bandbreite untersucht wurde und eine konkrete Theoretisierung des Lehrens bislang ein uneingelöstes Forschungsdesiderat dargestellt (vgl. ebd.)

Während in klassischen Konzepten wie z. B. bei Parsons, der Lehrer*innenberuf den Professionen mehr oder weniger selbstverständlich zugerechnet³¹ wurde (vgl. Scheid, 2019, S. 4, 2020, S. 151), ändert sich der professionstheoretische Diskurs in den 1960/1970iger Jahren mit dem Aufkommen des Labels der „Semi-Professionen“³² (vgl. Etzioni, 1969; Lortie, 1969, 1977), welcher bis heute prägend für die erziehungswissenschaftliche Debatte des Lehrer*innenberufs ist (vgl. kritisch dazu Tenorth, 2006) und darauf verweist, dass sich diese Berufsgruppe nicht reibungslos bzw. nur eingeschränkt in die Reihe professionalisierter Berufstätigkeiten einordnen lässt (vgl. aktuell z. B. Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019, S. 598; Horn, 2016, 154 ff.; Scheid, 2019, 2020; Wenzl, 2020, S. 178; Wernet, 2014), was auch für andere pädagogische Berufsgruppen³³ gilt (vgl. Helsper & Tippelt, 2011, S. 269).

³¹ Scheid (2019, S. 4) weist daraufhin, dass Parsons im Gegensatz zu den entwickelten Kriterien ärztlichen Handelns für den Lehrer*innenberuf keine detaillierten Bestimmungen gibt, warum der Lehrer*innenberuf den Professionen zugerechnet wird.

³² Der Vollständigkeit halber sei darauf verwiesen, dass der Terminus Semiprofessionen nur ein Konzept zur Kennzeichnung von Berufsgruppen darstellt, die als abweichend im Vergleich zu klassischen Professionen gelten. Mehr oder weniger homologe Klassifikationsversuche in der Professionssoziologie sind z. B. „would-be-professions“, „alte“ und „neue Professionen“, „klassische“ und „vermittelnde“ Professionen (vgl. dazu Pfadenhauer & Sander, S. 362) sowie für die erziehungswissenschaftliche Diskussion z. B. Para- bzw. Quasiprofessionen (vgl. z. B. Wernet, 2014; Vanderstraeten, 2007).

³³ So codiert Schütze (1992) in Anlehnung an Etzioni die Sozialpädagogik als „bescheidene“ Profession. Nittel und Seltrecht (2008) machen deutlich, dass diese die Erwachsenenbildung als Berufskultur und explizit nicht als Profession verstanden wissen möchten (vgl. ebd. S. 124).

Etzioni (1969) bestimmt Semiprofessionen, unter denen dieser u. a. Lehrer*innen, Sozialarbeit*innen und Krankenschwestern subsumiert, durch folgende Gemeinsamkeiten:

„Their training is shorter, their status is less legitimate, their right to privileged communication less established, there is less of a special body knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than ,the‘ professions.“ (ebd.: V).

Auch wenn zum Teil bezweifelt wird, dass die Zuordnung zu diesen ‚halbprofessionalisierten Tätigkeiten‘ ein analytisches Konzept im Sinne einer genuinen Theoriebildung (vgl. exemplarisch Terhart, 1992) darstellt, zeigt die Bestimmung Etzionis jedoch Folgendes: Die Differenz zu den klassischen Professionen wird nicht kategorial aufgespannt, sondern besteht mit Blick auf die hier dargelegten Bestimmungsmerkmale (Ausbildungszeit, Status, Spezialisierung des Wissens, Autonomie) eher in einem Mangel („less...than“). Folglich weisen Semiprofessionen Ähnlichkeiten zu den klassischen Professionen auf, wenngleich der Tenor mehr auf deren Inferiorität liegt. Wernet (2003) vertritt sogar die Lesart, dass erst die spezifische Nähe der Semi-Professionen den Status der klassischen Professionen als Orientierungsberufe untermauern (vgl. Wernet, 2003, S. 19).

Unterkoffler (2019, S. 2) charakterisiert den neueren Diskurs um Semi-Professionen durch folgende Merkmale:

- diffuse Allzuständigkeit bzw. das Fehlen eines abgrenzbaren Zuständigkeitsbereichs
- Abhängigkeit von staatlichen bzw. organisatorischen Vorgaben
- Rückgriff auf interdisziplinäre Wissensbestände bzw. das Fehlen einer eigenen disziplinären Grundlage
- Ganzheitliche Bearbeitung von lebensweltlichen Problemen

Vergleicht man die Charakteristika von Semiprofessionen mit den Merkmalen von Professionen in Abschnitt 2.1 wird deutlich, dass die gängigen Professionskriterien analytisch betrachtet die Blaufolie für die Bestimmung der Semiprofessionen darstellen - allerdings in der Logik ihrer Abweichung. So ist die diffuse Allzuständigkeit die Umkehrung der eindeutigen Definition der Tätigkeit, hinter der Abhängigkeit von staatlicher Vorgaben verbirgt sich positiv gewendet die Autonomiedimension, der Rückgriff auf interdisziplinäre Wissensbestände markiert mit Stichweh gesprochen die

Frage nach der Beziehung von Professionen zu einer akademischen Leitdisziplin und die ganzheitliche Bearbeitung von lebensweltlichen Problemen markiert das Spannungsverhältnis von Spezifität versus Diffusität im Sinne Parsons.

Ordnet man den Diskussionsstand zum Professionsstatus systematisch nach der Charakterisierung Unterkofflers, resultiert die nachstehende Befundlage. Mit Blick auf die *Eindeutigkeit der Zuständigkeit* als Professionskriterium, gelangt Wernet (2014) auf der Basis der revidierten Theorie professionellen Handelns Oevermanns (Oevermann, 1996) zu der Feststellung, dass der Lehrer*innenberuf „über das Fehlen von Nichtzuständigkeit“ (Wernet, 2014, S. 86) charakterisiert werden kann. Die Nichtzuständigkeit resultiert aus der Eingebundenheit in unterschiedliche gesellschaftliche Problemlösungsfoki, die Wernet folgendermaßen spezifiziert:

„Bezüglich der normativen Integrität ist pädagogisches Handeln involviert in den Prozess der (sekundären) Sozialisation. Bezüglich der Erkenntnisfokussierung ist der Lehrerberuf dem Rationalitätskomplex verpflichtet. Bezüglich der subjektiven Integrität steht er in jenem Problemzusammenhang, den Oevermann als Prophylaxe bezeichnet (ebd.: S. 88)

Aufgrund dieser Zuständigkeitsproblematik³⁴ des „überall und nirgends“, die nach Unterkofflers Systematisierung der diffusen Allzuständigkeit von Semiprofessionen entspricht, bestimmt Wernet den Lehrer*innenberuf als Pseudo- bzw. Quasiprofession (ebd.: S. 92).

Die *Abhängigkeit von staatlichen bzw. organisatorischen Vorgaben* wird im Vergleich mit klassischen Professionen als Zentralproblem des Autonomiekriteriums betrachtet, da Lehrer*innen in Deutschland qua Beamten- bzw. Angestelltenstatus in bürokratisch-administrative Logiken des Staates eingebunden sind. Professionelles Handeln unterliegt aufgrund dieser Konstellation einem „doppelten Mandat“, nachdem professionelle Orientierungen zugleich dem Wohle der Klienten sowie dem Interesse des Staates genügen müssen (vgl. Schmidt, 2008, S. 850).

Terhart (1992) bestimmt die Problematik für den Lehrer*innenberuf aufgrund der organisatorischen Abhängigkeit folgendermaßen:

³⁴ Zur Modellierung dieser speziellen Zuständigkeitskonstellation gelangt Wernet (2014), in dem aus der Oevermannschen Theorie drei übergeordnete Problemlösungsfoki von Professionen unterschieden werden: Integrität der normativen Ordnung (vertreten durch das Recht), Integrität des Subjekts (vertreten durch therapeutische Berufsfelder) sowie Integrität der begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis (vertreten durch Wissenschaft und Kunst). Dass Professionen „Statthalter“ nur einer dieser Foki darstellen, stellt die Grundannahme Wernets dar.

„Die Crux des Lehrerberufs, die ihn klassifikatorisch den Semi-Professionen zuweist, liegt jedoch in seiner fehlenden Autonomie. Denn der entscheidende Faktor, der Semi-Professionen eben nur Semi-Professionen sein läßt, ist fehlende oder noch vergleichsweise gering ausgeprägte professionelle Autonomie.“ (ebd.: S. 108).

Diese eher formalistisch anklingende Anfrage an den Professionsstatus des Lehrer*innenberufs ließe sich relativ einfach in der Reichweite schmälern, z. B. wenn die Inkommensurabilität kontinental-europäischer Berufskulturen mit dem anglo-amerikanischen Modell der liberal professions bedacht würde oder noch einfacher: wenn systematisch danach gefragt würde, was denn im Prinzip angestellte Ärzt*innen in einem öffentlichen Krankenhaus - hier verstanden als Repräsentant*innen einer Musterprofession - von angestellten Lehrer*innen in der Schule unterscheidet. Darüberhinausgehend wird Lehrer*innen aus der Perspektive der neo-institutionalistischen Organisationstheorie ein relativ hoher Freiraum beim Handeln im Unterricht zugeschrieben (vgl. dazu schon Terhart, 1986), welcher seinen räumlichen Niederschlag in der zellulären Struktur des Klassenraumes und lehrer*innenseitig in entsprechenden berufsbezogenen Einstellungsmustern³⁵ findet (vgl. z. B. Eder, Dämon & Hörl, 2011; Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligttag, 2017). Die lose Kopplung auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns im Unterricht ist nach Merckens (2006) dann besonders stark, wenn es um die Berufsaufgabe Erziehung geht. Umgekehrt wird das Unterrichten als stärker gekoppelt betrachtet (vgl. ebd.: S. 205).

Enzelberger (2007) macht jedoch auf einen entscheidenden Punkt aufmerksam, welcher mit Blick auf die vorher eingestandenen Autonomiespielräume dennoch Bestand hat:

„Trotz einer nicht unerheblichen Freiheit der Berufsausübung werden die wirklich belangvollen Entscheidungen, v.a. in Bezug auf Lerninhalt-, organisation und – erfolgskontrolle auf höher angesiedelter Ebene gefällt“ (ebd.: S. 263).

Das Zitat macht deutlich, dass die Lehrer*innen im Hinblick auf das Kerngeschäft des Unterrichtens weisungsgebunden sind.

In Bezug auf das Kriterium *Eindeutigkeit der disziplinären Grundlage*, also der Unterordnung von Professionen unter akademische Leitdisziplin, fragt Lundgreen (2011):

³⁵ Gemeint ist an dieser Stelle das Autonomie-Paritäts-Muster, welches bereits von Lortie (1972) beschrieben wurde und in dem hier besprochen Zusammenhang darauf verweist, dass Lehrer*innen Handlungsfreiheit für ihren Unterricht reklamieren. Nach Eder, Dämon und Hörl (2011) lässt sich diese Muster auch dadurch charakterisieren, dass Lehrpersonen als „Einzelkämpfer*innen“ nur lose mit der Organisation Schule verbunden sind (vgl. ebd.: S. 200 ff).

„Welches ist das Fachwissen, das privilegierende Kompetenz begründet? Die juristischen Berufe können anerkanntermaßen auf die Jurisprudenz verweisen, die ärztlichen Berufe auf die Medizin, die technischen auf die Ingenieurwissenschaften, die kaufmännischen auf die Wirtschaftswissenschaften. Wie steht es um die Pädagogik als (mögliche) Leitdisziplin für die pädagogischen Berufe?“ (Lundgreen, 2011, S. 10)

Diese eher rhetorisch intendierte Formulierung soll darauf aufmerksam machen, dass sich die Analogie von akademischen Fachwissen als Basis für professionelle Kompetenz nicht sinnvoll für pädagogische Berufe fortsetzen lässt. Für die Professionalisierungsgeschichte der Lehrer*innen(aus-)bildung gilt dies in besondere Weise, da Pädagogik als mögliche Berufswissenschaft eine marginale Bedeutung zukam (vgl. dazu für die Bildungs-wissenschaften Kunina-Habenicht & Terhart, 2020). Exemplarisch lässt sich darauf verweisen, dass bedingt durch das Fachlehrer*innenprinzip (Studium in den Unterrichtswissenschaften), Pädagogik nur ein Nebenfach darstellte. Auch Wenzl (2020) gelangt zu dem Schluss, dass „Pädagogik und Didaktik sich *nicht* als Leitdisziplinen für den Lehrerberuf als einer ‚pädagogischen Profession‘ eignen“ (ebd.: S. 208, Hervorheb. im Original), da sich pädagogisches Handeln von Lehrer*innen laut Wenzl nicht wesentlich vom Alltagshandeln unterscheidet (vgl. ebd.: S. 209). Zu einer ähnlichen Feststellung gelangt auch Stichweh (1992) und problematisiert, dass „in diesem Beruf [dem Lehrer*innenberuf] Sachbindungen (z. B. das Selbstverständnis als Philologe) und Erziehungsabsichten in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen, für das es in anderen Professionen kein Äquivalent gibt“ (ebd.: S. 44).

Die Problematik der ganzheitlichen Bearbeitung von lebensweltlichen Problemen im Unterricht, lässt sich vor allem an den Befunden zur Lehrer*innen- und Schüler*innenbeziehung aufzeigen, die „durch spezifische als auch durch diffuse Beziehungsmomente gekennzeichnet [ist]“ (Wenzl, 2018, S. 152). Auf die Schwierigkeit Diffusität und Spezifität im pädagogischen Handeln professionell miteinander zu vermitteln, hat Wernet (2003) mit seinem Konzept der pädagogischen Permissivität aufmerksam gemacht. Die Handlungsanforderung besteht darin, als ganze Person die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufrecht zu erhalten und dabei gleichzeitig die professionelle Distanz zu bewahren.

Neben den genannten Befundlagen, die dem Lehrer*innenberuf ein Professionalisierungsdefizit attestieren, lassen sich auch Positionen lokalisieren, die den Beruf durchaus als professionalisiert betrachten. So gelangt Radtke (2000) auf der der

Grundlage der Bestimmung von Professionen über das Konzept der people processing professions dazu, dass der Lehrer*innenberuf zur Berufsgruppe der Professionen gehört, da die Bedingungen 1. wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit, 2. die Verortung in einem gesellschaftlich relevanten und ethisch-normierten Bereich sowie 3. ein lizenziertes Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen gleichzeitig für diesen Beruf gegeben sind (vgl. ebd. 2000, S. 1).

Brunkhorst (1992) kommt mit Bezug auf die Parsons'schen pattern variables, im Gegensatz zu Wernet, zu einem anderen Schluss. Ausgangspunkt für Brunkhorst ist die Lehrer*innenrolle, die dieser folgendermaßen charakterisiert:

„Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstwie askriptiv festgelegte Kriterien (ebd. S. 53).

Der professionelle Status der Lehrer*innenrolle ist dadurch mit der von Ärzt*innen vergleichbar, weshalb Brunkhorst den Beruf als professionalisiert auffasst.

Tenorth (2006) kritisiert die Bestimmung von Professionalisierung innerhalb pädagogischer Berufsgruppen über allgemeine Professionskriterien dem pädagogischen Feld als unangemessen, da diese quasiautomatisch zu der Diagnose einer Professionalisierungs-bedürftigkeit führen. Als ein Hauptgrund sieht Tenorth die Fokussierung der Professionstheoretiker*innen auf die Unmöglichkeit pädagogischen Handelns. Auch Terhart (2014) konstatiert, dass eine Orientierung an klassischen Professionskonzepten nicht mehr zeitgemäß sei (vgl. ebd.: S. 358).

Pädagogische Professionalität und akademisches Wissen

Betrachtet man die Wissensbasis professioneller Tätigkeiten nicht nur als strategische Ressource, um sich Monopol- und Autonomiespielräume in akademischen Dienstleistungsberufen zu sichern, gerät die Frage in den Blick, welche spezifische Rolle theoretisch-akademisches Wissen für professionelles Handeln zukommt. Vor diesem Hintergrund kann die damit relevante epistemische Dimension professionellen Handelns prinzipiell unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden: Erstens kann danach differenziert werden welches Wissen, d.h. welche Wissensformen relevant sind. Zweitens kann fokussiert werden, wie dieses Wissen angewandt wird. Geht man zunächst entlang der bereits eingeführten Bestimmungen davon aus, dass professionelles Handeln auf

abstrakten, wissenschaftlichen Wissen basiert, lässt sich die Frage von professionellen Handeln auch folgendermaßen umformulieren: In welchem Verhältnis stehen Wissen (Theorie) und Können (Praxis) in professionellen Handeln zueinander?

Zur Eingrenzung der Frage ist zunächst zu berücksichtigen, dass in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer wieder auf eine gewisse Eigenständigkeit pädagogischer Professionalität verwiesen wird (vgl. zum Überblick Schmidt, 2008). Begründet wird dies einerseits durch ein strukturelles Technologiedefizit, welches umso relevanter wird, je mehr man den Gegenstand pädagogischen Handelns konzeptuell als Personenveränderung im Sinne einer *people processing profession* konzipiert. Ferner wird auf normativer Ebene davon ausgegangen, dass die professionell-pädagogische Tätigkeit nicht kongruent zur Vorstellung von Expertokratie ist. Folglich wird eine instrumentelle Anwendung von abstraktem Regelwissen eher abgelehnt. Professionelles Handeln besteht in dieser Perspektive weniger in der technologischen Deduktion aus nomologischen Wissen (vgl. z. B. Schmidt, 2008, S. 852). Bezogen auf den Einzelfall wird deshalb ein rein subsumtionslogisches bzw. ingenieuriales Vorgehen als nicht professionalisiert gedeutet (vgl. Helsper, 2020; Kramer & Pallesen, 2019).

Helsper (2002) unterscheidet drei Wissensformen, die für die Lehrer*innenbildung von Relevanz sind: implizites, explizites und (selbst-)reflexives Wissen. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit in professionellen Handlungen, immer auch die „Generierung des Neuen“ (ebd.: S. 68) zu befördern, besteht die Herausforderung der Relationierung dieser Wissensformen darin, das implizite Rezept- und Gebrauchswissen in explizites Wissen zu übersetzen, um „sich damit zum eigenen impliziten schulisch-unterrichtlichen Wissen in Verhältnis [zu setzen]“ (ebd.: S. 70) und somit zu (selbst-)reflexivem Wissen werden zu lassen. Letzteres zielt darauf ab, eine Kritik und reflexive Transformationen der „eigenen schulischen und unterrichtlichen Routinen und Scripts“ zu ermöglichen (ebd.: S. 71), also in einer Art divergenten Wissens das „Bestehende gegen den Strich zu bürsten“ (ebd.: S. 77) und die „Generierung des institutionell und pädagogisch ‚Neuen‘ [zu] ermöglichen“ (ebd.). Darüber hinaus repräsentiert dieser Wissenstypus aber auch „Wissen um die Grenzen des Wissens, also um das professionelle Nicht-Wissen“ (Helsper 2021, S. 139), das für einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit und Kontingenz von entscheidender Bedeutung für die pädagogische Professionalität ist.

*Soziale Ansehen und Lehrer*innenbilder als Grundlage für die Bestimmung des Professionsstatus*

Eine weitere Forschungslinie, die sich mit Fragen der Professionalisierung des Lehrer*innenberufs beschäftigt, fokussiert das soziale Ansehen der Berufsinhaber*innen aus der Perspektive von Fremd- und Selbstthematisierungen (vgl. zum Überblick Rothland, 2016). Die professionalisierungstheoretische Relevanz dieser Forschung ergibt sich direkt aus Annahme, dass professionelle Berufe über „ein hohes gesellschaftliches Ansehen [verfügen] (Schwänke, 1988, S. 121). Zur empirischen Erforschung von Deutungsmustern und Bildern zum Lehrer*innenberuf sowie den gesellschaftlichen Erwartungen an die Berufsinhaber*innen, bedienen sich die Untersuchungen, u.a. der Analyse öffentlich zugänglicher Diskurse der Medienberichtserstattung (zu Inhaltsanalysen von Printmedien vgl. z.B. Blömeke, 2005; Köller, Stuckert & Möller, 2019), Umfragen zum Berufsprestige der Bevölkerung (Institut für Demoskopie Allensbach, 2003, 2005, 2008, 2011, 2013) sowie nicht zuletzt der qualitativen und quantitativen Analyse von Daten von Lehrer*innen sowie Lehramtsstudierenden (vgl. z.B. Paseka, 2013; Rothland, 2010a).

Blömeke (2005) gelangt auf der Basis einer quantitativ wie qualitativ angelegten Inhaltsanalyse von 97 Berichten im Spiegel und Focus zu dem Befund, dass sich in beiden Magazinen im Zeitraum von 1990 bis 2004 insgesamt ein negatives Lehrer*innenbild abzeichnet. Auffällig ist laut Blömeke auf qualitativer Ebene dabei, dass mit Pauschalisierungen bzw. Stereotypisierungen gearbeitet wird, die den Berufsstand letztlich diskreditieren. Im Hinblick auf die verhandelten Themenschwerpunkte zeigt die Studie auf, dass falls über Lehrer*innen in Printmedien berichtet wird, hauptsächlich deren Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten oder der Arbeitsumfang im Zentrum stehen. Erstere werden den Lehrpersonen häufig abgesprochen³⁶. Für den zweiten Themenschwerpunkt Arbeitsumfang ergibt sich hingegen ein weniger eindeutiges Ergebnis. Einerseits resultiert mit Blick auf die Berichtserstattung u.a. zu Arbeitszeit, Krankschreibungen und gewerkschaftlichen Protesten ein „Bild einer privilegierten Berufsgruppe“ (ebd.: S. 29). Andererseits wird das Thema Arbeitsumfang aber auch

³⁶ Da diese „überfordert, unmotiviert, zu alt, nicht auf dem aktuellen Stand des Geschehens [...] intrigant, larmoyant – und sogar gewalttätig [seien]“ (S. 27 ff.). In diesem Zusammenhang werden u. a. die sozialen Voraussetzungen des Lehrer*innenklientel relevant, insofern als dass, „der Lehrerberuf [...],[e]in Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile, kurz gesagt für Doofe, Faule und Kranke“[darstellt]. (ebd.: S. 28).

diametral zur Stilisierung von Berufsbelastung genutzt, wodurch der Beruf mit „erheblichen gesundheitlichen Risiken verbunden [wird]“ (ebd.: S. 31) und damit tendenziell ein weniger privilegiertes Bild entsteht. In einer vergleichbar angelegten Studie von Köller et al. (2019), welche die Berichtserstattung zum öffentlichen Lehrer*innenbild im Zeitraum von 2004 bis 2014 auf der Basis einer Zufallsstichprobe von Printmedienberichten aus dem Focus, dem Spiegel und der Zeit in den Blick nimmt und sich explizit als Fortführung der Studie von Blömeke (2005) versteht (vgl. Köller et al., S. 376), wird die Befundlage dahingehend repliziert, als dass die Berichtserstattung „insgesamt in allen untersuchten Printmedien weiterhin negativ ist“ (Köller et al. 2019, S. 385).

Neben diesen auf der Ebene des gesellschaftlich-medialen Diskurses verorteten empirischen Zugängen zum sozialen Ansehen des Lehrer*innenberufs, liegen Fremdbeschreibungen auch im Rahmen demoskopischer Untersuchungen vor, welche öffentliche Meinungsbilder zu unterschiedlichen Berufen bzw. Berufsgruppen mittels standardisierter Verfahren in der Gesamtbevölkerung in den Blick nehmen.³⁷

Vor allem wurden Auswertungen des Allensbacher Institut für Demoskopie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vermehrt aufgegriffen (vgl. z. B. Bastian & Combe, 2007; Blömeke, 2005; Enzelsberger, 2007; Köller et al., 2019; Rothland, 2007, 2010b, 2016). Dieses erhebt das soziale Ansehen verschiedener Berufe seit 1966 in regelmäßigen Zeitabständen mittels einer Berufsprestige-Skala, welche das soziale Ansehen über den folgenden Stimulus erfasst: „Hier sind einige Berufe aufgeschrieben. Könnten Sie bitte die fünf davon herausuchen, die Sie am meisten schätzen, von denen Sie am meisten Achtung haben?“ (vgl. fowid, 2017; Institut für Demoskopie Allensbach, 2013).

In der jüngsten Veröffentlichung resultierte folgendes Ergebnis: Der Lehrer*innenberuf rangiert mit 41 % Zustimmung neben Ärzt*innen (76%), Krankenschwestern/Krankenpflegern (63%), Polizist*innen (49%) und vor den

³⁷ Diesbezüglich relevante Sondererhebungen werden von der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK), der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (forsa) im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes (dbb) sowie dem Allensbacher Institut für Demoskopie (IfD), auf nationaler (dbb, IfD) wie internationaler (GfK) Ebene, durchgeführt (vgl. zum Überblick fowid (2017)). Die Erhebungen differieren dabei neben der Definition der Grundgesamtheit und der betrachteten Berufe bzw. Berufsgruppen vor allem im Hinblick auf die konkrete Operationalisierung des gesellschaftlichen Ansehens der Berufe. Während die GfK-Befragung das Vertrauen in Berufsgruppen fokussiert GfK Verein (2018), erheben das IfD und der dbb relativ direkt das Ansehen über Einschätzungen der befragten Personen.

Handwerker*innen (38%) zu den fünf der am meisten geschätzten Berufe (Institut für Demoskopie Allensbach, 2013, S. 1).

Differenziert man die Ergebnisse noch nach weiteren professionellen Berufsgruppen, zeigt sich, dass das soziale Ansehen von Pfarrer*innen/Geistlichen (29 %) und Rechtsanwält*innen (24%) deutlich unterhalb des Lehrer*innenberufs liegt. Damit genießen Lehrer*innen innerhalb der professionellen Berufsgruppen ein vergleichsweise hohes soziales Ansehen, über welches nur noch die Ärzt*innen rangieren.

Paseka (2013) gelangt im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung auf der Grundlage von 13 teilstandardisierten Interviews zu vier typisierten Rhetorikmustern der beruflichen Selbstthematisierung von Lehrer*innen. Zwei der abstrahierten Typen (Typus 1: „Ich durch Ablehnung“, Typus 2: „Ich als nicht-typische Lehrperson“) verweisen unmittelbar auf die Thematik des sozialen Ansehens. Während der Typus 1 durch eine Rhetorik der Abwertung bei gleichzeitiger Betonung der gesellschaftlichen Verantwortung beschrieben wird, zeichnet sich der Typus 2 durch eine Rhetorik der Selbstüberhöhung durch Abgrenzung von den „typischen“ Lehrer*innen aus. Paseka folgert aufgrund dieser Befundlage, dass sich das in der Forschung etablierte homogenisierte Negativbild von Lehrer*innen nicht aufrechterhalten lässt (vgl. ebd. S. 146).

Wie lassen sich die vorgenannten Befunde zu Bildern des Lehrer*innenberufs vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Frage, ob der Lehrer*innenberuf als „eine besondere Art von Berufen“ (Stichweh, 1992, S. 36) erscheint, interpretieren? Spezifiziert man zur Beantwortung dieser Frage die ‚Besonderung‘ des Lehrer*innenberufs getreu den Grundannahmen des ‚klassischen‘ Professionskonzeptes als ‚privilegierte Gruppe‘ (Mieg, 2016, S. 27), in der Art und Weise, dass deren Berufsinhaber*innen über ein hohes soziales Ansehen verfügen, resultieren folgende Ergebnisse, differenziert nach den betrachteten Ebenen:

- auf der Ebene der medialen Darstellung, d.h. des Fremdbildes von Lehrer*innen, zeigt sich eher ein negatives Deutungsmuster;
- Fremdthematisierungen in Form von aktuellen demoskopischen Untersuchungen verweisen auf ein eher positives Bild, da Lehrer*innen neben Ärzt*innen ein vergleichsweise hohes soziales Ansehen zugeschrieben wird;
- auf der Ebene der Selbstthematisierung von Lehrer*innen, zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Auf- und Abwertung als dominierendes Muster.

Die vorliegenden Befunde zum sozialen Ansehen von Lehrer*innen verweisen damit übergeordnet auf ein ambivalentes Bild im Hinblick auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Bastian und Combe (2007) sprechen daher auch von einem „Wechselbad der Thematisierung“ (S. 236), welches Enzelberger (2007) sozialgeschichtlich für unterschiedliche Lehrämter rekonstruiert. Es lässt sich somit nicht eindeutig beantworten, ob der Lehrer*innenberuf auf der Ebene des sozialen Ansehens als besondere Berufsgruppe verstanden werden kann³⁸. Die Betrachtung des sozialen Ansehens über alle Berufsgruppen auf der Grundlage der Allensbacher-Berufsprestige-Skala verdeutlicht eine wichtige Implikation vor dem Hintergrund der klassisch professionssoziologischen Annahmen: Die Unterscheidung von „gewöhnlichen“ versus „besonderen Berufen“ als theoretisches Demarkationskriterium ist empirisch als erklärungs-schwach zu bewerten. Hypothetisch wäre zu erwarten, dass die professionellen Berufsgruppen deutlich über den „gewöhnlichen“ Berufen rangieren. Diese Annahme widerspricht dem Befund, dass Krankenschwestern/Krankenpflegern, Polizist*innen und Handwerker*innen zu den am meisten geschätzten Berufen gehören.

2.2 Theorie und Praxis in der akademischen Lehrer*innenbildung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird im Rahmen lehrerbildnerischer Diskurse kontrovers diskutiert (Müller, 2010, S. 72), je nachdem auf welches zugrundeliegende theoretischen Referenzmodell Bezug genommen wird. Die revidierte Wissensverwendungsforschung gelangt zu dem Ergebnis einer strukturellen Differenz wissenschaftlichen Wissen sowie Handlungswissen und akzentuiert die „kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik“ (Neuweg, 2018a, S. 39). Die Expertise- und Kompetenzforschung fokussiert hingegen die Integration von Wissenschaft und Beruf als Ziel der universitären Lehrer*innenbildung. Diese beiden Positionen lassen sich theoretisch den differenz- bzw. integrationstheoretischen Konzepten zuordnen. Beide Positionen schreiben Praxisphasen im Studium eine unterschiedliche Bedeutung für die Professionalisierung zu.

³⁸ Freilich ist dieser Bestimmungsversuch äußerst orthodox. Allerdings wird die Lehrer*innenschelte durchaus mit Blick auf deren professionalisierungstheoretischen Konsequenzen befragt, da öffentliche Verachtungserfahrungen, so Reh und Scholz (2007), in „Muster kollektiver Selbstthematisierung eingehen, die gewissermaßen den Rohstoff (...) für individuelle Konstruktionen beruflichen Identität (...) [darstellen]“ (ebd.: S. 294).

2.2.1 *Integrationstheoretische Perspektiven*

Integrationstheoretische Konzepte gehen davon aus, dass sich Wissen und Können gegenseitig ergänzen. Praxisbezügen und vor allem Praktika wird daher die Funktion zugeschrieben, das theoretisch angeeignete Wissen in einer Art „Brückenfunktion“ (Grüning & Hascher, 2019, S. 193) zu vermitteln. Folglich wird von einer prinzipiellen Kongruenz zwischen Theorie und Praxis ausgegangen, nachdem theoretisches Wissen in handlungspraktisches Können transformiert werden kann.

Neuweg (2011) charakterisiert Integrationskonzepte in der Denkfigur „Können als Wissensanwendung“ (S.33). Aus der Integrationsperspektive, die u. a. explizit im Rahmen von Standardmodellen³⁹ vertreten wird (vgl. Neuweg, 2011, Stadelmann, 2006), resultieren Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses unter zwei Bedingungen: Erstens, wenn im Rahmen der universitären Phase nicht hinreichend für die Sicherstellung der Verschränkung von Wissen und Können, z. B. durch Praxisphasen, gesorgt wird und zweitens, wenn das Wissen gar nicht anwendungsfähig erscheint. Neuweg (2011) rekonstruiert das Idealbild integrationsorientierter Positionen wie folgt „Zielbild ist dabei die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (S. 33). Demzufolge lässt sich markieren, dass integrationsbezogene Lehrer*innenausbildungskonzepte implizit am Expert*innenmodell orientiert sind. Dem Verhältnis von Wissen und Können liegen in Integrationskonzepten ferner spezifische implizite Vorstellungen vom Handeln wie auch der Qualität professionellen Wissen zugrunde, die Neuweg folgendermaßen rekonstruiert: (1) „Handeln wird aufgefasst als Doppelakt von Denken und Tun“. (2) „Wissen wiederum wird als etwas aufgefasst, das entweder schon im Format einer Regel existiert oder doch ohne allzu großen Aufwand und gegebenenfalls nach hinreichender Übung in einem situationsangemessenen Selbstbefehl überführt werden kann“ (ebd., S. 34).

Aus der Sicht einer am Konzept des impliziten Wissens orientierten Perspektive wirft die Vorstellung der Verzahnung von Wissen und Handeln u.a. folgende Hauptprobleme (vgl. Neuweg, 2005) auf, die erklären warum Expert*innen nur geringem Maße auf das im Studium angeeignete Wissen zurückgreifen (vgl. Neuweg, 2007, S. 1): 1. Implizites

³⁹ Oser (2001) definiert Standards folgendermaßen „Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (S. 225). Aus dem Zitat lässt sich die Grundvorstellung der Kongruenz von Wissen und Können deutlich an der Gleichsetzung von beruflicher Kompetenzen und theoriegeleitetem Handeln erkennen.

Wissen lässt sich nicht unmittelbar beschreiben (Explikationsproblem). 2. Explizites Wissen kann nicht unmittelbar implizite Routinen anleiten (Instruktionsproblem).

Aus diesen Grundannahmen leitet Neuweg für die Integrationskonzepte ab, dass daher entweder „blinde Routinen“ und „träges Wissen“, d.h. Wissen, das keine unmittelbare Relevanz für das Handeln hat, als „Betriebsunfälle einer Ausbildung [gelten], die am Anspruch der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können gescheitert [sind]“ (Neuweg, 2011, S. 33).

In lehrerbildungsdidaktischen Konzepten, die dem Integrationsparadigma folgen, wird Wissen, welches für Können keine unmittelbare handlungssteuernde Relevanz beansprucht, häufig als träges Wissen bezeichnet. Dabei wird übersehen, dass die Beschränkung auf anwendbares Wissen, Reflexionswissen mehr oder weniger stark ausblendet und damit mögliche Handlungsalternativen einschränkt, wie diese in differenztheoretischen Konzepten präferiert werden. Mit Blick auf die unterschiedliche Deutung von einem und demselben Wissen (z. B. Reflexionswissen aus differenztheoretischer Perspektive: zentral versus Reflexionswissen aus integrationstheoretischer Perspektive: wirkungslos), folgert Neuweg eine strikte Unterscheidung von Theorie und Praxis, da deren Gleichzeitigkeit zu einer Verkürzung der „intuitiv-praktischen“ bzw. „intellektuellen Seite“ (Neuweg, 2011, S. 42) führt.

Neuweg (2016, S. 34) unterscheidet drei basale Modellvorstellungen zur Integration von Theorie und Praxis

- (1) Theorie kann der Praxis vorangehen und sie fundieren
- (2) Theoretisieren kann eine Aktivität sein, die der Praxis nachgeschaltet wird
- (3) Theorie- und Praxislernphasen können zeitlich parallelisiert und didaktisch einander verschränkt sein.

Jede der genannten Grundvorstellungen zur Relationierung von Theorie und Praxis im Modus der Integration, zieht divergierende Funktionszuschreibungen an Praxis und ggf. unterschiedliche Bilder von Theorie sowie zum Teil differente Vorstellungen vom Anwenden nach sich, die sich in unterschiedliche Konfigurationen ausdifferenzieren lassen. Diese Konfigurationen bezeichnet Neuweg (ebd.) als Denkfiguren bzw. Leitvorstellungen. Für die erste, der oben eingeführten Modellvorstellungen, nach welcher Theorie die Praxis fundieren soll, differenziert Neuweg zwischen den Denkfiguren *Technologie*, *Brille*, *Mutterwitz* und *Training* bzw. *Prozeduralisierung*.

In der Denkfigur *Technologie* wird implizit von einem Primat des rational-planbaren Lehrerhandelns ausgegangen, dass mit einem Bild von Theorie als wissenschaftlich-

technologischen Wissen korrespondiert. Im Zentrum der theoretischen Ausbildung steht folglich „(...) die Vermittlung empirisch abgesicherter Handlungsregeln, die in Distanz zur Praxis und in bewusstem Kontrast zum Alltagswissen studierend angeeignet werden sollen“ (Neuweg, 2018b, S. 192). Der Praxisphase wird die Funktion zugeschrieben, dass theoretisch angeeignete Wissen gesetzesartig anzuwenden, wodurch die Praxis dazu verhilft, „(...) im theoretischen Subsumieren Routine zu gewinnen“ (Neuweg, 2016, S. 34).

Demgegenüber fasst die Denkfigur *Brille* das Wissen „als wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitende Größe auf, die eher hilft, Situationen zu ‚lesen‘, als das Handeln unmittelbar anzuleiten“ (Neuweg, 2018a, S. 38). Die Funktion der Praxis besteht darin theoriegeleitetes Sehen zu üben und zu erkennen, dass ein Fall unterschiedlich betrachtet werden kann, je nachdem aus welcher theoretischen Perspektive die Situation fokussiert wird.

Die Denkfigur *Mutterwitz* leitet Neuweg in Anlehnung an Kants Kritik der praktischen Vernunft ab. Dem Verhältnis von Wissen und Können ist demnach das grundsätzliche Problem immanent, dass „das Anwenden einer Regel eine nicht formalisierbare Kunst darstellt, weil Regeln das Prinzip ihrer Anwendung nicht in sich tragen können“ (Neuweg, 2016, S. 35). Anwendungskompetenz impliziert in diesem Modell also ein Bindeglied, ein Drittes, dass bei Herbart dem „pädagogischen Takt“ entspricht. Der Praxis wird damit vor allem die Funktion zugeschrieben, Regeln vor dem Hintergrund der Singularität von Situationen situationsklug anzuwenden zu Lernen (vgl. Neuweg, S. 2016, S. 35).

Auch die Denkfigur *Training bzw. Prozeduralisierung* basiert auf einer Fundierungsvorstellung und schreibt der Praxis die Funktion als „Übungsfeld“ (ebd.: S. 35) sicheren Anwendung von durch die von Forschung bereitgestellten Anwendungsregeln zu. Im Gegensatz zur Denkfigur der Technologie akzentuiert diese den Schwerpunkt allerdings auf der Automatisierung von Regeln, um der Handlungsfähigkeit eine gewisse Stabilität zu geben.

Betrachtet man die zweite basale Bestimmung, nachdem Theoretisieren der Praxis nachgelagert wird, resultiert nach Neuweg die Denkfigur der Induktion. Analoges gilt für die Denkfigur Reflexion. Die Funktionszuschreibung der Praxis in dieser Denkfigur ist es, Reflexionsanlässe z. B. durch Irritation bereitzustellen und eigene subjektive Theorien bzw. biographisches-implizites Wissen über Lernen und Lehren sowie Schule und Unterricht zu konfrontieren (vgl. Neuweg, 2018a, S. 38).

Betrachtet man das Verhältnis von Theorie und Praxis unter der Annahme der Gleichzeitigkeit bzw. der didaktischen Verschränkung, resultiert die Denkfigur der *Parallelisierung*. Leitend in dieser Vorstellung ist die Grundannahme, dass Praxis die Theorie anschaulich und greifbar macht. Die Parallelisierung ist nach Neuweg die Leitvorstellung von einphasigen Lehrer*innenbildungssystemen, die in vielen Ländern der dominierende Typus der institutionellen Ausgestaltung darstellt (vgl. Hascher & Winkler, 2017⁴⁰).

Stadelmann (2004, S. 54–64) gelangt im Rahmen einer weitaus einfacheren Differenzierung auf der Basis der Befunde der Wissensforschung zu vier Konzepten der Integration von Theorie und Praxis, welche dieser als (1) Integration durch Konstruktion (2) Integration durch Reflexion, (3) Integration durch Training sowie (4) Integration durch Standards postuliert. Während die Konzepte Reflexion, Training und Standards im Prinzip kongruent zu den Denkfiguren Induktion/Reflexion, Training und Technologie bei Neuweg (2016) sind, akzentuiert das Konzept Integration durch Konstruktion eine andere Facette. Auf der Basis der Befunde der Wissensforschung ist damit gemeint, dass professionelles (Handlungs-)Wissen aus heterogenen Quellen zu einer neuen Form von Wissen verschmolzen wird.

2.2.2 *Differenztheoretische Perspektiven*

Im Gegensatz zu den integrationstheoretischen Positionen gehen differenztheoretische Ansätze von der Grundannahme eines strukturellen Widerspruchs zwischen Wissen und Können aus. Differenztheoretische Konzepte wurden vor allem durch die Ergebnisse der revidierten Wissensverwendungsforschung (vgl. z. B. Beck & Bonß, 1985; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Drerup & Terhart, 1990b; Radtke, 1996; Radtke & Webers, 1998; Radtke, 2004) akzentuiert und stellen die Vermittlung von Wissen und Können bzw. die Annahme des Kongruenzverhältnisses beider Dimensionen in den Fokus der Kritik.

Ausgangspunkt der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung war, die im Zuge der realistischen Wendung der Pädagogik entwickelte, programmatische

⁴⁰ Hascher und Winkler (2017) nennen trotz der Heterogenität realexistierender einphasiger Lehrer*innenbildungsmodelle folgende Charakteristika, über welche diese definiert werden können (1) die Abwesenheit einer zweiten Ausbildungsphase, (2) die berufspraktischen Anteile werden zeitlich zu den theoretischen Elementen absolviert sowie (3) nach Ausbildungsabschluss können die Absolvent*innen direkt den Beruf ausüben (ebd.: S. S. 8)

Vorstellung, man könne Erziehung – und damit auch die Lehrer*innenbildung - auf das rationalisierte Niveau der Wissenschaft ‚anheben‘ und damit zu einer Innovation der Praxis beitragen (vgl. Krüger, Ecarius & Wensierski, 1989, S. 197; Radtke, 1992, S. 341). Diese Vorstellung der grundsätzlichen Existenz eines „Rationalitätskontinuum[s] ‚von der Wissenschaft zur Praxis‘[...]“ (Drerup & Terhart, 1990a, S. 9) korrespondierte in einer eher naturwissenschaftlich-deduktiven Rationalitätsvorstellung⁴¹ mit der impliziten Prämisse einer „Strukturidentität von Erklärung und technischer Prognose“ (ebd.), welche durch die Ergebnisse der revidierten Wissensverwendungsforschung in Frage gestellt wurden. Neben dem grundsätzlichen Problem für das kritisch-rationalistische Modell der Anwendung, dass erziehungswissenschaftliche Wissen von seiner Struktur her weniger nomologisches Wissen bereitstellt, welches die Basis für eine technologische Anwendung wäre (vgl. zum Pluralismusproblem Uhle, Hoffmann & Ackermann, 1994), heben die Untersuchungen zur Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens vor allem hervor, dass diese im Modus der Verwendung hochselektiv, nach den jeweiligen Verwendungsinteressen, rezipiert (König & Zedler, 1989), trivialisiert (Krüger et al., 1989) und in relativ eigensinniger Art und Weise transformiert bzw. (re-)interpretiert werden (vgl. Dewe et al., 1992; Kunina-Habenicht & Terhart, 2020; Meseth & Proske, 2018, S. 26; Radtke, 1992, 1996; Rothland, 2020, S. 236).

Mit der Verlagerung der Lehrer*innenbildung an Universitäten, wurde das Programm einer wissenschaftlichen Fundierung verfolgt. Die damit intendierte Hoffnung zielte auf die Innovation des vor allem in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominierenden Konzeptes des Handwerkermodells, konnte den Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung folgende, weder durch ein auf empirisch-nomologisches Wissen basierendes Technologiemo­dell noch durch ein Aufklärungsmodell, das durch den emanzipatorischen Anspruch auf Bildung durch Wissenschaft basierte, erfolgreich verändert werden (vgl. Radtke, 1992, S. 343). Praxis verstanden als angewandte Theorie bzw. Bildung im Medium der Wissenschaft, wurden daher als „Fehlerinterpretation“ (Drerup & Terhart, 1990, S. 10) beurteilt.

⁴¹ Als typischer Repräsentant dieser Auffassung sei an dieser Stelle auf das von Brezinka postulierte Modell der Erziehungswissenschaft verwiesen, der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne in Orientierung am Kritischen Rationalismus als empirisch-analytische und deskriptive Disziplin beschreibt, welche kausalanalytisches Wissen produzieren soll und dieses von praktischen Erziehungswissen wie Fragen der Bildung abgrenzt.

Im Zuge der weiteren Untersuchungen, hat sich die Verwendungsforschung sodann mit den Grundannahmen der Verwissenschaftlichung selbst befasst. In diesem Zusammenhang rekonstruierten Dewe et al. (1992) Verhältnisbestimmungen von Wissen und Können auf der Grundlage der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Literatur seit den 1960iger Jahren, welche auch in aktuellen bildungspolitischen Diskursen, nach wie vor, dominant sind (vgl. z. B. Rothland, 2020a, 2020b; Schneider & Cramer, 2020). Im Ergebnis gelangen Dewe et al. (1992) übergeordnet zur Rekonstruktion von *Transfer*-, *Transformations*-, und *Relationierungskonzepten*. Der Unterschied dieser besteht einerseits darin, ob und wie stark eine strukturelle Differenz von Wissen und Können akzeptiert wird (vgl. Schneider und Cramer, 2020) sowie ferner in der Annahme, ob die Differenz vermittelt werden kann.

Transfermodelle lokalisieren die Autoren vor allem in die der Zeit der Technologiediskussion der 1960iger Jahre, bei denen es noch keine explizite Annahme einer Differenz von Erklärungs- und Handlungswissen gibt. Theorie und Praxis wurden folglich noch vornehmlich unter einer Art „Einheitspostulat“ (Dewe et al. 1992, S. 82) zweier Komponenten thematisiert. Es wird davon ausgegangen, dass sich akademisches Wissen im Prinzip direkt und unverändert in praktisches Handlungswissen überführen ließe und dieses die Basis von praktischen und vernünftigerem Handeln darstellt. Wissenschaftliches Wissen stellt in diesem Konzept per se ein überlegendes Wissen dar, während berufspraktisches Wissen als defizitär und wenig rationalisiert gilt. Die damit verbundene Zielvorstellung der Hochschulen besteht für Transfermodelle nach Rothland (2020b) darin, Lehrer*innenbildungswissen als „Anleitung“ bzw. „Aufhellung“ der Praxis zu sehen, womit die Nutzung von Theorie als „Verwendung technologischer Regeln zum Zwecke der Problemlösung begriffen [wird]“ (ebd.: S. 134). Eine Subvariante dieser Annahme stellen sich ausdifferenzierende Modelle dar, welche Transferprozesse als kommunikative Vorgänge auffassen und damit Transferhindernisse implizit als „Transport- bzw. Verständigungsprobleme“ (Radtke, 1996, S. 40 ff.) konzeptualisieren, bei denen es vor allem um die Vermeidung von Informationsverlusten geht und latent von einer einfachen Sender-Empfänger-Logik ausgehen (vgl. Radtke, 1992, S. 343).

Im Fokus dieser Konzepte stand es daher mögliche „[Engstellen] durch kommunikative Prozesse und didaktische Operationen gleichsam zu weiten“ (S. 72). Rothland (2020b) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Transfermodelle weniger

das Theorie-Praxis-Verhältnis an sich thematisieren, sondern eher das Problem der Verwendung des Lehrer*innenbildungswissens „als Frage ‚gelingender didaktischer Vermittlung‘“ (S. 134) betrachten. Dewe et al. (1992) bewerten Transferkonzepte als „Ausdruck eines Wissenschaftszentrismus, der auf sozialtechnische Steigerung der Effizienz zielte“ (S. 73).

In der Folge des praktischen Scheiterns entwickelten sich sodann *Transformationskonzepte*, die anders als Transferkonzepte, von einer strukturellen Differenz von Wissen und Können ausgehen aber nach wie vor an Vermittlungsvorstellungen beider Komponenten festhalten. Aufgrund der Differenz von Wissen und Können als divergente Wirklichkeitskonstruktionen, wird in diesen Vorstellungen das Theorie-Praxis-Problem zu einem Theorie-Theorie-Problem umformuliert (vgl. ebd.: S. 74), in welchem sich nunmehr wissenschaftliches Deutungs- und praktisches Lösungswissen antagonistisch gegenüberstehen. Die Integration der Differenz wird vor allem in der „Anreicherung oder Prozeduralisierung von wissenschaftlichem Wissen (...)“ (Cramer, 2020, S. 271) gesehen. Anstelle der didaktischen Vermittlung steht in diesen Modellen daher im Vordergrund „handlungstheoretisch abzuklären, wie das Wissen beschaffen sein muß, das beim Handeln eine Rolle spielen kann (...)“ (Radtke, 1996, S. 52).

Im Vergleich zu Transferkonzepten lässt sich in einigen Varianten von Transformationskonzepten eine Differenz in der Vorstellung darüber feststellen, wie wissenschaftliches Wissen die Praxis innoviert. An die Stelle der Vorstellung einer direkten Anwendung von Wissen im handlungspraktischen Vollzug, die ja bereits der Innovation der Praxis gleichkäme, gerät die Grundannahme eines eher indirekten Prozesses der Verwendung von Wissen in den Fokus. Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung betonen Dewe et al. (1992) in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Konzeptes subjektiver Theorien, die nun gewissermaßen die Lehrer*innen von innen heraus innovieren sollen, um sodann über diese Transformationsprozesse die Handlungen in Unterricht und Schule zu verändern. Transformationskonzepte setzten unter diese Bedingung bereits eine Vorstellung der „Verwandlung“ von Wissen voraus, welches eigenlogisch durch die Subjekte geleistet werden muss. Insofern wird die Verantwortung der Leistung mehr auf die ‚Abnehmer*innenseite‘ der wissenschaftlichen Theorien verschoben.

Als letzten Typus von Verhältnisbestimmungen nennen Dewe et al. (1992) *Relationierungskonzepte*. In diesen erreicht die Annahme einer grundsätzlichen

Inkongruenz von Wissen und Können ihren Scheitelpunkt, wodurch fundamental mit der Vorstellung einer Theorie-Praxis-Integration gebrochen wird (vgl. Schneider & Cramer, S. 24). Die Differenz der unterschiedlichen Wertigkeit von wissenschaftlichen Wissen sowie die Subordination von Handlungswissen wird damit aufgehoben. Die Dignität von wissenschaftlichem Wissen sowie Handlungswissen als strukturdifferente Wissensformen, spezifiziert Radtke folgendermaßen:

„Wissenschaftliches Wissen ist universalisiertes Regelwissen und beansprucht *kontextunabhängige* Gültigkeit. Es unterliegt deshalb einem gesteigerten *Begründungszwang*, der in der Form von expliziten Argumentationen seinen Ausdruck findet. Das Kennzeichen des Handlungswissen ist Fall- bzw. Situationsbezug, das sich als implizites know-how präsentiert.“ (Radtke, 1992, S. 344, Hervorheb. im Original).

Schwerpunktmäßig ergibt sich die Differenz folglich nicht nach ihrer Wertigkeit, sondern danach, wie diese sich im Grad ihrer Explizierbarkeit unterscheiden und mit welchen Kennzeichen diese Wissensformen korrespondieren. Damit wird implizit die in Transfer- und Transformationsmodellen latente Grundannahme des defizitären Charakters von impliziten Wissen aufgegeben.

Radtke & Webers (1998) argumentieren vor dem Hintergrund folgende Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung:

„Die Vermittlung kann nicht gelingen, weil die ihr zugrunde liegende Vorstellung vom Wissenstransfer sich als nicht tragfähig erweist. Die Idee, in der ersten Phase der Ausbildung erworbenes (programmatisches) Wissen wie einen Wissensschatz in die Berufspraxis zu transferieren, wo er sich dann in handlungsleitendes Wissen und eine praktische Kompetenz verwandeln könnte, erweist sich als unhaltbar. Eine ‚Anwendbarkeit‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens ist nicht gegeben, weil jede pädagogische Situation nichts weniger als ein situatives und individuelles Fallverstehen voraussetzt“ (ebd., S.205)“

Damit postulieren die Verfasser die strukturelle Unmöglichkeit der Vermittlung von Wissen und Können sowie ferner die Fehlbarkeit der Vorstellung einer subsumptorischen Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichem Wissen für das berufliche Handeln. Aus verwendungstheoretischer Perspektive sind pädagogisches Wissenschafts- und Handlungswissen demnach strukturdifferente Wissensformen. Die Relationierung von Wissen und Können kann somit nur als Differenzverhältnis konzeptualisiert werden, in welchem erziehungswissenschaftliches Wissens nicht als technologisches, sondern vielmehr als Reflexions- und Deutungswissen interpretiert wird (vgl. Stadelmann, 2006, S. 52).

Professionalisierungstheoretisch lässt sich aus den Ergebnissen der Verwendungsforschung schlussfolgern, dass die Formel Professionalisierung durch

Verwissenschaftlichung nicht mehr haltbar ist, da „Praxis nicht als ein verdorrtes Feld aufzufassen ist, das von der Wissenschaft zu bewässern wäre“ (Dewe et al. 1992, S. 74).

Dewe et al (1992) folgern aus der Differenzthese für die Logik pädagogischer Professionen eine Art Zwischenstellung zu beiden Komponenten:

„Die Logik professionellen Handelns besteht also nicht in der ‚Vermittlung‘, sondern in der Relationierung von Urteilsformen. Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden.“ (S. 82)

Wissenschaft und (Berufs-)Praxis verfolgen demnach unterschiedliche „regulative Ideen“ (Leonhard, 2020, S. 18). Damit wird das Modell einer Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung insofern aufgelöst. Berufliches Handeln gilt damit nicht mehr als eine aus wissenschaftlichen Wissen abgeleitete Größe.

Helsper begegnet dem Problem der Vermittlung von Wissen und Können ebenso wenig auf der Basis eines Transferkonzeptes, sondern entwirft einen konzeptionellen Beitrag zur Lösung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer*innenbildung über die Idee einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2021, S. 140). Die Professionalisierung von Lehrer*innen setzt demnach die Herausbildung eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus sowie eines praktischen Habitus des professionellen Könnens voraus, in denen sich beide Habitusformen je gegenseitig relativieren (vgl. Helsper, 2001, S. 13). Damit wird sowohl eine szientistisch verengte wie auch die Gefahr einer einseitigen erfahrungsbasierten Orientierung von Lehrer*innen konzeptionell intendiert. Während der praktische Habitus auf die Ausbildung von Routinen und impliziten Wissen in der Praxis ausgerichtet ist, zielt der kritisch-distanzierend angelegte wissenschaftliche Habitus auf die Korrektur des praktischen Habitus, indem dieser die „Befremdung des eigenen Blicks“ (ebd. S. 13) gewährleisten bzw. davor schützen soll, „Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016, S. 104). Für die Logik der Phasierung der Lehrer*innenbildung geht die Figur einer doppelten Professionalisierung deshalb von einer mehr oder weniger strikten Trennung der ersten und zweiten Phase aus, „da [praktisches] Können (...) nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die

Erfahrungen in der Praxis“ (Helsper, 2001, S. 10) erzeugt werden könne. Bezogen auf die universitäre Phase beschreibt Helsper (2020) diese Notwendigkeit folgendermaßen:

„Die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist nur in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung möglich, also einer von praktischem Handlungsdruck entlasteten Phase“ (ebd.: 182).

Die damit einhergehende Voraussetzung ist folglich die „Abstinenz von Praxis und der Aufhebung des dort geltenden Handlungs- und Entscheidungsdrucks“ (Kramer, 2020, S. 283), da aus der Konstellationen der „(...) Diffundierung beider Professionalisierungswege (Helsper, 2021, S. 141) Probleme drohen, die mitunter in einer Entwertung des wissenschaftlichen Reflexionswissens münden können bzw. dem Wunsch nach mehr Praxis fördern (vgl. ebd.: S. 142). Die Notwendigkeit einer von Handlungsdruck entlasteten Phase, basiert neben dem Ziel eine forschend-reflexive sowie distanzierend-offene Erkenntnisbildung im Studium zu fördern, auch auf die Herausbildung „einer fallrekonstruktiven Fähigkeit der Sinnerschließung, die eine Sensibilität gegenüber subsumtiven Klassifikationen“ (Helsper, 2020, S. 183) gewährleisten soll. Vor diesem Hintergrund macht Helsper deutlich, dass Praxisphasen im Studium nicht als „Eintritt in die zweite Professionalisierung“ (ebd.: 182) missverstanden werden sollten, sondern „ihren Stellenwert nur im Horizont der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd.) erhalten.

Differenzkonzepte werden auch von Neuweg thematisiert. Seinen Überlegungen folgend stehen Wissen und Können jedoch in „komplexen und mehrfach gebrochenen Austauschbeziehungen zwischen theoretischem Bildungs-, Begründungs- und Reflexionswissen einerseits und handlungsleitenden Schemata“ (Neuweg, 2018a, S. 39) andererseits zueinander. Neuweg unterscheidet folgende Leitvorstellungen: *Erfahrungs- und Meisterlehre*, *Persönlichkeits-*, *Anreicherungs-*, *Inferenz-*, sowie das *konsequente Dreiphasenkonzept*.

In der Leitvorstellung *Erfahrungs- und Meisterlehre* wird vor allem der Erfahrung für die Herstellung von pädagogischer Könnerschaft die zentrale Relevanz zugeschrieben. Didaktisch korrespondiert dieses Konzept mit der Meisterlehre (vgl. ebd.).

Dagegen unterstreicht die Leitvorstellung des *Persönlichkeitskonzeptes* die Bedeutung von relativ stabilen und zeitüberdauernden Eigenschaften als Basis für das berufliche Können, an denen unter didaktischer Perspektive „Maßnahmen der Wissensvermittlung unter Umständen ebenso wirkungslos abperlen wie Prozesse der Erfahrung, so ausgedehnt sie auch sein mögen“ (Neuweg, 2018c, S. 78).

Das *Anreicherungskonzept* verfolgt das Ziel die Ausbildung von impliziten und flexiblen Handlungsschemata anzubahnen. Im Unterschied zur Denkfigur Training wird didaktisch von einer komplexen Stufenfolge des Lernens ausgegangen, dass schlussendlich zur „allmählichen Ausformung subtiler Schemata“ (Neuweg, 2018a, S. 39) führen soll.

Die Leitvorstellung der *Interferenz* betont das Störungspotential von Können durch Wissen in dem Sinne, dass Reflexion über das eigene Können das „Problem der Performanzverschlechterung“ (Neuweg, 2007, S. 11) nach sich zieht und Neuweg am Beispiel des Tausendfüßersyndrom exemplifiziert.

Die dem *Konsekutionskonzept* unterliegende Vorstellung besteht in der Annahme, dass der Erwerb von theoretischen Grundlagen wie praktischen Fertigkeiten institutionell separiert zu erfolgen hat, „dass nicht alles zugleich und am gleichen Ort erledigt werden muss“ (Neuweg, 2018c, S. 85). Das dreiphasige Modell der deutschen Lehrer*innenausbildung kann diesbezüglich als Idealfall der konsekutiven Leitvorstellung aufgefasst werden.

Die Leitvorstellung einer Trennung von Erfahrung wie auch der Vermittlung von Theorie in der Lehrer*innenbildung stellt trotz der Unterschiede zwischen Differenz- und Integrationsperspektiven zum Teil auch ein gemeinsames Anliegen beider Ansätze dar. So problematisiert Beck (1992) als Vertreter des Technologiemo­dells (vgl. zu dieser Einordnung Neuweg 2018d, S. 93) zur Verbindung der ersten und zweiten Phase:

„Um es pointiert auszudrücken: Jeder versucht ein Stück weit das zu tun, was er eigentlich nicht kann. Damit meine ich bei den Studienseminaren die Neigung, Inhalte und Formen der universitären Ausbildung zu kopieren, also beispielsweise erneut fachwissenschaftliche Klausuren schreiben zu lassen, das Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten zu verlangen, vorlesungsartige Veranstaltungen anzubieten und überhaupt das Studienseminar als wissenschaftliche Einrichtung zu stilisieren. [...] Als Pendant zu dieser Entwicklung findet man an Universitäten den Versuch, durch die curriculare Etablierung schulpraktischer Übungen – vom Microteaching bis zum Unterrichthalten – die sog. Praxis ins Haus zu holen, unter den Vorzeichen einer realitätsnahen Berufsausbildung. [...] Wiederum habe ich den Eindruck, als werde es in Universitäten unter Kollegen auch ein bisschen als ‚schick‘ angesehen, wenn man sich in der Ausbildung der Studenten so praxisnah geriert. Und natürlich finden die Studenten, die ja darauf brennen, möglichst bald die lästige Wissenschaft zugunsten eines Bades in der Praxis hinter sich lassen zu können, solche Praxisveranstaltungen viel schöner. Aber dies ist eine Sache der Erwartungsbildung und der Einsichtsvermittlung. Studenten müssen in der Universität von Anfang an darauf eingestimmt werden, dass sie zunächst einmal alles von der Wissenschaft bereitstellbare Wissen erwerben sollen, das ihnen für ihre spätere Tätigkeit nützlich sein könnte, auch dann, wenn sie den Zusammenhang und den Anwendungsfall selbst noch nicht vollständig erkennen können“ (Beck 1992, S. 193ff, zit. nach Neuweg 2018d, S. 94.)

Analog gelangt auch Radtke (1996), allerdings vor dem Hintergrund differenztheoretischer Argumentationen, zu folgender Schlussfolgerung:

„Die Universität tut, was sie kann, nämlich den Umgang mit Theorien einführen – das kann man optimieren; die Seminare tun, was sie können, nämlich organisationserprobte Lösungen einüben – auch das kann man optimieren“ (ebd., S. 255).

Damit stellt bei aller Unterschiedlichkeit und Polarisierung von differenz- und integrationstheoretischen Ansätzen die Konsekutionsvorstellung ein gemeinsames Anliegen beider Perspektiven dar.

3 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion

3.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde der Einzelstudien

In *Studie 1* (Fischer et al., 2016) wurde die Theorie-Praxis-Relationierung von Studierenden in verlängerten Praxisphasen untersucht, die zudem in Referenz zur quasi-längsschnittlichen Entwicklung mit einer Bachelor-Kohorte betrachtet wurde. Die zur Untersuchung eingesetzte selbstentwickelte Skala basierte auf einem qualitativ-rekonstruktiven Beitrag von Thon (2014, 2016). Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage, ob und inwiefern das Praxissemester zu dem intendierten und konzeptionellen Ziel einer Integration von Theorie und Praxis beiträgt. Folgende Relationierungsmodi wurde im Rahmen der Instrumentierung unterschieden: Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung, Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis sowie Unabhängigkeit von Theorie und Praxis⁴². Das zentrale Ergebnis der Untersuchung kommt mit Blick auf verlängerte Praxisphasen zu dem Befund, dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis tendenziell in der Praxisphase vergrößert, da sich die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ zum Postzeitpunkt – d.h. innerhalb einer zehnwöchigen Praxisphase - signifikant vergrößert, während die Dimension

⁴² Diese Form der Dimensionierung lehnt sich unmittelbar an Thon (2016) an, welche nachstehenden Varianten zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis voneinander auf der Basis von studentischen Gruppenarbeiten zum Thema Praxisbezug abgrenzt (1) „Praxisbezug macht Theorie anschaulich, verständlich und einprägsam“, (2) „Praxis und Theorie sind einander entgegengesetzt“, (3) „Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein“. (ebd.: S. 83-84). Die Idee für diese Form der Operationalisierung entstand im Rahmen des Vortrages von Christine Thon auf der Tagung „Was ist der Fall? Kasuistische Grundlagen der pädagogischen Bildung“, die 2013 an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt wurde.

„Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis“ sich nicht statistisch bedeutsam verändert. Als ein Nebenbefund ergab die Untersuchung zudem, dass Erstsemesterstudierende im Vergleich zu Masterstudierenden unterschiedliche Relationierungsmodi aufweisen. Studierende im Masterstudium gehen strukturell von den Relationierungsvorstellungen aus, dass (1) Theorien in berufspraktisches Handeln umsetzbar sein sollten und dass es (2) einen Widerspruch von Theorie und Praxis gibt. Erstsemesterstudierende orientieren sich hingegen mehr an der Vorstellung, dass Praxisbezüge Studienhalte nachvollziehbarer und anschaulicher machen.

Mit einem anderen Instrument, das vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Frage, ob schulpraktische Studien bereits als Einführung oder Erwerb einer theoretisch-reflexiven Haltung gegenüber schulischer Praxis betrachtet werden (vgl. Weyland, 2012b), richtete die *Studie 2* (Fischer et al., 2018) ihren Fokus. Aufgrund dieses Problemzusammenhanges wurden die Studierenden nach den Funktionszuschreibungen zur Professionalisierung im Lehramtsstudium gefragt. Damit wird im Vergleich zur *Studie 1* (Fischer et al., 2016) eine konzeptionell differente Form der Theorie-Praxis-Relationierung anvisiert. Schwerpunktmäßig wurde untersucht, wie sich die Studierenden hinsichtlich dieser polarisierenden Zuschreibung einordnen und welche Wirkung das Praxissemester auf die Einstellungen der Studierenden hat. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden nach dem Praxissemester der „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion“ weniger zustimmen, während sich die Einstellungen zur „berufseinführenden Professionalisierungsfunktion“ nicht verändern.

Das Instrumentarium der *Studie 2* (Fischer et al., 2018) wurde auch in *Studie 3* (Bach et al., 2018) für die Gruppe der Mentor*innen aufgegriffen und danach gefragt, inwiefern sich die Einstellung zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums auf die Betreuungsqualität im Praxissemester auswirkt. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten Lehrkräfte beiden professionalisierenden Funktionen des Lehramtsstudiums gegenüber zustimmen. Der berufseinführenden Professionalisierungsfunktion gegenüber stimmten diese jedoch statistisch bedeutsam mehr zu. In einem zweiten Schritt wurde sodann untersucht, inwiefern sich die Einstellungen auf die Betreuungsqualität von Studierenden auswirken. Tendenziell zeigte sich, dass Mentor*innen, die eher der theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion zustimmten, Studierende intensiver unterstützen.

Vor dem Hintergrund des gestiegenen Interesses an einer generativen sozialen Vererbung des Lehrer*innenberufs (Rothland & Terhart, 2009, S. 795) wurde in *Studie 4*

(Fischer et al., 2020) erneut auf den Gegenstand der Theorie-Praxis-Relationierung aus der Sicht von Erstsemesterstudierenden zurückgegriffen. Thematisch wird dabei das Desiderat der Bedeutung der Berufsvererbung für die Ausgestaltung berufsbezogener Einstellungen in den Mittelpunkt gerückt (Rothland, 2011), da professionsorientierte Studiengänge durch eine relativ hohe Berufsvererbung charakterisiert werden (Kühne, 2006). Untersucht wurde daher, ob und inwiefern sich Lehramtsstudierende, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, sich im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe angehören, hinsichtlich der Relationierungsmodi zu Theorie und Praxis unterscheiden. Der Anteil der Lehrer*innenkinder lag bei ca. 17 % unter den 719 Studierenden, wobei ca. 4 % aus einem Elternhaus stammen, in denen beide Eltern diesen Beruf ausübten (doppelte Tradition). Als zentrales Ergebnis der Studie lässt sich markieren, dass entgegen der Erwartung neuerer Studien, die differente Orientierungen aufgrund des beruflich-familiären Hintergrundes feststellen (Rothland, König & Drahtmann, 2015), keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Relationierungsmodi zu Theorie und Praxis bestehen.

In *Studie 5* (Fischer, 2020b) wurden die impliziten Orientierungen von Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten auf der Basis einer qualitativ-rekonstruktiv angelegten Untersuchung in den Blick genommen. Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden zu Beginn der Masterphase durchgeführt, um die in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung wenig untersuchte Komponente in den Mittelpunkt zu stellen und damit den Befund eines grundsätzlichen „Akzeptanzproblems“ (Cramer, 2013) zu bildungswissenschaftlichen Inhalten zu erhellen. Auf der Basis einer sinngenetischen Typisierung der rekonstruierten Orientierungen, gelangt die Untersuchung zur Unterscheidung folgender Typen: Persönlichkeitsentwicklung, Sozialtechnologie und Meisterlehre. Allen drei Typen ist gemeinsam, dass diese den Nutzen bildungswissenschaftlicher Inhalte imaginativ über die Bedeutung des zukünftigen Berufsfeldes entwerfen und bildungswissenschaftliche Inhalte als heterogen und diffus wahrnehmen. Hinsichtlich der antizipierten Verwertbarkeit bildungswissenschaftlicher Inhalte zeigen sich differente habituelle Muster, die auf unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen Theorie und Praxis zurückverweisen.

Mit *Studie 6* (Fischer, 2020a) wurde die Intention verfolgt Ergebnisse der Lehrer*innenbildungsforschung in den Kontext weitere Studiengänge bzw. Fachkulturen zu stellen, da die Referenz zu anderen Disziplinen als zentrales empirisches Desiderat gilt

(vgl. Cramer, 2009). Ob und inwiefern der Grad des Berufsfeldbezugs eine Bedeutung für Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Studierenden aus unterschiedlichen Fachkulturen zukommt, wurde mittels einer sekundäranalytischen Auswertung des Konstanzer Studierendensurveys untersucht. Vor diesem Hintergrund wurden die Nutzenvorstellungen zu Praktika Studierender aus unterschiedlichen Fächergruppen (N= 3.944) fokussiert. In Anlehnung an Hessler und Oechsle (2012) wurde die Fächergruppen nach dem Grad der Berufsfeldbezuges typologisiert. Zu Fächergruppen mit klarem Berufsfeldbezug zählen die professionsorientierten Studiengänge Jura, Medizin und das Lehramt. Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften wurden dem mittleren Berufsfeldbezug zugeordnet. Die Fächergruppen Sprach-, Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften wurden als diffuser Berufsfeldbezug typologisiert. Damit wurde erstmals die gesamte Bandbreite des Berufsfeldbezuges zur Erklärung differenter Vorstellungen Studierender systematisch in den Blick genommen. Die Analysen der Studie zeigen, dass die Nutzendimensionen zwar überzufällig nach dem Grad des Berufsfeldbezuges der untersuchten Fächergruppen differieren, sich jedoch kein lineares Muster für die Unterschiede identifizieren lässt. Die Ergebnisse stellen daher die Annahme bildungspolitischer Forderungen in Frage, welche integrationstheoretische Perspektiven für die Ausgestaltung der ersten Phase für Fachkulturen mit klarem Berufsfeldbezug verlangen (Schubarth et al., 2016, S. 7).

3.2 Übergeordnete Diskussion

Die vorliegende kumulative Dissertation beschäftigte sich übergeordnet mit dem Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Berufsfeldbezug in der Lehrer*innenbildung und stellte Studierende des Lehramts, schulische Mentor*innen sowie Studierende anderer Fachkulturen in den Fokus. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf unterschiedliche Formen der Relationierung von Theorie und Praxis im Studium und fragt nach möglichen Implikationen für die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen sowie der Bedeutung des Berufsfeldbezuges als Grundlage für die Konfiguration von Orientierungen zu Studien- und Praxisphasen.

Mit der bildungspolitisch motivierten Implementierung verlängerter Praxisphasen, die als größter studienstruktureller Eingriff der universitären Lehrer*innenbildung bewertet wird, ist die Erwartung verbunden die Vermittlung von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Schaefers, 2002, S. 70). Empirisch betrachtet bleibt die Frage nach den professionalisierenden Effekten dieses

Studienelement allerdings offen. Mehr noch: Untersuchungen zur Kurzzeit- und Blockpraktika geben Hinweise sogar auf deprofessionalisierende Tendenzen von Praxisphasen innerhalb des Studiums. Für verlängerte Praxisphasen liegen bislang kaum belastbare Befunde dar, was insbesondere für das Theorie-Praxis-Verhältnis gilt (vgl. zusammenfassend Cramer, 2014).

Studie 1 (Fischer et al., 2016) und *Studie 2* (Fischer et al., 2018) beschäftigten sich mit der Veränderung von Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Praxissemester zur Abnahme der Bedeutsamkeit von theoretischen Inhalten auf der Seite der Studierenden beiträgt. Es kann auf der Basis dieser Befunde daher nicht davon ausgegangen werden, dass verlängerte Praxisphasen ihren konzeptionell-intendierten Beitrag einer Integration bzw. Vermittlung von Wissen und Können auf der Ebene der Einstellungen der Studierenden erfüllen. Vielmehr ist auf der Grundlage diskutierten Befunde davon auszugehen, dass obgleich Praktika als „optimale Organisationsform zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ (Hedtke, 2000, o. S.) gelten, sich die Kluft zwischen wissenschaftlichen Inhalten und berufspraktischen Studienanteilen vergrößert.

Diese These wurde durch drei Befundlagen empirisch untermauert: Die Dimension Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis – die ja stellvertretend für die vielfach betonte Transfervorstellung steht – ändert sich nicht, die wahrgenommene Widersprüchlichkeit zwischen Theorie und Praxis nimmt zu sowie die Sichtweise, dass das Ziel der Professionalisierung durch das Lehramtsstudium in einer theoretisch-reflexiven Haltung besteht, nimmt signifikant ab. Zusammenfassend muss daher eine negative Entwicklung der Studierenden im Verlauf des Praxissemesters konstatiert werden, da die theoriebezogene Reflexion eigener Schul- und Unterrichtserfahrungen unterlaufen wird. Mit Blick auf die Frage, ob diese Relationierungsmodi auch durch die innerberufliche Reproduktion präformiert werden, zeigt sich auf der Basis von Erstsemesterbefragungen, dass Lehrer*innen über die gleichen Einstellungen zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis verfügen, wie Studierende, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe angehören (*Studie 4*: Fischer et al., 2020). Dies widerspricht der Befundlage von Rothland et al. (2015), der davon ausgeht, dass Lehrer*innenkinder ein „realistischeres“ Berufsbild haben als Studierende deren Eltern einen anderen beruflichen Hintergrund aufweisen (vgl. ebd.: S. 142). Als theoretischer Ertrag der Auseinandersetzung mit der Thematik der innerfamiliären Reproduktion im Lehrer*innenberuf, muss ein Widerspruchsverhältnis konstatiert werden, nachdem sich kritisch anfragen lässt, wie die

Betonung, dass das Lehramtsstudium ein „Aufstiegsstudium“ (vgl. z. B. Lautenbach, 2019) darstellt, mit der gleichzeitigen Befundlage einer hohen Berufsvererbung vereinbar ist. Dies gilt vor allem, wenn man berücksichtigt, dass der Lehrer*innenberuf ein akademisches Studium voraussetzt und „Lehrkräfte in Deutschland (...) vermehrt aus akademischen Haushalten [kommen] und [ein] vergleichsweise hohes kulturelles Kapital [aufweisen]“ (Kampa, 2020, S. 806).

Auch wenn die den Ergebnissen zugrundeliegende Prozesse auf der Mikroebene eine Art ‚black box‘ bleiben, ist es theoretisch plausibel davon auszugehen, dass diese auf unerwünschte sozialisatorische Anpassungsprozesse im schulischen Feld verweisen, die bereits in Studien zu Kurzzeit- und Blockpraktika bekannt sind und in der tendenziellen Distanzierung von theoretischen Inhalten münden. Bezogen auf die Tendenz der quantitativen Ausweitung schulpraktischer Studien, lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse von *Studie 1* (Fischer et al., 2016) und *Studie 2* (Fischer et al., 2018) schlussfolgern, dass die zeitliche Ausdehnung von verlängerten Praxisphasen im Vergleich zu Tages- und Blockpraktika nicht quasi-automatisch zu einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis führt. In Anlehnung an Rothland und Boecker (2015) kann daher pointiert werden, dass das bildungspolitisch motivierte Motto „Viel hilft viel“ sicherlich zu einer Steigerung der Berufsorientierung beigetragen hat, auf der Basis der vorliegenden Befunde wohl aber kaum zu einer Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung führt, wenn dies zuungunsten der Wissenschaftsorientierung einer akademischen Berufsgruppe beiträgt.

Vergleicht man die Einstellungen der Studierenden vor der Praxisphase mit den der Mentor*innen (*Studie 2*: Fischer et al., 2018; *Studie 3*: Bach et al., 2018), so zeigt sich eine strukturelle Differenz in den Einstellungsstrukturen beider Gruppen, da Mentor*innen mehr als die Lehramtsstudierenden davon ausgehen, dass das professionelle Ziel der universitären Lehrer*innenbildung im Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten, d.h. einer berufseinführenden Funktion, besteht. Dieser übergeordnete Befund ist vor dem Hintergrund eines theoretisch-reflexiven Professionalisierungsanspruchs durchaus problematisch, wenn man bedenkt, dass aufgrund vorliegender Studien davon auszugehen ist, dass Studierende in Praxisphasen Mentor*innen in der Regel eine „Vorbildfunktion“ (Hascher & Moser, 2001, S. 220) zuschreiben und deren Erfahrungen häufig unreflektiert mit Expertise gleichsetzen (Rothland & Boecker, 2014, S. 391) und damit die Gefahr der Orientierung an einer „technologisch-handwerklichen Qualifizierung“ bzw. „linearen Entwicklungslogik“

(Führer & Cramer, 2020, S. 753) fördern, die im Kontrast zur Ungewissheit und Kontingenz des pädagogischen Berufsfeldes stehen. Mit Blick auf die Einstellungsstruktur lässt sich daher anzweifeln, ob Mentor*innen dem konzeptionellen Ziel des Mentoring „agent[s] of change“ (ebd.: S. 751) zu sein, d.h. zu Förderung einer reflexiven Haltung der Studierenden beizutragen und Innovationen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung anzuregen, gerecht werden können.

Die Einstellungsänderung der Studierenden ist daher als ungünstig zu bewerten, da sich diese der Praxis-Orientierung der Mentor*innen anpassen. Auch wenn die Lernbegleitung in Praxisphasen häufig als die konzeptionelle ‚Stellschraube‘ zur Erhöhung der Qualität betrachtet wird, nach der die „geforderte Verknüpfung von Theorie und Praxis seitens der Studierenden keineswegs voraussetzungsfrei ist, sondern einer passgenauen und aufeinander abgestimmten Unterstützung bedarf“ (Hesse & Lütgert, 2020, S. 9), konturieren die vorliegende Ergebnisse ein zweigeteiltes Bild. Überwiegend orientieren sich die Mentor*innen an einer berufseinführenden Funktion. Allerdings zeigt sich für die Gruppe der Mentor*innen, die eher einer theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion zustimmen, dass diese eine intensivere Auseinandersetzung mit den Studierenden suchen. Eingrenzend ist allerdings anzumerken, dass die Zusammenhänge kleine Effektstärken aufwiesen. Zusammenfassend lässt sich also feststellen: „auf die Lernbegleitung kommt es an!“ (Hesser & Lütgert, 2020, S. 9). Übergeordnet lässt sich auf der Basis der Ergebnisse von *Studie 2* (Fischer et al., 2018) und *Studie 3* (Bach et al., 2018) feststellen, dass berufseinführende Zielsetzungen der Mentor*innen den Anspruch der universitären Lehrer*innenbildung konterkarieren können. Damit verweisen die Ergebnisse auf das Problem divergierender konzeptioneller Orientierungen der Akteur*innen in der universitären Phase.

Dass die in *Studie 1* (Fischer et al., 2016) und *Studie 2* (Fischer et al., 2018) übergeordnet feststellbare Distanzierungsbewegung von theoretischen Inhalten nicht allein durch verlängerte Praxisphasen verursacht wird, erhärtet auch die *Studie 5* (Fischer, 2020b). Diese beschäftigte sich mit Verwertbarkeitsvorstellungen von akademischen Wissen und thematisiert damit das Spannungsverhältnis von Berufsfeldbezug und Wissenschaftsorientierung im Studium am Beispiel der für die pädagogische Professionalisierung unabdingbaren bildungswissenschaftlichen Studieninhalte. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung lässt sich festhalten, dass allen typologisierten Orientierungen die Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes als Bewertungsgrundlage

für die Wahrnehmung der bildungswissenschaftlichen Inhalte zugrunde liegt. Die habituelle Differenz zwischen den Typen, zeigt sich in spezifischen Transferkonzepten, welche zwischen Unverwertbarkeit versus akzidentieller Verwendbarkeit changieren. So sieht der Typus „Meisterlehre“ kein verwertungslogisches Potential bildungswissenschaftlicher Inhalte für die spätere Berufstätigkeit als Lehrer*in und geht von einer prinzipiellen Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis aus. Eine Ausnahme bilden für diesen Typus allerdings Lehrveranstaltungen, die von Dozierenden durchgeführt werden, die selber den Lehrer*innenberuf ausüben bzw. ausgeübt haben. Damit wird Wissen nur dann als studienrelevantes Wissen anerkannt, je mehr dieses Routine- bzw. Rezeptwissen, also „praktisches Wissen“ (Neuweg, 2020, S. 767), darstellt. Akademisches Wissen wird im Gegensatz dazu abgelehnt, was sich z. B. in der Fokussierungsmetapher „Professor Dr. Schießmichtot“ (vgl. Fischer, 2020b, S. 193) dokumentiert. Damit stellt das genuin wissenschaftlich orientierte Hochschulpersonal den negativen Gegenhorizont dar.

Das Studium wird vom Typus „Meisterlehre“ daher eher als Berufsausbildung denn als Studium gedeutet. Die professionalisierungstheoretische Problematik der Orientierungen dieses Typs liegt vor allem darin, dass die Potentialität einer reflexiven Transformation der angestrebten Routinen eher als unwahrscheinlich zu bewerten sind. Helsper (2002) fordert im Zusammenhang der Wissensbasis von Lehrer*innen vor allem die Notwendigkeit divergentes bzw. selbstreflexives Wissen anzueignen, welches es erlaubt, das Bestehende „gegen den Strich zu bürsten“ (ebd.: S. 77) und somit Routine-, Gebrauchs-, und Rezeptwissen einer kritischen Anfrage und Öffnung für mögliche Transformationen zu unterziehen. Übergeordnet lässt sich im Hinblick auf dieses Ergebnis darauf verweisen, dass nicht nur Mentor*innen über differierende konzeptionelle Orientierungen zur universitären Phase verfügen, sondern aus der Sichtweise der Studierenden ggf. auch die Gruppe abgeordneter Lehrer*innen an der Hochschule. Ob abgeordnete Lehrer*innen bzw. Dozierende mit schulischer Praxiserfahrung allerdings „mächtige[] Gegenspieler“ (Wernet, 2018, S. 59) einer wissenschaftlichen Lehre darstellen, bleibt eine empirisch offene Frage.

Der Typus „Sozialtechnologie“ von einer linear-kausalen Anwendbarkeit von theoretischem Wissen für das berufspraktische Handeln aus, dass als analoge Transfervorstellung (vgl. Rothland, 2020b, S. 134) charakterisiert werden kann. Wissenschaftliches Wissen wird folglich als nomologisches Kausalwissen aufgefasst, dass unabhängig vom konkreten Fall angewendet werden kann. Diese Vorstellung führt

den Typus in ein Orientierungsdilemma, da bildungswissenschaftliche Inhalte in einem unklaren Anwendungsverhältnis stehend erlebt werden. Die implizite Erwartung an bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen besteht folglich in einer didaktisch-vermittelnden Demonstration der praktischen Anwendung von theoretischem Wissen. Die professionstheoretische Problematik dieses Typs liegt darin, dass dieser implizit pädagogisches Handeln als technologisch-steuerbar konstruiert. Auch wenn der Typ damit von einer Integration von wissenschaftlichen Wissen und beruflichen Können ausgeht, scheint dieses Streben eine rezeptartige Vorstellung vom pädagogischen Handeln zu fördern, die das Reflexionspotential schulischer Praxis auf der Grundlage von theoretischen Inhalten einschränkt. Gerade die strukturelle Ungewissheit pädagogischen Handelns, setzt eine fallbezogene Anwendung von abstraktem Wissen voraus, die nicht „Schema-F-Erklärungen“ folgt, sondern im hermeneutischen Modus des individuellen Fallverstehens, und damit nicht ingenieural - operiert (Kramer & Pallesen, 2019, S. 86). Nach Helsper (2020) lassen sich die Orientierungen dieses Typus daher auch kritisch durch die Subsumtionsantinomie kennzeichnen, nach der die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen schon deshalb nicht möglich ist, weil „Schülerinnen und Schüler eben kein Gegenstand sind, sondern mit Eigensinn und Deutungsfähigkeit ausgestattet“ (S. 181).

Der Typus „Persönlichkeitsbildung“ betrachtet bildungswissenschaftliche Inhalte als heterogenes Studienangebot, dem keine direkte Anwendbarkeit von Wissen attestiert wird. Vielmehr wird die Sinnhaftigkeit des theoretischen Studiums über die Vorstellung einer Persönlichkeitsentwicklung gedeutet. Damit wird akademischem Wissen eine indirekte Verwertbarkeit zugeschrieben, die sich antizipativ auf das bedrohlich konstruierte Berufsfeld bezieht. Professionalisierungstheoretisch ist der Typus „Persönlichkeitsbildung“ ambivalent und daher nicht eindeutig zu beurteilen. Auf der einen Seite erinnert dieser an Neuwegs (2018) Konzept der „Brille“, wonach Wissen als wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitende Größe fundierend aber nicht handlungsleitend für die professionelle Berufsaufgabe betrachtet wird (ebd. S. 38). Analog dazu hebt auch Radtke (2000) zur Funktion von Wissen für Professionen hervor: „Theorien funktionieren wie Brillen, die jeweils etwas sichtbar machen und etwas Anderes ausblenden.“ (Radtke, 2000, S. 3). Theoretisch bleibt die Zuordnung ungeklärt, da Radtke diese Vorstellung den differenztheoretischen-, während Neuweg diese den integrationstheoretischen Konzepten zuordnet.

Da der Typ die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit aber mit dem Ziel verbindet charismatische Züge aufzubauen, denen eine protektive Wirkung zugeschrieben wird, ist dies professionalisierungstheoretisch fraglich, da diese Orientierung an das umstrittene Konzept der Lehrer*innenpersönlichkeit anschließt. Unterstrichen wird damit die Vorstellung einer „natürlichen Autorität und das Zeigen innerer Stärke als persönliche Eigenschaften“ (Rothland, 2021, S. 189), die als eigentlich relevante Größen für den Berufserfolg gelten. Interessant scheint vor diesem Hintergrund auch, dass Persönlichkeitseigenschaften normalerweise als relativ zeitlich stabile Dispositionen gedeutet werden (vgl. Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020, S. 141), die eine Vorstellung von Entwicklung bzw. Transformation negieren (vgl. Zorn, 2020, S. 510) und eine Vermittelbarkeit durch das Studium ausschließen (vgl. Rothland, 2021, S. 193).

Die Ergebnisse der *Studie 1* (Fischer et al., 2016), der *Studie 2* (Fischer et al., 2018) und der *Studie 3* (Bach et al., 2018) verweisen übergeordnet auf deprofessionalisierende Effekte durch verlängerte Praxisphasen. Das Akzeptanzproblem zu bildungswissenschaftlichen Inhalten konnte insofern erhellt werden, als dass dieses auf fragliche Transfer- und Anwendungsvorstellungen im Studium verweist (*Studie 5*: Fischer, 2020b). Die Forderung danach, integrationstheoretische Perspektiven bei der Ausgestaltung von Praktika bei Fachkulturen mit engem Berufsfeldbezug stärker einzubeziehen, muss mit Blick auf die Befunde der *Studie 6* (Fischer, 2020a) relativiert werden, da sich kein klares Muster in den Nutzenvorstellungen nach der Ausprägung des Berufsfeldbezuges identifizieren lässt. Dies spricht dafür, dass sich diese Ergebnisse nicht entsprechend schlichter Transfervorstellungen interpretieren lassen. Vielmehr verweisen die Befunde auf eine Heterogenität der studentischen Vorstellungen innerhalb der untersuchten Fachkulturen. Ebenso ließ sich kein Unterschied in den Vorstellungen der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis bei Lehrer*innenkinder im Vergleich zur untersuchten Referenzgruppe (Studierende von Eltern anderer Berufsgruppen) feststellen.

In Bezug auf die Frage nach den professionalisierungstheoretischen Implikationen erlauben die Befunde den Rückschluss darauf, dass die im Zuge der bildungspolitisch geforderten Orientierung an unmittelbarer Nützlichkeit des Studiums, die „erkenntnis- und erfahrungsoffene Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und pädagogischem Lehrer*innenhandeln“ (Kramer, 2020, S. 275) unterlaufen, deren Voraussetzung gerade die „Abstinenz von Praxis und der Aufhebung des dort geltenden Handlungs- und Entscheidungsdrucks“ (ebd.: S. 283) ist. Nach Helsper (2020) besteht das Dilemma einer

dem Praxiswunsch der Studierenden entgegenkommende Lehre darin, dass diese „zu einem universitären ‚Studium light‘ [wird], was die Abwertung des Lehramtsstudiums verstärkt und die Herausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Professionalisierung unterminiert“ (ebd.: S. 185). Zudem zeigen die Studien ein weiteres Problem der Berufsfeldorientierung des Lehramtsstudiums auf, dass darin mündet, Praxis antizipativ als Zweck von Theorie zu betrachten und damit theoretische Erkenntnismöglichkeiten einzuschränken bzw. Theorie für die Praxis zu instrumentalisieren (vgl. Hedtke, 2000, o. S.).

Das Credo der Verwendungsforschung „Differenz statt Vermittlung“ (Stadelmann, 2004, S. 44) bzw. „Kultur der Distanz“ (Neuweg, 2011) warnt daher vor einer vorschnellen Hoffnung durch Praxisbezüge bzw. Praktika pädagogische Könnerschaft anzubahnen, da diese mit der Gefahr einhergeht „implizite Blindheit“ (Neuweg, 2021, S. 70) zu erzeugen. Mit der Forderung differenztheoretischer Positionen zwischen Wissensarten zu trennen, geht allerdings nicht einher, dass theoretische Wissen nutzlos wäre. Vielmehr wird diesem nur eine andere Funktionalität zugewiesen, nachdem Theorien Deutungs- und Interpretationswissen für die Reflexion professionalisierten Handelns bereitstellen. Dem Argument folgend, tritt an die Stelle einer deduktiv-technologischen Ableitung, die Logik professionellen Handelns als Relationierung zweier divergenter, aber gleichwertiger Urteilsformen.

Mit Blick auf das Merkmal der eindeutigen disziplinären Grundlage von Professionen (vgl. Nittel, 2018, S. 23), muss kritisch festgestellt werden, dass Bildungswissenschaften bzw. Pädagogik, aus studentischer Sichtweise sicherlich keine akademische Leitzdisziplin darstellen, sondern die antizipierte berufliche Praxis als zentrale professionelle Orientierungsgröße gilt.

3.3 Grenzen und Impulse für weitere Forschung

Die Reichweite der Aussagekraft der Ergebnisse ist allerdings vor dem Hintergrund der empirisch-methodischen Anlage der Einzelstudien aus verschiedenen Gründen einzugrenzen.

Als eine Limitation muss bedacht werden, dass aufgrund der hybriden Verortung der Gruppe der Lehramtsstudierenden, die sich zwischen verschiedenen Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften bewegen, in *Studie 1* (Fischer et al., 2016) nicht scharfgestellt werden kann, auf welche dieser Komponenten des Studiums der

Einbruch der Bedeutungslosigkeit theoretischer Inhalte zu beziehen ist, da die Relationierungsmodi domänenunabhängig bzw. generalisiert zu ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ erfasst wurden. Dies verweist auf die methodische Herausforderung Studierende lehramtsbezogener Studiengänge aufgrund der fachkulturellen Vielfalt der Studienfächer empirisch angemessen zu erfassen⁴³. Diese Einschränkung wurde in *Studie 2* (Fischer et al., 2018) insofern abgepuffert, als dass die Theorie-Praxis-Orientierung für das Lehramtsstudium allgemein anvisiert worden ist.

Die Reichweite der *Studien 1 bis 4* (Fischer et al., 2016; Fischer et al., 2018; Bach et al., 2018; Fischer et al., 2020) wird ferner aufgrund der Erhebung an der Europa-Universität Flensburg begrenzt, da empirische Hinweise dazu vorliegen, dass sich z. B. aufgrund des föderalen Prinzips oder unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Lehrer*innenbildungsstandorte deutlich heterogene Praktikumskulturen etabliert haben (Gröschner, Ulrich & Thiel, 2020; Grüning & Winkler, 2018; Grüning & Hascher, 2019; Hascher, Rahm, Grüning & Winkler, 2018; Winkler, Grüning, Hascher & Rahm, 2018). So könnte auch zu erklären sein, dass Bleck und Lipowsky (2020) in einer kürzlich erschienenen replikativ angelegten Untersuchung an der Universität Kassel im Gegensatz zu *Studie 1* (Fischer et al., 2016) und *Studie 2* (Fischer et al., 2018) zu keiner Zunahme der Theorieverdrossenheit der Studierenden gelangen - was für ein 15-wöchiges Praxissemester sowie ein 5-wöchiges Blockpraktikum gilt. Zu weiteren Differenzen hinsichtlich der Entwicklung der Einstellungen bzw. Orientierungen zur Theorie-Praxis-Relationierung im Rahmen von verlängerten Praxisphasen lassen sich derzeit keine Aussagen treffen, da sich der Stand der derzeitigen Forschung auf diese drei Studien beschränkt (vgl. zum Überblick Gröschner & Hascher, 2019).

Mit der standortbezogenen Auswahl verbindet sich auch die Eingrenzung der Aussagekraft auf die Gruppe der Studierenden nicht-gymnasialer Lehramtsstudiengänge. Dies ist u. a. daher bedeutsam, da empirische Befunde Hinweise darauf zulassen, dass sich einerseits die soziale Zusammensetzung von gymnasial- versus nicht-gymnasialen Studiengängen (Rothland, Cramer & Terhart, 2018) - z. B. nach sozialer Herkunft (Lautenbach, 2019; Rothland, Cramer & Terhart, 2016; Schmidt & Schuchart, 2002) bzw. Herkunftsmilieus (Puderbach, 2016) - unterscheiden sowie ferner unterschiedliche Interessensprofile nach Art des Lehramtsabschlusses bestehen. Demnach werden

⁴³ Differenziert man diese Herausforderung ferne vor dem Hintergrund, dass Lehrer*innen zwei (Unterrichts-)fächer und damit unterschiedliche Fachkulturen (Kultur- versus Naturwissenschaften) studieren, steigert sich diese Problematik aufgrund der „Janusköpfigkeit“

Studierende mit Abschluss gymnasiales Lehramt tendenziell durch geringere Ausgangswerte bezüglich ihres Interesses an bildungswissenschaftlichen Studieninhalten charakterisiert (vgl. Rösler, Zimmermann, Bauer, Möller & Köller, 2013, S. 36) bzw. wird hervorgehoben, dass sich diese eher für fachwissenschaftliche Inhalte interessieren, während sich Studierende nicht-gymnasialer Lehrämter eher für pädagogische Inhalte interessieren (vgl. Retelsdorf & Möller, 2012, S. 14). Es ist daher davon auszugehen, dass beispielsweise Distanzierungsbewegungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten für Studierende gymnasialer Lehrämter sogar größer ausfallen könnten. Insgesamt wird damit nochmals auf die Herausforderung der adäquaten Berücksichtigung von Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge verwiesen, die neben der fachkulturellen Verortung auch nach Art des lehramtsbezogenen Abschlusses differenziert werden sollten. Dies unterstreicht, dass sich Lehramtsstudierende nicht unmittelbar in die Logik disziplinerorientierter Studiengänge einordnen lassen.

Die quasi-längsschnittliche Betrachtung (*Studie 1*: Fischer et al., 2016), nach der die größten Differenzen der Einstellungen zur Theorie-Praxis-Relationierung zwischen Erstsemesterstudierenden und Masterstudierenden vor dem Praxissemester bestehen, verweisen zudem darauf, dass die Wirkung des Praxissemesters nicht pauschal überbewertet werden sollte, da die Transformationen der Orientierungen von Studierenden zu theoretischen Inhalten nach dieser Befundlage schon vorher im Studienverlauf zu vermuten sind. Dies lässt sich auch mit Blick auf die Ergebnisse der Rekonstruktion impliziter Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten ableiten, nachdem bereits mehr oder weniger ausgeprägte (Nicht-)Verwertbarkeitsvorstellungen zu bildungswissenschaftlichen Studieninhalten bereits nach dem Übergang in das Masterstudium vorliegen (*Studie 5*: Fischer, 2020b). Vor diesem Hintergrund wäre es ratsam, den Verlauf dieser Entwicklung bereits ab der Studieneingangsphase näher zu beleuchten.

Für *Studie 2* (Fischer et al., 2018) und *Studie 5* (Fischer, 2020b) ist eine mehr oder weniger starke Diskrepanz zwischen den Befundlagen zu konstatieren, die auf methodisch-methodologische Entscheidungen basiert. Während die Studierenden nach den Ergebnissen der *Studie 2* (Fischer et al., 2018) zwar mehrheitlich zustimmen, dass das Lehramtsstudium mit einem theoretisch-reflexiven Professionalisierungsanspruch verbunden wird, zeigt die *Studie 5* (Fischer, 2020b) zumindest für die Typen „Sozialtechnologie“ und „Meisterlehre“, dass die Studierende implizit von einer

kollektiv-geteilten Vorstellung einer eher berufseinführenden Funktion des Studiums ausgehen, was zumindest für bildungswissenschaftliche Inhalte gilt.

Im Hinblick auf *Studie 1* (Fischer et al., 2016) und *Studie 4* (Fischer et al., 2020) bleibt allerdings ungeklärt, inwiefern Erstsemesterstudierende in der Lage sind die Bedeutsamkeit von theoretischen und praktischen Ausbildungskomponenten bereits zu Beginn ihres Studiums zu beurteilen (vgl. dazu Cramer, Horn & Schweitzer, 2009, S. 777). Offen bleibt mit Blick auf die Beantwortung der Items der eingesetzten quantitativen Instrumente (*Studie 1*: Fischer et al., 2016), von welchem Theorie- bzw. Praxisverständnis Studierende eigentlich implizit ausgehen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass anhand der Analyse subjektiver Theorien zum Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Beruf gezeigt werden konnte, dass es unter Lehramtsstudierenden eigentlich „keinen Konsens darüber gibt, was unter Praxisbezug zu verstehen sei“ (Scharlau & Wiescholek, 2013, S. 214), womit folglich auf die Varianz von Vorstellungen zu diesem Konstrukt verwiesen wird (vgl. Oechsle & Hessler, 2010, S. 20). Analog könnte daher auch für den Theoriebegriff vermutet werden, dass Studierende dabei nicht unisono von demselben geteilten begrifflich-konzeptionellen Verständnis ausgehen (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020, S. 121). Es ist daher nicht auszuschließen, dass subjektive Relevanzstrukturen der Studierenden durch das Instrumentarium überblendet wurden (vgl. zu diesem Problem Kelle & Kluge, 1999, Kap. 2; S. 25 ff.). Vor diesem Hintergrund bietet es sich an die basalen Orientierungen von Studierenden aus Studiengängen mit möglichst heterogenen Berufsfeldbezug zu den Konstrukten ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ mittels rekonstruktiver Forschungsmethoden zu erhellen. Dieser forschungsmethodische Zugriff verspricht weiterführende Erkenntnismöglichkeiten, da durch die Fokussierung auf Argumentationsstrukturen mittels deduktiver Kategorienbildung im STEP-Projekt (vgl. zum methodischen Vorgehen z.B. Scharlau & Wiescholek, 2013, S. 219) eventuell implizite Vorstellungen zu diesen Konstrukten weniger im Mittelpunkt der Auswertung standen. Beim Sampling wäre es neben dem Berufsfeldbezug des Studiums sinnvoll eine heterogene Auswahl an Fachkulturen miteinander zu kontrastieren, da Studierende aus naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, z. B. aufgrund der epistemologischen Differenzierung von Verstehen und Erklären (Liebau & Zirfas, 2006), unterschiedlicher normativer Klimata (Huber, 1992, S. 102) sowie der fachkulturell variierenden praktischen Verwertbarkeit von Wissen (vgl. Multrus, 2020, S. 390), ggf. über differente Theorie- wie korrespondierende Praxisverständnisse verfügen könnten, als Studierende mit Unterrichtsfächern mit geistes-

bzw. sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt. Interessant sind dabei sicherlich auch die Studierenden, bei denen sich natur- und geistwissenschaftliche Fächer überschneiden, da für diese – gewissermaßen hybride Gruppe – eine Konfundierung fachkultureller Orientierungen vermutet wird (vgl. Blömeke, Buchholtz, Suhl & König, 2012, S. 193).

Aus den genannten Einschränkungen lässt sich festhalten, dass das Ausmaß deprofessionalisierender Wirkungen von Praxisphasen bzw. des Praxisanspruchs des Studiums nur dann empirisch adäquat eingeschätzt werden kann, wenn Prozesse, Bedingungen und Strukturen in ihrer gegenseitigen Verschränkung sowie die Konstellation unterschiedlicher Akteursgruppen des Lehramtsstudiums ihrer Komplexität angemessen in den Blick genommen werden. Denkbar wäre u.a., das Praxissemester mit anderen Praktikumsformen (z. B. Kurz- oder Hospitationspraktika) simultan zu vergleichen, da strenggenommen, nur so ausgesagt werden könnte, dass Deprofessionalisierungsprozesse tatsächlich auf die zeitliche Ausdehnung zurückzuführen sind und keine generelle Problematik schulpraktischer Studien darstellen.

4 Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 11–28). Münster, New York: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 45–62). Münster, New York: Waxmann.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.

- Bach, A., Fischer, T. & Rheinländer, K. (2018). Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuungsqualität von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung. 3, S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Ball, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (S. 3–32). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Bargel T. (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 37-46). Wiesbaden: Springer VS
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). Wiesbaden: Springer.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007). Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen - professionstheoretische Klärungen - Perspektiven der Schulentwicklung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B. & Wildt, J. (Hrsg.). (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Beck, U. & Bonß, W. (1985). Was will und wozu dient „Verwendungsforschung“? In H.-W. Franz (Hrsg.), *22. Deutscher Soziologentag 1984* (S. 610–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In M. Pfadenhauer & T. Scheffer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel* (S. 95–116). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Wiesbaden: VS.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B. et al. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for educational research online*, 10(1), 24–51.
- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2018). Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 7–14). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Bitai, G. (2017). *Orientierungen von Lehramtsstudierenden – eine qualitative Untersuchung studentischer Reflexion zum ersten Schulpraktikum*. Dissertation. Zugriff am 19.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/bitai/diss-veroeffentlichung-neu.pdf>
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 79–128). Wiesbaden: Springer.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24.
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U. & König, J. (2012). Zwei Kulturen? Mathematiklehramtsstudierende mit unterschiedlichen Zweitfächern. In W. Blum, R. Borromeo Ferri & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität* (S. 184–195). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt. Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (2018). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*

- im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 7–18). München: Klinkhardt.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3–13.
- Bresges, A., Haring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung - eine Einführung in die Thematik. In *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 4–7). Berlin.
- Brezinka, W. (2015). Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294.
- Brunkhorst, H. (1992). Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 49–69). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brunkhorst, H. (1997). *Solidarität unter Fremden*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft, 21(41), 43–66.
- Collins, R. (2004). Schließungsprozesse und die Konflikttheorie der Professionen. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung* (S. 67–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761–780.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dewe, B. & Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit : in memoriam Wilfried Ferchhoff* (Grundlagentexte Soziale Berufe, 1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Drerup, H. & Terhart, E. (1990a). Einleitung der Herausgeber. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 6, S. 7–18). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Drerup, H. & Terhart, E. (Hrsg.). (1990b). *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 6). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“. Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Elmer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T. & Schröder, A. (2019). *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Grundlagen; Methoden, Wirkungsanalysen*. Bielefeld: wbv.
- Enzelsberger, S. (2007). Wandel der Lehrerrolle. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven* (1. Aufl., S. 249–273). Wiesbaden: VS.
- Etzioni, A. (Hrsg.). (1969). *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York: Longman.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2012). Similarities in Contexts and Theorizing: Professionalism and Inequality. *Professions and Professionalism*, 2(2).
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778–796.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1983). *Pitfalls of Experience in Teacher Preparation* (Occasional paper). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, T. (2020a). Nutzensvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 243–262.

- Fischer, T. (2020b). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11. 2018,1, S. 152–167). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Rheinländer, K. & Bach, A. (2020). Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 123–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fitzner, K. D. & Kümmel, F. (1979). Über Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerausbildung. In U. Teichler, H. Winkler & M. Bülow (Hrsg.), *Praxisorientierung des Studiums* (S. 22–46). Frankfurt: Campus Verlag.
- Floß, P. & Rothermund, M. (2010). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In A.-K. Krüger, Y. Nakamura & M. Rothermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 263–278). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Forneck, A., Messner, H. & Vogt, F. (2009). Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In A. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (1. Auflage, S. 169–186). Bern: hep.
- Fowid. (2017). *Berufsprestige 2013-2016*. Zugriff am 01.12.2020. Verfügbar unter: <https://fowid.de/meldung/berufsprestige-2013-2016-node3302>

- Fraefel, U. (2016). Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- GfK Verein. (2018). *Trust in Professions 2018 - eine Studie des GfK Vereins*. Zugriff am 01.12.2020. Verfügbar unter:
https://www.nim.org/sites/default/files/medien/135/dokumente/2018_-_trust_in_professions_-_deutsch.pdf
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 653–665). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 112–128.
- Gröschner, A., Ulrich, I. & Thiel, F. (2020). Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzen. In I. Ulrich & A.

- Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (V–XI). Wiesbaden: Springer.
- Groß, M. (2015). *Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung* (Studienskripten zur Soziologie, 2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Grüning, M. & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 191–210.
- Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (209-218). Münster: Waxmann.
- Gruschka, A. (2011). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hagelgans, H. (2019). In Between: Schulpraktische Studien als relationale Lernumgebung? Eine didaktische Skizzierung. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 323–341). Wiesbaden: Springer
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 5(1), 40–46.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 51). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hascher, T., Rahm, S., Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Praktikumskulturen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(4), 56–59.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.

- Hascher, T. & Zordo, L. de (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 127–146). Wiesbaden: Springer.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Zugriff am 28.06.2021. Verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html
- Hedtke, R. (2016). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis* (Fakultät für Soziologie) (Didaktik der Sozialwissenschaften, Reprint No. 4). Bielefeld. Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905269/2905271/neu_Hedtke_WP-R-4_2007_Studium-Unterbrechung-Schulpraxis.pdf
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (Bd. 9, S. 79–108). Wiesbaden: Springer
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 35–58). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen Im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele Aus Dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1-2019), 67–80.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 3, S. 7-15.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 16, S. 67–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikroanalytische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S.49-99) Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.49-99.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, (H. 1), 8–24.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung* (1. Auflage). Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). Der Schulmythos. In W. Helsper, J. Böhme, R.-T. Kramer & A. Lingkost (Hrsg.), *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 13, S. 561–566). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Breidenstein, G. & Kötters-König, C. (2002). Einleitung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 16, S. 7–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 57, S. 268–288). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 598–607). Münster, New York: Waxmann.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (Edition Fachdidaktiken, S. 3–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband. In *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Hessler, G. & Oechsle, M. (2012). Studium und Beruf–Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 113–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Scharlau, I. (2013). *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Berlin: De Gruyter; transcript.
- Hochschulrektorenkonferenz. (1998). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998*. Zugriff am 09.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung-1/>
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164

- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice* (Issues in education).
- Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur -alte Fachkultur. In A. Dress, E. Firnhaber, H. von Hentig & D. Storbeck (Hrsg.), *Die humane Universität. Bielefeld 1969 - 1992 ; Festschrift für Karl Peter Grottemeyer* (S. 95–106). Bielefeld: Westfalen-Verl.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2003). *Ärzte weiterhin vorn. Aber ihr Berufsprestige wird kleiner. Das Berufsansetzen der Politiker auf neuem Tiefpunkt. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2003*. Zugriff am 24.11.2020. Verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0307.pdf
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2005). *Ärzte vorn. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2005*. Zugriff am 24.11.2020. Verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0512.pdf
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2008). *Ärzte weiterhin vorn – Grundschullehrer und Hochschulprofessoren haben an Berufsansetzen gewonnen. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008*. Zugriff am 24.11.2020. Verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_0802.pdf
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2011). *Ärzte weiterhin vorn – Pfarrer verlieren deutlich an Ansehen. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2011*. Zugriff am 24.11.2020. Verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/prd_1102.pdf
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2013). *Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer – Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013*. Zugriff am 24.11.2020. Verfügbar unter: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/PD_2013_05.pdf
- Kampa, N. (2020). Herkunftsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 804–810). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus : Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kellermann, P. (2006). Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. *Soziologie*, 35(1), 56–69.
- Keller-Schneider, M. (2016). Entwicklung und Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden

- Anforderungen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 155–172). Münster: Waxmann.
- Klatetzki, T. (2012). Professionelle Organisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 165–183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klatetzki, T. & Tacke, V. (2005). Einleitung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 7–30). Wiesbaden: VS.
- Klomfaß, S., Kesler, W. & Stier, J. (2020). Praxisansprüche. Theorie-Praxis-Reflexionen abgeordneter Lehrer_innen im Hochschuldienst. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 151–163. Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?
- Koch, B. & Stiller, K.-T. (2012). Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn* (S. 85–94). Berlin: Lit.
- Kolbe, F.-U. (2002). Wie soll Lehrerbildung organisiert werden? Anmerkungen zur Diskussion aus professionalisierungstheoretischer Perspektive. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 16, S. 175–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, M., Stuckert, M. & Möller, J. (2019). Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 373–387.
- König, E. & Zedler, P. (1989). Einleitung. In E. König, P. Zedler & U. Bracht (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 7–16). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–95). Wiesbaden: Springer.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M.

- Rothermund & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann.
- Košinár, J., Schmid, E. & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen - eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 15–30). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *ZSE 35* (4), 344–359.
- Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krasemann, B. (2019). „Jetzt am Ende Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen“. Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 71–84). Münster: Waxmann.
- Krawiec, V., Fischer, A. & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Wiesbaden: Springer.
- Krüger, H.-H., Ecarius, J. & Wensierski, H.-J. (1989). Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischen Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift Bravo. In E. König, P. Zedler & U. Bracht (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung*

- erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 185–203). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.
- Kultusministerkonferenz. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der KMK vom 02.06.2005. Zugriff am 01.06.2021. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T. et al. (2020). Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, 66(2), 80–92.
- Kunina-Habenicht, O. & Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 41–50.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrer-bildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 47–59.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie* (Einsichten. Themen der Soziologie). s.l.: transcript Verlag.
- Kurtz, T. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 2(1), 15–28.
- Kurtz, T. (2019). Systemtheorie der Professionen. In W. Wessels (Hrsg.), *Das Politische System der Europäischen Union* (Springer Reference

- Sozialwissenschaften, Bd. 23, S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden.
- Langemeyer, I. & Martin, A. (2018). Akademiker*innen ohne Professionsstatus? Oder -
wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet.
Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, (34), 1–20. Verfügbar unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe34/langemeyer_martin_bwpat34.pdf
- Lange-Vester A., Vester M. (2018) Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in
schulischen Bildungsprozessen. In Braun KH., Stübiger F., Stübiger H. (Hrsg.)
Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement
(S. 129–146). Springer VS: Wiesbaden.
- Latham, S. (2002). Medical Professionalism: A Parsonian View. *The Mount Sinai
journal of medicine, New York*, 69, 363–369.
- Lautenbach, C. (2019). Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von
Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1461–1488.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung
- Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 14–28.
Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?
- Leonhard, T. (2021). ‚Praxis‘ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer
Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In
T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle
Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien*
(Schulpraktische Studien und Professionalisierung, S. 129–146). Münster:
Waxmann.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016).
Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter
Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *ZFHE*, 11(1).
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019). Bewährung im
‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift
für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1-2019), 95–111.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie
zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung
von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 51, S. 164–
181). Weinheim u.a.: Beltz.

- Liebau, E. & Zirfas, J. (2006). Erklären und Verstehen. In A. Scheunpflug & C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 231–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liegmann, A., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lim, S.-Y. (2013). Lehrerausbildung in Deutschland. In S.-Y. Lim (Hrsg.), *Lehrerausbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts* (S. 29–64). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lohmann, V., Seidel, A. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 271–302.
- Lortie, D. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Hrsg.), *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers* (S. 1–53). New York: Longman.
- Lortie, D. (1972). Team Teaching - Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Lortie, D. (1977). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago.
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 43–60). Münster, New York: Waxmann.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 57, Bd. 57, S. 9–39). Weinheim u.a.: Beltz.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 49). Wiesbaden: Springer.
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism. In M. Dent, I. L. Bourgeault, J.-L. Denis & E. Kuhlmann (Eds.), *The Routledge companion to the professions and professionalism* (Routledge

- companions in business, management and accounting, S. 329–342). London: Routledge.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Merkens. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- 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). München: Klinkhardt.
- Miebach, B. (2009). *Prozesstheorie. Analyse, Organisation und System* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mieg, H. A. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Zugriff am 21.06.2021. Verfügbar unter: https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Mrowczynski, R. (2019). Juristische Professionen. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Klinkhardt.
- Multrus, F. (2012). *Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Multrus, F. (2020). Zur Fachkultur der Fachhochschulen. *die hochschullehre*, 6, 388–401.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 229–252.
- Neuweg, G. H. (2005). Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(4), 557–573.
- Neuweg, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwp@*, (Ausgabe 12). Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 31–48). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Ders. (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 15–54). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018b). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In Ders. (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 191–205). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018c). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Ders. (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018d). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In Ders. (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 91–104). Münster: Waxmann.

- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Neuweg, G. H. (2021). Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Kosinár (Hrsg.), "Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien (S. 59–72). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 8–17). Gütersloh.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (Bd. 3, S. 21–55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung ; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124–145.
- Oechsle, M., & Hessler, G. (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 214–229
- Oechsle, M. & Hessler, G. (2010). Praxis einbeziehen - Berufsorientierung und Studium. *HDS.Journal - Perspektiven guter Lehre*, 2010(2), 11–22.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Offenberg, E. & Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, S. 215–336). Chur: Rüegger.

- Otto, S. (2016). Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 173–186). Münster: Waxmann.
- Otto, S. (2020). Studienprojekte im Praxissemester als Instrument der Theorie-Praxis-Relationierung aus Sicht von Studierenden. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 280–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1951). Social structure and dynamic process: The case of modern medical practice. In Ders. (Hrsg.), *The social system* (S. 428–479). London: Routledge.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paseka, A. (2013). Selbstthematizierungen von Lehrerinnen und Lehrern - zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 131–150.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: wbv.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking theory and practice in teacher education: A theoretical foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 29–43). Münster, New York: Waxmann.
- Petendra, B., Schikorra, K. & Schmiede, R. (2012). Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 101–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361–378). Wiesbaden: VS.

- Pohlenz, P. & Boettcher, C.-B. (2012). Praktika als Bestandteil der Hochschulforschung–Praxisbezüge von Lehre und Studium im Licht der Hochschulforschung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, Bd. 4, S. 127–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M. (2020). Lernen und Forschen. Von falschen Einebnungen ihrer Differenz und von ihrer Strukturhomologie. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 53–75). Wiesbaden: Springer.
- Porsch, R. & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–245). Wiesbaden: Springer.
- Puderbach, R. (2016). Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? *Die Deutsche Schule (DDS)*, 108(1), 47–66.
- Radtke, F.-O. (1992). Wissen ohne Können - Die unerwarteten Folgen des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerausbildung. In H. Paschen & L. Wigger (Hrsg.), *Pädagogisches Argumentieren* (S. 341–356). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Radtke, F.-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Zugriff am 30.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/radtke.pdf>
- 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. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90(2), 199–216.
- Reh, S. & Scholz, J. (2007). Verachtungserfahrungen in Selbstthematization der Profession und der Professionellen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der*

Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven (1. Aufl., S. 293–312).

Wiesbaden: VS.

- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (2020). Einführung in den Band. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 24–42.
- Rothland, M. (2007). Sind „faule Säcke“ passé? Anmerkungen zur Ambivalenz der öffentlichen Beurteilung von Lehrerberuf, Lehrerhandeln und Lehrpersonen. *Die Deutsche Schule*, 99(2), 175–191.
- Rothland, M. (2010a). Das öffentliche Lehrerbild aus der Perspektive angehender Lehrkräfte. Empirische Befunde zur Wahrnehmung, Bewertung und Wirkung. *Empirische Pädagogik*, 24(3), 286–310.
- Rothland, M. (2010b). Eine Frage der Perspektive? Der Lehrerberuf in den Allensbacher Berufsprestige-Skalen. Empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 58(3), 325–336.
- Rothland, M. (2011). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 67–87). Münster: Waxmann; UTB.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester; Yes, we can! Some remarks about student teachers’ deceptive “development of competence” in long-term internships. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495.

- Rothland, M. (2020a). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Rothland, M. (2020b). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(2), 188–198.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligttag, N. (2017). Das Autonomie-Paritäts-Muster bei Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 195–215.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2016). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 46, S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rothland, M., König, J. & Drahmman, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144.
- Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11. 2018,1). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 13, S. 791–810). Wiesbaden: VS.

- Sarcletti, A. (2007). Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 52-80.
- Sarcletti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg* (Studien zur Hochschulforschung, Bd. 77). Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2009. München: Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Verfügbar unter: http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-77.pdf
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 65–90.
- Scharlau, I. & Wiescholek, S. (2013). Ringen um Sinn. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis ; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (Science Studies, S. 213–232). Berlin: De Gruyter; transcript.
- Scheid, C. (2019). Der Lehrberuf als Profession. In W. Wessels (Hrsg.), *Das Politische System der Europäischen Union* (Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scheid, C. (2020). Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 149–175). Wiesbaden: Springer.
- Scheidig, F. (2020). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 89–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schindler, G. (2004). *Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung*. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/4-2004schindler.pdf
- Schlömerkemper, J. (2004). Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Erziehungswissenschaft*, 15(28), 25–36.

- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3), 295–318.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2* (S. 835–864). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, C. & Schuchart, C. (2002). Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In *Datenreport Erziehungswissenschaft 2* (S. 45–73). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W. (2013). „Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts. *Das Hochschulwesen*, 61(5), 160–163.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. 201-235. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. et al. (2012a). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. et al. (2012b). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher &

- G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8, S. 201–220). Wien: Lit.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium - Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J. (2016). *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 185–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester - Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (1. Aufl., S. 23–42). Stuttgart: UTB; Klinkhardt.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske u. Budrich.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 9). Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1987. Weinheim: Juventa-Verl.

- Sciulli, D. (2005). Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions. *Current Sociology*, 53(6), 915–942.
- Seidel, A. (2017). (Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung im Land Brandenburg. Der Beitrag der Bildungswissenschaften in der Potsdamer Sekundarstufenlehrausbildung. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3, S. 137–159). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Seifert, A., Schapert, N. & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothermund & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 325–347). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stadelmann, M. (2004). *Differenz oder Vermittlung?: eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarschule I*. Dissertation. Universität Zürich.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion, Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System der modernen Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven* (S. 29–38). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (Bd. 86, S. 31–44). Wiesbaden: VS.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (Science Studies, Neuaufl.). Bielefeld: Transcript-Verl.
- Stock, M. (2005). Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons'. *Die Hochschule : Journal für*

Wissenschaft und Bildung, 14(1), 72–91. Verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1248.pdf>

- Teichler, U. (2011). Der Jargon der Nützlichkeit. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 165–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (2013). Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom Experiences from Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 421–428.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 205–223.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103–131). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz Pädagogik). Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Terhart, E. (2013). Vorwort. In *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 3–6). hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Terhart, E. (2014). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit - Neue Steuerung als Herausforderung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns; [Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 343–365). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 575–584). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; UTB.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E.

- Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in Professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -Verwendung Als Herausforderung* (S. 219–236). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Thon, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 81–95). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tiemann, M. (2013). Wissensintensität von Berufen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 63–84). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2018). Professionsforschung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 649–666). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Uhle, R., Hoffmann, D. & Ackermann, H. (Hrsg.). (1994). *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip?* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16). Weinheim: Dt. Studienverl.
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3, S. 87–100). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer.
- Vanderstraeten, R. (2007). Quasi-Professionalität. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven* (1. Aufl., S. 275–292). Wiesbaden: VS.
- Vanderstraeten, R. (2008). Zwischen Profession und Organisation Professionsbildung im Erziehungssystem. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 99–113). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wacker, A., Fend, H., Bohl, T., Rehm, M., Engel, J. & Rohlf, C. (2020). Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, Nr. 6 (2020):

- Selbstvergewisserungen / heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur
Lehrerbildung, Nr. 6 (2020): Selbstvergewisserungen.
- Wenzel, H. (2005). Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft
bei Talcott Parsons. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession*
(S. 45–71). Wiesbaden: VS.
- Wenzl, T. (2018). Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der
Lehrerforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1-
2018), 152–169.
- Wenzl, T. (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer
Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel
Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 177–214). Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). Zur Dekonstruktion der Imagerie der
Praxisbedeutsamkeit. In T. Wenzl, A. Wernet & I. Kollmer (Hrsg.), *Praxisparolen*
(S. 1–5). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
- Wernet, A. (1997). *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur
Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus
von Strafverteidigern*. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1995 u.d.T.: Wernet,
Andreas: Der Strafverteidiger, sein Klient und das Recht. Berlin: Ed. Sigma.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und
pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur
professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T.
Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik
und Widerspruch* (S. 77–96). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer
erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.),
*Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?
Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 47–61).
München: Klinkhardt.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext
universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl-Verl.
- Weyland, U. (2012a). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den
Bundesländern*. Hamburg: LI.

- Weyland, U. (2012b). Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Bd. 11, S. 287–304). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weyland, U. (2014). *Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?* bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: Profil 3, 1–24 (S. 1–24). Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64).
- Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–28). Münster: Waxmann.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010*. Frankfurt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44(1), 76–98.
- Winkler, A., Grüning, M., Hascher, T. & Rahm, S. (2018). Heterogenität sichtbar machen. Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 240–257.
- Zeichner, K. (1980). Myths and Realities. Field-Based Experiences in Perservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45–55.
- Zeichner, K. (2021). Critical Unresolved and Understudied Issues in Clinical Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1–7.

- Zeichner, K. & Bier, M. (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 153–170.
- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer.
- Zorn, S. K. & Rothland, M. (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 129–153). Wiesbaden: Springer.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und andere als in der Dissertation angegebene Hilfsmittel nicht benutzt habe; die aus fremden Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Zentrale Inhalte der Dissertation sind nicht schon zuvor für eine andere Qualifikationsarbeit verwendet worden. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberaterinnen bzw. Promotionsberater in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Auf die Bedeutung einer eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer, auch fahrlässigen, falschen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung und die Bestimmungen der §§ 156, 161 StGB bin ich hingewiesen worden.“

Flensburg, den **29.10.2021**

Thomas Fischer

Konvolut der Einzelpublikationen

Studie 1:

Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1, S. 49–64). Münster: Waxmann.

Thomas Fischer, Andreas Bach und Kathrin Rheinländer

Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Studierenden lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Daten basieren auf einer Fragebogenstudie aus dem Projekt «Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium» (ISabEL), die an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt wurde. Vor dem Hintergrund der Ziele schulpraktischer Studien wird überprüft, in welche Richtung sich Einstellungen von Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis in einem Praxissemester verändern. Des Weiteren wird quasi längsschnittlich analysiert, in welchem Ausmaß sich eine Referenzgruppe von Erstsemesterstudierenden von Studierenden im Praxissemester unterscheidet. Die Analysen erfolgen anhand einer selbst entwickelten Skala, die auf der Basis der qualitativen Rekonstruktion von Thon konzipiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis nach dem Praxissemester tendenziell vergrößert.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulpraktika, Theorie-Praxis-Verhältnis, Einstellungen

Student attitudes towards the relationship between theory and practice

Summary

The study examines the attitudes towards the relationship between theory and practice of students in the context of Bachelor's and Master's teacher training programs. The data form part of the project «Intensity and Stability of Occupational Attitudes in Teacher Training» (ISabEL), which was conducted at the University of Flensburg. Against the background of the goals of internships, the study analyses the change of student attitudes towards the relationship between theory and practice over the course of a practical semester. In particular, it focuses the extent to which a reference group of first-semester BA students differs from MA students in a practical semester. The attitudes were measured using a self-developed scale, which was designed on the basis of a qualitative reconstruction of Thon. The results show that the discrepancy between theory and practice tends to increase after the practical semester.

Keywords: teacher education, internships, theory-practice relationship, attitudes

1 Einleitung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis gilt als eines der zentralen Themen sowohl der Lehrpersonenbildungsforschung (Korthagen, 2011; Neuweg, 2011; Terhart, 2000; Villiger, 2015; Zeichner, 2010), bildungspolitischer Diskurse zur Reformierung und Qualitätssicherung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als auch studen-

tischer Forderungen nach einem praxisbezogenen Lehramtsstudium (Lersch, 2006; Makrinus, 2013; Weyland & Wittmann, 2011). Mit der Einführung von Praxissemestern in Deutschland, die in den letzten Jahren im Zuge der allgemeinen quantitativen Ausweitung schulpraktischer Studienanteile an bildungspolitischer Bedeutsamkeit gewonnen haben (Weyland, 2014; Weyland & Wittmann, 2011), wird u.a. das Ziel verfolgt, die häufig konstatierte zu geringe Verzahnung von Theorie und Praxis der Lehrpersonenausbildung zu verbessern (vgl. Weyland, 1999). Bildungspolitisch ist diese Perspektive gleichermaßen an das im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelte Employability-Leitziel anschlussfähig, das die Förderung der Verzahnung von Bildung und Beruf, konkreter Anwendungsbezüge bzw. des Theorie-Praxis-Transfers der Hochschul- und Lehrpersonenausbildung verstärkt hat (Schubarth & Speck, 2013; Wolter & Banscheraus, 2012).

Der vorliegende Beitrag schließt an diese Thematik an und beschäftigt sich mit der Relationierung von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In einer empirischen Studie wird untersucht, ob und in welchem Ausmaß sich verlängerte Praxisphasen auf die Verzahnung von Theorie und Praxis aus der Sicht von Studierenden auswirken. Die Ergebnisse basieren auf einer selbst entwickelten Einstellungsskala zum Theorie- und Praxisverhältnis. Die Grundannahme des vorliegenden Beitrages geht davon aus, dass schulpraktische Lerngelegenheiten professionsbezogene Einstellungen von Studierenden beeinflussen können und – da kein kausalanalytischer Nachweis vorliegt – umgekehrt professionsbezogene Einstellungen als relativ stabile Orientierungsrahmen die Deutung und die Wahrnehmung von Situationen sowie entsprechender Lernangebote beeinflussen (vgl. Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012). Die Studie unternimmt damit den Versuch, einen Beitrag zu den bislang unzureichenden empirischen Befunden zur Wirksamkeit und zu nicht intendierten Folgen – im Sinne deprofessionalisierender Effekte – schulischer Praxisphasen zu leisten (vgl. zum Überblick Weyland, 2014). Dieses Anliegen erfolgt auf der Grundlage der Veränderungsmessung von Einstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien.

Im Hinblick auf die professionalisierenden Ansprüche von schulischen Praxisphasen, die, den aktuellen Forschungsbefunden und Diskussionen folgend, ein hochkomplexes und konzeptionell zum Teil widersprüchliches Feld darstellen (Weyland & Wittmann, 2011), wird ferner davon ausgegangen, dass der zentrale Professionalisierungsbeitrag der Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen (in Abgrenzung zur zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung) weniger in der Vermittlung handlungspraktischer Routinen als vielmehr im Aufbau von wissenschaftlicher Reflexivität als Grundlage pädagogischer Professionalität liegt (vgl. Neuweg, 2005). Diese wird im Kern in der Auseinandersetzung mit eigenen praktischen Erfahrungen und theoriegeleiteten Überlegungen als selbstreflexiver Prozess beschrieben (vgl. Weyland, 2014, S. 10), in dem die reflexive Verarbeitung eigener Erfahrung als «Emergenzbedingung» zwischen Wissen und Könnerschaft tritt (vgl. Neuweg, 2005, S. 219). Kognitiv gewendet wird damit die Frage virulent, wie sich die professionsbezogenen Einstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis Studierender, d.h. deren subjektive Orientie-

nungsschemata, im Rahmen des «Third Space» Praxissemester entwickeln (Christoforatu, 2011; Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016; Zeichner, 2010) und welche Auswirkungen diese Orientierungen im Hinblick auf die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie auf den intendierten Professionalisierungsbeitrag zu leisten vermögen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung werden im zweiten Abschnitt Modellvorstellungen, Theorien und Hauptprobleme der Integration von Theorie und Praxis aus der Sicht der Lehrpersonenbildungsforschung skizziert. Im dritten Abschnitt wird auf den Forschungsstand zu Schulpraktika eingegangen. Anschließend erfolgt die Darstellung der Forschungsfragen (Abschnitt 4) sowie der Methode der Studie (Abschnitt 5). Im sechsten Abschnitt erfolgt eine knappe Darstellung der Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Befunde (Abschnitt 7).

2 Modellvorstellungen, Theorien und Hauptprobleme der Integration von Theorie und Praxis aus der Sicht der Lehrpersonenbildungsforschung

In der wissenschaftstheoretischen und wissenstypologischen Diskussion zum Begründungsrahmen der Pädagogik als Erziehungswissenschaft wie auch zu den Kernelementen pädagogischer Professionalität ist das Theorie-Praxis-Verhältnis ein argumentatives Zentralproblem. Die Notwendigkeit der (Schul-)Praktika wird gleichsam als unverzichtbarer Lernort für einen integrierten Theorie-Praxis-Bezug postuliert (Terhart, 2000, S. 7). Dieser aktuelle Diskurs, insbesondere im Kontext der Lehrpersonenausbildung, ist allerdings nicht von seiner historischen Bezugnahme abzulösen. So ist das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Geschichte der philosophisch-pädagogischen Reflexion erstmals von Kant beschrieben worden, der die Erziehungspraxis als ein durch die Wissenschaft zu planendes Experiment für die Praxis bestimmt hat (Kant, 1964, S. 699 f.). Konträr dazu steht die Vorstellung Schleiermachers, der die Praxis als leitende Figur und die Theorie als eine Heuristik bestimmt (Schleiermacher, 1966, S. 11). Während mit der Bedeutungssteigerung der Praxis die Theorie funktional eingeklammert wird, forderte Herbart ein Primat der Theorie, wobei die Perspektive einer bewussten Differenz von Theorie und Praxis bei ihm vermittelt wird. Das sich zwischen den Polen entwickelnde Spannungsfeld soll durch ein «Mittelglied», den «pädagogischen Takt», in ein sich ergänzendes Verhältnis gebracht werden (Herbart, 1979, S. 107).

In der Nachfolge wurde versucht, die aufgeworfenen Entwürfe weiterzubearbeiten, einzuholen und auszubalancieren. Aus der Binnenperspektive der funktionalen Differenzierung wird eine Priorität der Praxis ebenso problematisiert wie der Anspruch einer übergeordneten Theorie. Wissenschaftssystem und Erziehungssystem gelten als verselbstständigte Systeme mit eigenen Logiken und Rationalitäten, die auf eine hochgradig selektive Weise ihre Bezüge realisieren (vgl. Luhmann, 1997a, S. 784–788;

Luhmann, 1997b, S. 28 f.). Selbst wenn die empirische Erziehungswissenschaft alle normativen Bestimmungen sichtet und ordnet und die Frage der Vermittlung als empirisches Problem jenseits idealistischer Rhetoriken zu fassen versucht, erschweren es die Theorienvielfalt und die differenzielle Vielfalt der Beschreibungs-, Deutungs- und Erklärungsansprüche, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln (Bommes, Dewe & Radtke, 1996; Dewe & Radtke, 1991). Unter dem Stichwort der «Alltagswende» verschob sich in der Folge das Forschungsinteresse auf die Eruierung der Möglichkeit der Transformierung von Theorie und Praxis. Damit war nicht mehr die Transferierung von Theorie in Praxis relevant, sondern vielmehr interessant, wie die Praxis denkt, theoretisches Wissen aufgreift und als handlungsorientierendes Wissen verwendet (Radtke, 1996, S. 49). Zur professionstheoretischen Zentralfrage wird es, wie die jeweilige Lehrperson hoch verdichtetes, prozessbezogenes, implizites Wissen verwendet (Neuweg, 2002, 2011). Implizites Wissen, als Ausdruck eines unbewussten Repertoires von Handlungsmustern, auch als Handlungsfigur, wird zum bestimmenden Element einer handlungstheoretischen Professionalisierungsdebatte und zugleich zur Bedingung von professionellem Handeln und Entscheiden in einem hochkomplexen «Kausalfeld» (vgl. u.a. Fried, 2002, S. 125).

Ungeachtet der sozialwissenschaftlichen Übereinstimmung in dieser grundlegenden Differenz von Wissen und Handlungspraxis und einer entsprechenden Differenzierung der Wissensformen in «wissenschaftliches Wissen» und «Handlungswissen» (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992) hat sich die Metaphorik von einer Einheit bzw. Vermittlung von Theorie und Praxis etwas entschärft. Die bisherigen Argumente und Positionen lassen Handlungsanweisungen in präskriptivem Modus eigentlich obsolet werden. Gleichzeitig bleiben jedoch Markierungen zwischen beschreibenden Aussagen und Handlungsanweisungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht aus. Sowohl im angelsächsischen wie auch im deutschsprachigen Raum werden im Kontext des Paradigmas der Schuleffektivitätsforschung (Klieme, 2012) Studien konturiert, die eine definitive Setzung des wissenschaftlichen Kerns der professionellen Handlungskompetenz vornehmen und an einem grundlegenden Kern von Praktiken und an einem «Professionsgenerierungsansatz» (vgl. Neuweg 2011, S. 34) festhalten – an einer Theorie für die Praxis (vgl. Fraefel, 2012; Niggli, 2004, S. 343). Jede Identifikation und Bestimmung von Kompetenzen oder Regeln zur Lösung des Theorie-Praxis-Problems bleibt bislang allerdings schwierig und weitgehend umstritten. Neuweg (2011, S. 37) relativiert die Lehrbarkeit von Kompetenzen und kritisiert Handlungstheorien mit dem Argument der einseitigen Verkürzung des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, da dieses Handeln wesentlich von nicht theoretisch vermittelbarem implizitem Wissen und stabilen subjektiven Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt werde. Die Gelingensbedingung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich demnach vielmehr aus der Spannung von Distanz und Einlassung – aus der Aufrechterhaltung und Differenz von Wissen und Könnerschaft (Neuweg, 2011, S. 42). Ähnlich legen neuere Konzeptionen der Auslegung von sozialtheoretischen Hybriditätstheorien für die Lehrpersonenbildungsforschung nahe, dass sich aus der Differenz verschiedener, sogar teilweise widersprechender Sichtweisen und Referenz-

logiken neue Lerngelegenheiten für Studierende in «Third Spaces» ergeben können (Zeichner, 2010) Voraussetzung hierfür wäre allerdings ein gemeinsamer Raum, der einen gleichberechtigten Austausch sowie die gegenseitige Anerkennung der Perspektiven von Vertreterinnen und Vertretern der Praxis wie auch der Hochschuldozierenden erlaubt (Villiger, 2015, S. 15).

Übersetzt in die bisherigen Überlegungen bedeutet dies, dass nach wie vor die Kernfrage nach der Relationierung von Theorie und Praxis und das Verhältnis von Wissen und Können von unterschiedlichen Ansätzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kontrovers diskutiert werden und zudem weitgehend unterbestimmt ist, wie sich professionsbezogene Einstellungen und Überzeugungen in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen, noch innerhalb des Praxissemesters, entwickeln.

3 Empirische Befunde zum Stellenwert schulpraktischer Erfahrungen und zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Schulpraktika

Empirische Untersuchungen belegen hinlänglich, dass Studierende lehramtsbezogener Studiengänge schulischen Praxisphasen im Studium einen hohen Stellenwert zuschreiben und diese zudem fast durchweg positiv einschätzen (Flach, Lück & Preuss, 1997; Wild-Näf, 2001). Folglich ist es nicht verwunderlich, dass der ersten Phase der Lehrpersonenausbildung eine defizitäre Praxisferne vorgeworfen und die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Studiums eher als irrelevant beurteilt wird (vgl. Flagmeyer & Hoppe-Graff, 2006). Bargel, Müßig-Trapp und Willige (2008, S. 22) stellen fest, dass die Fächergruppe «Lehramt» den Praxisbezug im Studium einhellig als wichtig bis sehr wichtig einschätzt und den realisierten Praxisbezug im Studium am schlechtesten beurteilt. Aus diesen Befunden lässt sich im Umkehrschluss jedoch nicht ableiten, dass Studierende eine wissenschaftsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung ablehnen (vgl. Flagmeyer & Hoppe-Graff, 2006). Einige Studien kommen zu dem Schluss, dass die Erwartungen Studierender an Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen weniger theorieorientiert sind und eher als Bewältigungs- und Bewährungsphase genutzt bzw. wahrgenommen werden und dass Studierende neben «vielseitigen Erfahrungen» häufig auch «Tipps und konkrete Hinweise, wie Unterricht gelingen kann» (Hascher, 2006, S. 133) erwarten.

Korrespondierend hierzu wurde in anderen Untersuchungen konstatiert, dass das Lernen am Modell der Praxislehrpersonen als dominierende Lernform der Studierenden genutzt wird (vgl. Moser & Hascher, 2000). Auch den Praxislehrpersonen selbst scheint es wichtig zu sein, ihre Erfahrungen an Studierende weitergeben zu können (vgl. Niggli, Gerteis & Gut, 2008). Dennoch wird ebenso festgehalten, dass innerhalb eines Studienganges eine erhebliche Heterogenität der Vorstellungen zu Theorie- und Praxisbezügen vorherrschend ist (vgl. Schüssler & Grünnewig, 2013). Schüssler und Keuffler (2012) zeigen, dass es Studierende lehramtsbezogener Studiengänge gibt, die einen reflexartigen Wunsch nach «rezeptartigem Wissen» aufweisen, dass aber genauso die Forderung einer «wechselseitigen Verknüpfung von Theorie und Praxis»

von Studierenden vorgebracht wird (Schüssler & Keuffler, 2012, S. 193). Thon (2014, S. 224) rekonstruiert dergestalt auf der Basis von Gruppeninterviews mit Lehramtsstudierenden drei dominierende Varianten einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, die sie zu folgenden Statements verdichtet: (1) «Praxisbezug macht Theorie anschaulich, verständlich und einprägsam», (2) «Praxis und Theorie sind voneinander getrennt und gegensätzlich», (3) «Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein» (vgl. Abschnitt 5.3).

Bezogen auf die Frage nach der Entwicklung von Theorie-Praxis-Verhältnissen in verlängerten schulischen Praxisphasen liegen erste Studien vor, die eher zu ernüchternden Ergebnissen kommen. Dieck, Kucharz, Küster, Müller, Rosenberger und Schnebel (2010, S. 188) resümieren auf der Datengrundlage des Forschungsprojektes KOPRA wie folgt: «Die Theorie-Praxis-Verknüpfung geschieht auch in verlängerten Praxisphasen nicht automatisch, sondern ist auf Anregung theoriegeleiteter Praxisreflexionen angewiesen. Eine solche wurde von den beteiligten Institutionen und Betreuer/innen zu wenig eingebracht.» Auch in den Daten des Forschungsprojektes ProPrax (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 165) konnte keine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses festgestellt werden.

4 Forschungsfragen

Die folgenden Forschungsfragen standen im Mittelpunkt der vorliegenden Studie:

- 1) Über welche Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis verfügen Lehramtsstudierende am Anfang und am Ende ihres Studiums?
- 2) Wie verändern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Verlauf des Praxissemesters?

5 Methode

5.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung ist eine Teilstudie des Projekts «Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium» (ISabEL), das seit 2014 an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt wird. Das Projekt untersucht die Veränderungen berufsbezogener Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Kontext von Studien- und Praxisphasen sowie Wechselwirkungen dieser Veränderungsprozesse mit individuellen Studierendenmerkmalen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse basieren auf einem Längsschnitt- und Mehrkohortendesign: Studierende des Bachelorstudiengangs «Bildungswissenschaften» an der Europa-Universität Flensburg wurden beim Eintritt in das Studium zu Beginn des ersten Semesters im Winterse-

mester 2014/2015 schriftlich befragt (Kohorte 1). Darüber hinaus erfolgte ebenfalls im Wintersemester 2014/2015 eine Befragung der Studierenden des Masterstudiengangs für das Lehramt an Grund- und Gemeinschaftsschulen unmittelbar vor und nach dem Praxissemester (Kohorte 2).

Das Praxissemester umfasst eine zehnwöchige Praxisphase an einer Praktikumschule und liegt im dritten Mastersemester des viersemestrigen Masterstudiums. Die Studierenden werden dabei von einer Praktikumslehrperson betreut. Begleitend finden universitäre Seminare in den zwei studierten Fächern und in Schulpädagogik (je sechs Seminarsitzungen à 90 Minuten) sowie praxisbezogene Veranstaltungen der zweiten Ausbildungsphase (acht Termine à drei Stunden) statt. Während der Schwerpunkt in den Seminaren der Fächer auf fachdidaktischen Fragestellungen zum Unterricht liegt, werden in den schulpädagogischen Begleitseminaren verschiedene unterrichtliche Themenfelder wie «Classroom Management», «Differenzierung» und «Pädagogische Diagnostik» behandelt. Die Veranstaltungen der zweiten Ausbildungsphase sind primär auf die reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis sowie auf die Reflexion des eigenen Handelns als zukünftige Lehrkraft ausgerichtet. Die Studierenden führen im Rahmen des Praxissemesters eine universitär betreute Forschungsarbeit im Sinne des forschenden Lernens durch und schreiben ein Portfolio über ihre Schul- und Unterrichtserfahrungen.

5.2 Stichprobe

In der ersten Kohorte wurden 719 Erstsemesterstudierende im Bachelorstudiengang «Bildungswissenschaften» befragt, von denen sich 497 Personen (69.12%) an der Befragung beteiligten. 79.2% der Befragten sind weiblich, 20.8% männlich. In der zweiten Kohorte nahmen zum Prä-Messzeitpunkt vor dem Praxissemester von 304 Studierenden insgesamt 239 Personen (78.62%) an der Erhebung teil. 47.7% der untersuchten Studierenden waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung für ein Studium für den Master of Education Grundschule und 52.3% für den Master of Education Gemeinschaftsschule immatrikuliert. 77.4% der Studierenden sind weiblich, 22.6% männlich. In der Post-Messung nach dem Praxissemester konnten 225 der Studierenden (74.01%) erneut befragt werden.

5.3 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurde eine selbst entwickelte Skala eingesetzt, die auf den qualitativ-rekonstruktiven Befunden von Thon (2014) basiert. Unterschieden werden drei Theorie-Praxis-Dimensionen:

1) *Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung (AN)*

Vier Items, Beispielitem: «Praxisbezug macht Theorie anschaulich.»

2) *Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis (UM)*

Vier Items, Beispielitem: «Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein.»

3) *Unabhängigkeit von Theorie und Praxis (WI)*

Drei Items, Beispielitem: «Theorie und Praxis beziehen sich in der Regel nicht aufeinander.»

Die postulierte dreidimensionale Struktur des Konstrukts (vgl. Abbildung 1) konnte mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigt werden. Das spezifizierte Modell weist für den Prä-Messzeitpunkt einen akzeptablen Modellfit auf ($\chi^2 = 60.71$ [$df = 41$], $p = .02$; CFI = .97; RMSEA = .05; SRMR = .05). Die Items der Skala werden zustimmungsbezogen auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau») beantwortet.

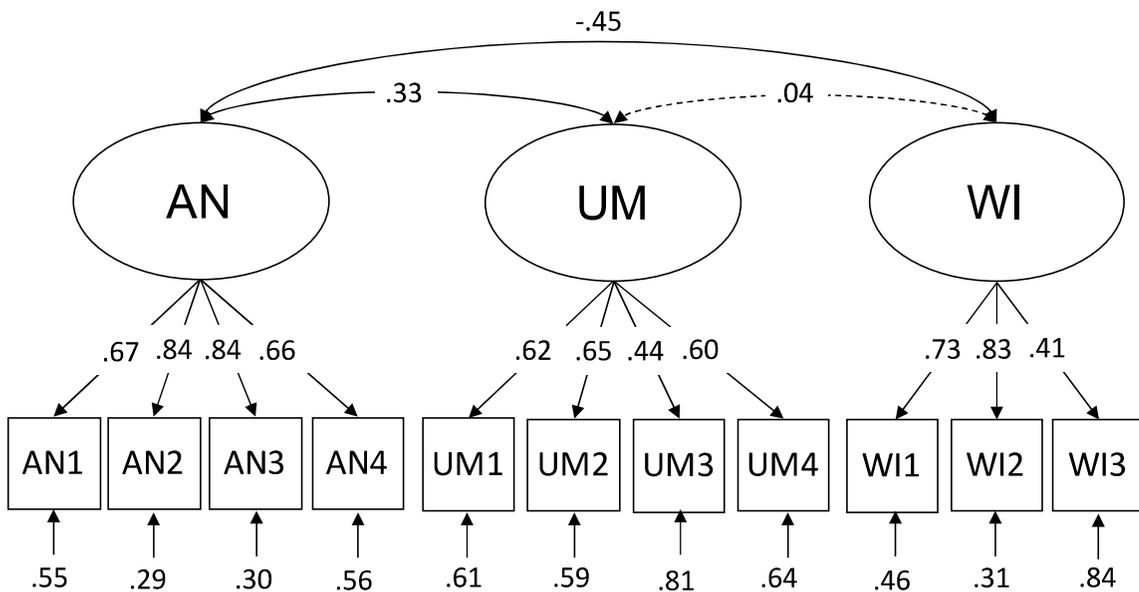


Abbildung 1: Dreifaktorenmodell der Skala «Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis» (AN = Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung, UM = Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis, WI = Unabhängigkeit von Theorie und Praxis).

In Tabelle 1 sind die Subdimensionen der Skala sowie die internen Konsistenzen der Skala für die einzelnen Kohorten dargestellt. Die Cronbachs-Alpha-Werte liegen mit Ausnahme der Subskala WI in der Kohorte des Bachelorstudiengangs «Bildungswissenschaften» zwischen .67 und .86 und können als akzeptabel bis gut bewertet werden.

Tabelle 1: Subdimensionen der Skala und Kennwerte

Kohorte	Subdimension	n	M	SD	α	Bereich	
						pot.	akt.
B.A.	AN	437	3.71	.38	.72	1–4	2–4
	UM	423	2.88	.62	.70	1–4	1–4
	WI	409	2.08	.51	.49	1–4	1–4
M.A. Prä	AN	220	3.50	.54	.84	1–4	1–4
	UM	210	3.15	.56	.67	1–4	1–4
	WI	220	2.19	.67	.68	1–4	1–4
M.A. Post	AN	187	3.38	.63	.86	1–4	1–4
	UM	177	3.20	.57	.70	1–4	1–4
	WI	179	2.32	.65	.70	1–4	1–4

Anmerkungen: AN = Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung, UM = Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis, WI = Unabhängigkeit von Theorie und Praxis; vierstufige Skala von 1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau».

6 Empirische Befunde zur Veränderung von Einstellungen

6.1 Längsschnittliche Befunde zur Veränderung der Einstellung zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen der Prä-Post-Befragung und die Ergebnisse des *t*-Tests dargestellt. Die höchste Zustimmung zum ersten Messzeitpunkt erhält die Dimension «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung», gefolgt von der Dimension «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis». Am niedrigsten wird die Dimension «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» bewertet. Für den Signifikanztest resultieren folgende Ergebnisse: Der Dimension «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung» wird nach dem Praxissemester signifikant weniger zugestimmt ($d = .21$). Der Mittelwert der Dimension «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» nimmt hingegen signifikant zu ($d = .10$). Für die Dimension «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis» lässt sich nach dem Praxissemester keine signifikante Änderung feststellen. Die resultierenden bedeutsamen Veränderungen sind als gering zu beurteilen.

Tabelle 2: Mittelwertunterschiede in den Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester

	<i>M (SD) Prä</i>	<i>M (SD) Post</i>	<i>t (df)</i>	<i>d</i>
Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung	3.50 (.54)	3.38 (.63)	-2.72 (186)*	.21
Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis	3.15 (.56)	3.20 (.57)	1.15 (176)	.04
Unabhängigkeit von Theorie und Praxis	2.19 (.67)	2.32 (.65)	2.68 (178)*	.10

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Mittelwerte basierend auf vierstufiger Skala von 1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau».

6.2 Quasilängsschnittliche Befunde

6.2.1 Vergleich Praxissemester Prä-Messung und Erstsemesterstudierende

Die Ergebnisse des Vergleichs der Prä-Messung (Kohorte «Praxissemester») mit den Werten der Referenzgruppe der Erstsemesterstudierenden sind in Tabelle 3 dargestellt. Die höchste Zustimmung zum ersten Messzeitpunkt erhält die Dimension «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung», gefolgt von der Dimension «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis». Am niedrigsten wird die Dimension «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» bewertet. Alle drei untersuchten Dimensionen unterscheiden sich zwischen den Kohorten signifikant voneinander. Die Effektstärken sind für die Dimensionen «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung» ($d = .48$) und «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis» ($d = .45$) mittelgroß. Die Stärke der Differenz bei «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» ($d = .19$) ist gering.

Tabelle 3: Mittelwertunterschiede in den Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Bachelor- bzw. Masterstudierenden (Prä-Erhebung Praxissemester)

	<i>M (SD) B.A., 1. FS</i>	<i>M (SD) M.A. Prä</i>	<i>t (df)</i>	<i>d</i>
Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung	3.71 (.38)	3.50 (.54)	-5.86 (219)***	.48
Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis	2.88 (.62)	3.15 (.56)	7.05 (209)***	.45
Unabhängigkeit von Theorie und Praxis	2.08 (.51)	2.19 (.67)	2.37 (219)*	.19

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Mittelwerte basierend auf vierstufiger Skala von 1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau»; FS = Fachsemester.

6.2.2 Vergleich Praxissemester Post-Messung und Erstsemesterstudierende

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse für den Vergleich der Post-Messung der Praxissemesterstudierenden mit den Bachelorstudierenden im ersten Fachsemester. Der Dimension «Praxisbezug als Anschauungs-voraussetzung» ($d = .70$) wird im Vergleich zu den Erstsemesterstudierenden signifikant weniger zugestimmt. Der Effekt ist als stark zu beurteilen. Der Mittelwert der Dimension «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis» unterscheidet sich bedeutsam ($d = .53$). Auch der Dimension «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» wird in der Praxissemesterkohorte mehr zugestimmt ($d = .43$). Beide Effektstärken sind mittelstark.

Tabelle 4: Mittelwertunterschiede in den Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Bachelor- bzw. Masterstudierenden (Post-Erhebung Praxissemester)

	<i>M (SD)</i> B.A., 1. FS	<i>M (SD)</i> M.A. Post	<i>t (df)</i>	<i>d</i>
Praxisbezug als Anschauungs-voraussetzung	3.71 (.38)	3.38 (.63)	-5.86 (219)***	.70
Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis	2.88 (.62)	3.20 (.57)	7.05 (209)***	.53
Unabhängigkeit von Theorie und Praxis	2.08 (.51)	2.32 (.64)	2.37 (219)***	.43

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Mittelwerte basierend auf vierstufiger Skala von 1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau»; FS = Fachsemester.

7 Diskussion

Das Ziel dieser Studie bestand darin, Einstellungen von Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis empirisch zu untersuchen. Dabei sollte zum einen die Veränderung in einem Praxissemester analysiert werden, zum anderen wurde ein quasilängsschnittlicher Vergleich zwischen Studierenden des ersten Semesters des Bachelorstudiengangs «Bildungswissenschaften» mit Studierenden zu Beginn und am Ende des Praxissemesters vorgenommen. Die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurden mit einer Skala erfasst, die auf Grundlage der empirischen Befunde von Thon (2014) entwickelt worden war. Dabei wurde in den Blick genommen, von welchem Verständnis des Praxisbezugs Studierende ausgehen, d.h. welche Funktion Theorie (theoretisches Wissen) für die Praxis (professionelles Handeln) zukommt. Die Dimensionen des Theorie-Praxis-Verhältnisses nach Thon (2014) ließen sich zufriedenstellend als Einstellungsskala operationalisieren.

Die Untersuchungsergebnisse lassen Rückschlüsse darauf zu, dass Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis veränderungssensitiv sind. Eine bedeutsame Rolle spielen hierbei vermutlich sowohl universitäre als auch schulische Lerngelegenheiten. In zwei der drei Dimensionen zeigten sich bedeutsame Ver-

änderungen im Praxissemester von kleiner Effektstärke. In der quasilängsschnittlichen Analyse konnten bedeutsame Unterschiede in allen Dimensionen festgestellt werden, wobei der Vergleich der Erstsemesterstudierenden mit Studierenden vor dem Praxissemester geringe bis mittelstarke Effekte zeigte, während der Vergleich nach dem Praxissemester mittelstarke bis starke Effekte erbrachte. Die Richtung der Mittelwertunterschiede zeigte, dass Studierende im Masterstudium im Vergleich zu Studierenden zu Studienbeginn stärker davon überzeugt sind, Theorie und Praxis als zwei getrennte Kategorien aufzufassen (Dimension «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis»). Gleichzeitig verstärkt sich die Einstellung, die Funktion von Theorie bestehe primär in einer «dienenden» Funktion für die Praxis und Theorien müssten in praktisches Handeln umsetzbar sein (Dimension «Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis»). Dass Praxis umgekehrt eine notwendige Bedingung zum Verständnis von Theorien darstellen kann (Dimension «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung»), wird im Masterstudium weniger befürwortet als von Studierenden, die mit dem Studium begonnen haben. Auch im Verlauf des Praxissemesters zeigten sich in den beiden Dimensionen «Unabhängigkeit von Theorie und Praxis» und «Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung» die Veränderungen in der gleichen Richtung, wenngleich mit geringer Effektstärke.

Zusammenfassend unterstützen die Befunde nicht die prominente These, dass im Praxissemester eine Verzahnung von Theorie und Praxis realisiert wird. Die Ergebnisse sprechen stattdessen dafür, dass sich im Studienverlauf und innerhalb eines Praxissemesters die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis tendenziell in Richtung eines stärkeren Anwendungsbezugs von Theorien verändern und dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis eher vergrößert. Die Auffassung, theoretisches Wissen könne unmittelbar in die schulische Praxis transferiert und angewendet werden, wurde von der Professionsforschung inzwischen als obsolet herausgearbeitet (vgl. Abschnitt 3). Dennoch scheint genau dieses instrumentelle Theorie-Praxis-Verständnis die Einstellungen vieler Studierender zu prägen.

Lehramtsstudierende sind in Praxissemestern intensiver als in anderen Schulpraktika in die Schule eingebunden und unterrichten über einen langen Zeitraum und in beträchtlichem Umfang eine Klasse. Es ist davon auszugehen, dass Prozesse des Modelllernens von der Praxislehrperson und die Anpassung an deren unterrichtliche Handlungsmuster besonders ausgeprägt sind. Im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis erscheint es für eine wirksame Gestaltung von Praxisphasen relevant, stärker als bisher Lerngelegenheiten bereitzustellen, in denen neben der Einübung in die berufliche Handlungsfähigkeit tatsächlich Schul- und Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien reflektiert werden können. Diese stärkere Theorieorientierung von Praktika, die gerade nicht vorrangig die Handlungskompetenz der Studierenden, sondern vielmehr den Aufbau wissenschaftlicher Reflexivität und damit eine gelingende «Theorie-Praxis-Verknüpfung» zum Ziel hat, erfordert neben der «Kultur der Einlassung auf Praxis» ebenso eine «Kultur der Distanzierung» (Neuweg, 2011). Nicht zuletzt ist damit das Ziel verbunden, die Relevanz von Theorien für die Praxis

bewusst zu machen. Ein derartig verstandenes Theorie-Praxis-Verhältnis einer theoriebezogenen reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen ist in den Praxissemestern zurzeit durchaus konzeptionell angelegt, etwa durch universitäre Begleitseminare, die zum Teil kooperativ mit den Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase durchgeführt werden, oder durch die Implementation von Ansätzen des forschenden Lernens. Gleichwohl gelingt die Zielerreichung offensichtlich nicht immer zufriedenstellend.

Inzwischen liegen Ansätze für Schulpraktika vor, die versuchen, Praxisphasen stärker reflexiv und theoriebezogen zu realisieren (z.B. reflexive Praktika, fachspezifisch-pädagogisches Coaching). Sie zeigen in eine wünschenswerte Richtung, die auch für die Weiterentwicklung von Praxissemestern bedeutsam erscheint, um die eher marginalisierte Rolle der theoriebezogenen Reflexion von Unterricht stärker zu fokussieren und somit eine Bedingung für ein ausgewogeneres Theorie-Praxis-Verhältnis in Praktika zu schaffen.

Literatur

- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2008). *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren* (HIS: Forum Hochschule 1/2008). Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460–475.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Christoforatos, E. (2011). «Third Space». *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 50–54.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) (S. 143–162). Weinheim: Beltz.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs «Praxisjahr Biberach» durch die PH Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 99–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (2., durchgesehene Auflage). Frankfurt am Main: Lang.

- Flagmeyer, D. & Hoppe-Graff, S. (2006). Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 65–89). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Herbart, J. F. (1979). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In B. Adl-Amini, J. Oelkers & P. Neumann (Hrsg.), *Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis* (S. 106–113). Bern: UTB.
- Kant, I. (1964). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In I. Kant, *Werke in sechs Bänden, Band VI*. Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, E. (2012). Internationales large scale assessment in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 492–499.
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy or realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5 (2), 31–50.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 164–181). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1997a). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 11–29). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum*. Projektbericht. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (2), 343–364.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R. (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 140–153.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schleiermacher, F. (1966). *Pädagogische Schriften*. Zwei Bände, herausgegeben von Erich Weniger & Theodor Schulze: Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2013). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. HRK-Fachgutachten. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 137–169)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R. & Grünnewig, G. (2013). Praxisbezug weiter hoch im Kurs? Heterogene Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis (S. 197–212)*. Bielefeld: Transcript.
- Schüssler, R. & Keuffler, J. (2012). «Mehr ist nicht genug (...)!» Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 185–196)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung (S. 219–237)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli (S. 9–18)*. Münster: Waxmann.
- Weyland, U. (1999). Schulpraktische Studien auf dem Prüfstand. *Berufsbildung*, 53 (58), 33–35.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, 1–24.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Frankfurt am Main: GFPE.

- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 124–214). Chur: Rüegger.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – «A never ending story»? In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.

Studie 2:

Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung (Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11. 2018,1, S. 152–167). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.

{akzeptierte Manuskriptversion}

Thomas Fischer, Andreas Bach & Kathrin Rheinländer

Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag untersucht die Einstellungen von Studierenden zur Theorie-Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Verlauf eines 10-wöchigen Praxissemesters. Die Studie ist Teil des Projekts Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium (ISaBEL) an der Europa-Universität Flensburg. Mit Blick auf Ziele verlängerter Praxisphasen wird überprüft, ob und inwiefern sich die Einstellungen der Studierenden im Laufe eines Praxissemesters verändern. Die Analysen erfolgen anhand einer neu entwickelten Skala, welche die Einstellungen zur Theorie-Praxis-Orientierung auf den Dimensionen „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ und „berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion“ verfügen, während sich die Einstellungen zur „berufseinführenden Professionalisierungsfunktion“ nicht statistisch bedeutsam nach dem Praxissemester unterscheiden.¹

Schlagwörter: Einstellungen, Lehrerbildung, Schulpraktika, Theorie-Praxis-Verhältnis

Attitude change towards the theoretical and practical orientation of teacher training during a practical semester

Summary:

The present paper examines the attitudes of student teachers towards the theory-practice orientation of teacher training in the course of a 10-week internship. The study is part of the project xxx at the xxx. With regard to the objectives of extended practical phases, it is analyzed whether and to what extent the attitudes of student teachers change in the course of a practical semester. The analyzes are based on a newly developed scale, which measures the attitudes towards the theory-practice-orientation on the dimensions “theoretical-reflexive function of professionalization” and “professional introductory function of professionalization”. The results show that student teachers have less positive attitudes towards the dimension “theoretical-reflexive function of professionalization” after the practical semester, while the attitudes towards the “professional introductory function of professionalization” do not differ statistically significant after the practical semester.

Keywords:

Attitudes, internships, teacher education, theory-practice relationship

1 Einleitung

Die Erste Phase der Lehrerausbildung in Deutschland hat in den letzten Jahren, bedingt durch die quantitative Ausweitung schulischer Praxisphasen, einen strukturellen Wandel erfahren, der durch die Einführung von Praxissemestern, als neue Form der Langzeitpraktika, ausgelöst worden ist (Offenberg & Walke, 2013; Weyland, 2015). Die vielfach kritisierte „Randständigkeit der schulpraktischen Ausbildungsanteile“ (Terhart, 2000, S. 107) sowie die starke Segmentierung der beiden Ausbildungsphasen wurden damit zumindest auf der Ebene der Formalstruktur der Lehrerausbildung reformiert, indem Berufsfeld- und Praxisbezüge lehramtsbezogener Studiengänge gestärkt worden sind. Schulische Praxisphasen gelten konzeptionell als bedeutsames Studienelement für Professionalisierungsprozesse von Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge, da diesen eine „Brückenfunktion“ in der Vermittlung „zwischen den universitären Theoriestudien und der späteren Berufspraxis“ (Arnold, Hascher, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 90) zugeschrieben wird. Auch aus Studierendenperspektive wird schulischen Praxisphasen ein besonders hoher Stellenwert beigemessen (Cramer, 2013; Cramer, 2014; Hascher, 2011; Korthagen & Kessels, 1999). Praxisphasen gelten daher auch als das „Herzstück“ (Hascher, 2006) der universitären Lehrerausbildung. Mit Blick auf aktuelle bildungspolitische Ziele und konzeptionelle Lösungsversuche einer stärkeren Verzahnung aller Phasen des Lehramtsstudiums werden verlängerte Praxisphasen als „Königsweg“ (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 203) postuliert, obgleich eine mangelnde empirische Befundlage und theoretisch-konzeptionelle Absicherung festgestellt wird (vgl. Cramer, 2014).

Erste empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich die intendierten Effekte schulpraktischer Ausbildungsanteile nicht per se durch eine zeitliche Ausdehnung von Praxisphasen herstellen lassen. Die in Praktika häufig dominierende „Adaption der Studierenden an die gegebene Schul- und Unterrichtspraxis“ (Bach, 2013, S. 123) kann vielmehr eine „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005) für Professionalisierungsprozesse sein. Auch vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen in der Lehrerbildung wird auf konfligierende Logiken respektive widersprüchliche Erwartungshaltungen der Akteure innerhalb der Bezugssysteme Schule und Wissenschaft verwiesen, die eher zu einer Verstärkung der Theorie-Praxis-Problematik und entsprechenden Deprofessionalisierungstendenzen als zu deren Auflösung beitragen (vgl. u. a. Fraefel, 2012; Hascher, 2012a, 2012b). Empirische Untersuchungen, die die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen von verlängerten Praxisphasen untersuchen, sind bislang kaum vorhanden (Cramer, 2014). Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht, welche Einstellungen Studierende zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums aufweisen und ob und welche Richtung sich die Einstellungen innerhalb eines 10-wöchigen Praxissemesters verändern.

¹ Wir danken den anonymen Gutachter/innen für ihre konstruktiven Hinweise.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Einstellungen und Einstellungswandel von angehenden Lehrkräften in verlängerten Praxisphasen als Transition

Einstellungen bzw. Überzeugungen bilden eine Facette von Lehrerprofessionalität (Baumert & Kunter, 2013), denen ein bedeutsamer Einfluss im Hinblick auf die Wahrnehmung bzw. Nutzung von Lerngelegenheiten sowie dem späteren Lehrerhandeln zugeschrieben werden (vgl. Reusser & Pauli, 2014).

Der Einstellungsbegriff wird in der Lehrerbildungsforschung häufig synonym mit Termini wie Überzeugungen, subjektiven Theorien, Sichtweisen und Werthaltungen verwendet (Calderhead, 1996; Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Reusser & Pauli 2014; Richardson, 1996) und beschreibt das affektive und evaluative Urteil gegenüber einem Objekt, das handlungsleitend sein kann (Fives & Buehl, 2012, p. 490; Maio & Haddock, 2009; Richardson, 1996, p.103; Murphy & Mason, 2006, p. 306). Einstellungen beinhalten eine explizite und implizite Komponente (Fives & Buehl, 2012, p. 473). Einstellungen zur Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums lassen sich in Anlehnung an die Klassifikation von Reusser und Pauli (2014, S. 651), in Abgrenzung zu epistemologischen und personenbezogenen Einstellungen, den kontextbezogenen Einstellungen zuordnen, da diese den institutionellen Kontext von Bildung und Erziehung fachübergreifend als Einstellungsgegenstand in den Blick nehmen. Professionstheoretische Modelle verweisen darauf, dass Einstellungen bzw. Überzeugungen eine bedeutsame Facette für pädagogische Professionalität darstellen (Ortenburger & Kuper, 2010). Allerdings fehlt es an empirischen Studien, die die Ausprägung und Veränderbarkeit der Einstellungen und Überzeugungen in den Blick nehmen (vgl. Bauer et al. 2005, S. 242), was insbesondere für die Relationierung von Theorie und Praxis gilt (vgl. Cramer, 2014)

Theoretisch schließt der vorliegende Beitrag an die Theorien zur Expertise- und beruflichen Identitätsentwicklungsforschung an und konzeptualisiert die Einstellungsänderung von Studierenden sozialisatorisch als Anpassungs- bzw. Assimilationsprozess an die Normen und Standards des (quasi-)beruflichen Umfeldes im Praxisfeld Schule (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 159). Konzeptionell lassen sich verlängerte Praxisphasen, die in Form von Mitwirkungspraktika durchgeführt werden und in denen Studierende häufig stärker als in Kurzzeit-, Hospitations- bzw. Orientierungspraktika in das Unterrichten eingebunden sind, als zeitlich und tätigkeitsbezogen begrenzte Transitionen in das Berufsfeld Schule bestimmen, die spezifische Bewältigungsanforderungen an Studierende stellen. Obgleich schulische Praxisphasen im Vergleich zur Berufseinmündung bzw. der eigentlichen Berufstätigkeit als mehr oder weniger „geschützte Lernumgebungen“ (Hascher, 2007, S. 163) beschrieben werden, verweisen vorliegende Forschungen zu Bewältigungsmustern und Veränderungen in Praxisphasen darauf, dass Einstellungen sich bereits vor der Berufseinmündung und vor allem in schulpraktischen Phasen stark verändern können (Moser & Hascher, 2000, S. 14 ff.). Studierende befinden sich, je nach Qualität der Praktikumsbetreuung, in einer Art „survival stage“ (Fuller & Brown, 1975; Endedjik, 2014; Hascher, Cocard & Moser, 2007) in der die Anpassung an die schulische Praxis dominiert (Bach, 2013; Chiptin, Simon & Galipeau; 2008; Hascher, 2012; Rothland & Böcker, 2014). Studierende sind als Novizen im Vergleich zu Experten weniger in der Lage, die durch Handlungsdruck entstehende Komplexität zu reduzieren (vgl. Doyle, 1990; Berliner, 2001; Berliner 2004; Haider & Frensch, 1996; Wolff et al. 2014; Wolff et al. 2016). Andererseits wird angenommen, dass mit der Ausweitung der Praxisphasen der Einstellungs- und Entwicklungsverlauf von Studierenden professionalisiert werden kann, da der schulische Rahmen und die Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler ein sozial vielfältiges und anspruchsvolles Feld ist, dass die Integration disparater Wissensbestände ermöglicht und gleichzeitig die motivationalen Bereitschaften der Studierenden stärken kann (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017, S. 59; Fraefel, 2012; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009).

2.2 Forschungsstand zur Theorie-Praxis-Orientierung von Lehramtsstudierenden

Bisherige Untersuchungen belegen hinsichtlich der Orientierung von Lehramtsstudierenden zu theoretischen und schulpraktischen Ausbildungsanteilen der Ersten Phase der Lehrerausbildung konsistent und einhellig, dass Studierende schulischen Praxisphasen generell eine hohe Bedeutung zuschreiben, die retrospektiv jedoch geringer eingeschätzt wird (vgl. u.a. Cramer, 2013, Hascher, 2011.). Theorie wird aus der Sichtweise von Studierenden mit „universitärer Lehre gleichgesetzt“ (Thon, 2014, S. 223), während unter Schulpraxis das Unterrichten selbst verstanden wird (Cramer, 2014, S. 349). Mit Blick auf die Wirkungen von Praxisphasen auf die Bedeutsamkeits-, Qualitäts- und Nutzeneinschätzung von Lehramtsstudierenden weist Cramer (2013) im Rahmen einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg nach, dass das „zunehmende Erfolgserleben in den Schulpraktika (...) zu einer geringeren Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium [führt]“ (S. 76). Studien zu Lernprozessen in schulpraktischen Studien verweisen darauf, dass Praxisphasen vorrangig als Bewältigungs- und Bewährungsphase wahrgenommen werden, in denen Studierende neben „vielseitigen Erfahrungen“ (Hascher, 2006, S.133) häufig auch „Tipps und konkrete Hinweise, wie Unterricht gelingen kann“ (ebd.) erwarten. Das Lernen am Modell der Praxislehrpersonen wird als dominierende Lernform der Studierenden genutzt (Moser & Hascher, 2000), die ebenso durch eine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“ (Hascher, 2012, S. 112) der Praxislehrpersonen unterstützt wird. Auch in einer Studie von Rajuan, Beijaard und Verloop (2007) zeigte sich eine hohe Übereinstimmung in den praxisbezogenen Orientierungen von Studierenden und Praxislehrpersonen. Studien zu verlängerten schulischen Praxisphasen konnten bislang keine Verbesserung der wahrgenommenen Verzahnung von Theorie und Praxis feststellen (vgl. Fischer, Bach & Rheinländer, 2016). Fischer, Bach & Rheinländer (2016) zeigen auf der Grundlage einer quantitativen Erhebung zudem, dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis im Verlauf des

Praxissemesters statistisch bedeutsam vergrößert. Erste Untersuchungen zu Reflexionskompetenzen/-prozessen von Studierenden in Praxisphasen zeigen Beispiele, in denen die Reflexionstiefe auf einem geringen Niveau und gerade bei einer Verschriftlichung in Portfolios auf einer deskriptiv-beschreibenden Ebene bleibt (Leonhard & Rihm, 2011). Homt und van Ophuysen (2017) deuten zudem darauf hin, dass das Forschende Lernen von Studierenden im Praxissemester als weniger sinnvoll bewertet wird.

3 Forschungsfragen

Die folgenden Forschungsfragen standen im Mittelpunkt der vorliegenden Studie:

- (1) Welche psychometrischen Eigenschaften (faktorielle Struktur, Reliabilität) weist eine neu entwickelte Likert-Skala zur Erfassung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums auf?
- (2) Über welche Einstellung zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums verfügen Lehramtsstudierende am Anfang des Praxissemesters und wie verändern sich diese Einstellungen im Verlauf der Praxisphase?

3.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts ISabEL an der Europa-Universität Flensburg, das die Veränderungen berufsbezogener Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Kontext von Studien- und Praxisphasen untersucht. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer schriftlichen Befragung von zwei Kohorten von Lehramtsstudierenden des M.A. für Grund- und Gemeinschaftsschulen. Die erste Kohorte diente als Stichprobe für Studie 1, in der die neu entwickelte Einstellungsskala im Rahmen exploratorischer Faktorenanalysen untersucht wurde. Anhand einer zweiten Kohorte wurde in Studie 2 die Skala zusätzlich mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft und im Rahmen einer Längsschnittstudie im Praxissemester mit zwei Messzeitpunkten unmittelbar vor und nach der Praxisphase eingesetzt.

Das Praxissemester an der xxx findet im dritten Mastersemester des viersemestrigen Masterstudiums statt und umfasst eine zehnwöchige Praxisphase, wobei die Studierenden vier Tage pro Woche an einer Praktikumschule verbringen. Neben der umfassenden Erkundung des Praxisfelds Schule und der Erprobung im selbstgestaltetem Unterricht liegen die Ziele des Praxissemesters in der Vertiefung der Kompetenz zum forschenden Lernen und der Vertiefung der biographisch-reflexiven Kompetenzen. Die Praxisphase wird durch universitäre Seminare in den zwei studierten Fächern und der Schulpädagogik (je 6 Seminarsitzungen à 90 Minuten) sowie durch praxisbezogene Veranstaltungen der zweiten Ausbildungsphase (8 Termine à drei Stunden) begleitet. Während der Schwerpunkt in den universitären Seminaren auf fachdidaktischen (z.B. Unterrichtsplanung) bzw. schulpädagogischen Themen (z.B. Classroom Management, pädagogische Diagnostik) liegt, sind die Veranstaltungen der zweiten Ausbildungsphase primär auf die reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis sowie die Reflexion des eigenen Handelns als zukünftige Lehrkraft ausgerichtet. Die Studierenden führen im Rahmen des Praxissemesters eine universitär betreute Forschungsarbeit im Sinne des Forschenden Lernens durch und schreiben ein Portfolio über ihre Schul- und Unterrichtserfahrungen (vgl. Autor/innen, 2017).

3.2 Stichproben

Die Stichprobe für Studie 1 bestand aus N = 239 Lehramtsstudierenden im 3. Semester des Masterstudiums an der Europa-Universität Flensburg im Wintersemester 2014/2015 (77.4 % weiblich; Alter: M = 25.28, SD = 2.57). 47.7 % der Befragten studierten den Master of Education für Grundschule, 52.3 % den Master of Education für Gemeinschaftsschule. Die Stichprobe für Studie 2 bildeten N = 296 Lehramtsstudierende im 3. Semester des Masterstudiums an der Europa-Universität Flensburg im Wintersemester 2015/2016 (70.6 % weiblich; Alter: M = 24.68, SD = 3.50). 54,6 % der untersuchten Studierenden waren für ein Studium für den Master of Education für Grundschule und 45.4 % für den Master of Education Gemeinschaftsschule immatrikuliert. In der Post-Messung nach dem Praxissemester konnten N = 260 der Lehramtsstudierenden dieser Stichprobe erneut befragt werden.

3.3 Erhebungsinstrument

Die Einstellungen der Studierenden zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums wurden mit einer neu entwickelten Skala erfasst, die theoretisch aus zwei Einstellungsdimensionen konzipiert wurde. Dabei wurde in Anlehnung an den Ansatz der „conceptual orientations“ (Feiman-Nemser, 1990) von grundlegenden konzeptionellen Orientierungen des Lehramtsstudiums ausgegangen, die zwar parallel existieren können, denen aber jeweils ein gemeinsames Cluster an Einstellungen über die Funktionen und Zielsetzungen der Lehrerausbildung zugrunde liegt. Der erste Faktor „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ erfasst Einstellungen, die sich auf die Funktion des Lehramtsstudiums hinsichtlich einer theoretisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht beziehen und die somit die Theorieorientierung des Lehramtsstudiums betreffen (Item-Beispiel: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums liegt darin, dass gelernt wird, die Schulpraxis vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektieren.“). Mit dem zweiten Faktor „berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ werden Einstellungen erhoben, die sich auf die Funktion des Lehramtsstudiums im Hinblick auf eine Vorbereitung auf den späteren Beruf im Sinne einer Handlungsfähigkeit beziehen, womit die Praxisorientierung des Lehramtsstudiums fokussiert wird (Item-Beispiel: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums liegt darin, dass das Gelernte unmittelbar im Unterrichtsalltag angewendet werden kann.“). Der ursprünglich entwickelte Itempool bestand aus zehn Items, die in Anlehnung an die „conceptual orientations“ (Feiman-Nemser, 1990) generiert wurden. Im Rahmen einer Vorstudie wurden nach einer EFA drei Items aufgrund der Faktorladungen entfernt. Die Skala erfasst die Einstellungen auf einer 4-stufigen Ratingskala (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“).

3.4 Analysen

In Studie 1 wurde zunächst die Faktorenstruktur der neu entwickelten Einstellungsskala mithilfe von exploratorischen Strukturgleichungsmodellen (ESEM) mit obliquen Geomin-Rotation ermittelt. ESEM ermöglicht es, die Vorteile von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen im Rahmen einer Strukturgleichungsmodellierung zu verbinden (Asparouhov & Muthén, 2009). Dabei wurden drei Modelle mit ein bis drei Faktoren geschätzt. Anhand der Anpassungsgüte der Modelle sowie des χ^2 -Differenztests wurde über die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren entschieden. Als Schätzer für die interne Konsistenz wurde McDonalds Omega (McDonald, 1999) herangezogen. Die in Studie 1 ermittelte Faktorenstruktur wurde in Studie 2 durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse abgesichert. Die Beurteilung der Modellanpassung erfolgte neben dem χ^2 -Test über die Fit-Indizes CFI, RMSEA und SRMR. Die Modellbeurteilung richtet sich nach den Empfehlungen von Schermelleh-Engel et al. (2003). Die Analysen erfolgten mit dem Programm Mplus (Muthén & Muthén, 2009). Die Mittelwertunterschiede in den Einstellungen vor und nach dem Praxissemester wurden mithilfe des t-Tests für abhängige Stichproben mit dem Programm SPSS analysiert.

4 Ergebnisse

4.1 Faktorielle Validität der Skala

In Tabelle 1 sind die Fit-Statistiken für die drei verschiedenen Modelle mit ein bis drei Faktoren dargestellt. Sowohl das Zwei-Faktoren-Modell als auch das Drei-Faktoren-Modell weisen akzeptable bis gute Fit-Werte auf. Nach dem χ^2 -Differenztest wäre das Modell mit drei Faktoren zu favorisieren. Allerdings weist der dritte Faktor nur jeweils ein Item mit einer substantiellen Faktorladung auf den beiden Faktoren auf (vgl. Tabelle 2). Darüber hinaus spricht der Eigenwertverlauf ([1] 3.21, [2] 1.49, [3] 0.69) gegen das 3-Faktoren-Modell und stattdessen für die Extraktion von zwei Faktoren. Da der Differenztest in exploratorischen Faktorenanalysen außerdem zu einer Überschätzung der Faktorenanzahl tendiert („overfactoring“, Hayashi, Bentler & Yuan, 2007), wurde das Zwei-Faktoren-Modell favorisiert. Tabelle 3 zeigt die Items, Mittelwerte, Standardabweichungen, Faktorladungen sowie die interne Konsistenz der zweifaktoriellen Einstellungsskala. Alle Items laden hoch auf den theoretisch angenommenen Faktoren ($\geq .56$). Die Nebenladungen fallen gering aus ($\leq .14$).

Tabelle 1

Tabelle 2

Tabelle 3

In Studie 2 konnte die postulierte zweidimensionale Struktur des Konstrukts mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden. Das spezifizierte Modell weist für den Prä- und Post-Messzeitpunkt einen akzeptablen Modellfit auf (vgl. Tabelle 4). Die Faktorladungen für die Indikatoren fallen für das Messmodell zu beiden Messzeitpunkten überwiegend hoch aus (vgl. Tabelle 5). Alle Indikatoren tragen signifikant zur Varianzaufklärung bei. Die latenten Korrelationen der Einstellungsdimensionen in dem CFA-Modell sind zum ersten Messzeitpunkt gering ($r = .22$, $p = .006$), zum zweiten Messzeitpunkt moderat ($r = .34$, $p = .000$).

Tabelle 4

Tabelle 5

Die Kennwerte für die beiden Subdimensionen der Skala sind in Tabelle 6 dargestellt. Wie die Ergebnisse verdeutlichen, liegen die arithmetischen Mittel der Skalenwerte sowohl der Einstellungen zur theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums als auch der Einstellungen zur berufseinführenden Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums vor und nach dem Praxissemester über dem theoretischen Mittel von 2.5. Beiden Professionalisierungsfunktionen wird zugestimmt, wobei die Streuung der Mittelwerte für die Dimension „berufseinführenden Professionalisierungsfunktion“ größer ausfällt. Die Werte für die interne Konsistenz liegen zwischen .70 und .91 und können für die Subdimension „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ als akzeptabel, für die Subdimension „berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ als gut bewertet werden.

Tabelle 6

4.2 Längsschnittliche Befunde zur Veränderung der Einstellung zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums

Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse des t-Tests für abhängige Stichproben. Wie die Ergebnisse verdeutlichen, verändern sich beide Einstellungsdimensionen im Verlauf des Praxissemesters in Richtung einer geringeren Zustimmung. Allerdings ist der Mittelwertunterschied für die Dimension „berufseinführende Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums“ statistisch nicht bedeutsam. Der Mittelwertunterschied für die Dimension „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums“ ist dagegen signifikant und als kleiner Effekt (Cliff's delta = .13) zu beurteilen (vgl. Vargha & Delaney, 2000, S. 106).

Tabelle 7

5 Zusammenfassung und Diskussion

Das Hauptziel der vorliegenden Studie bestand darin, Einstellungen von Studierenden zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums empirisch in den Blick zu nehmen und deren Veränderung in einem Praxissemester zu untersuchen. Die Einstellungen zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums wurden mit einer neu entwickelten Skala erfasst, welche die Einstellungsdimensionen „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ und „berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ unterscheidet und sich zufriedenstellend als Einstellungsskala operationalisieren ließ. Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion“ verfügen. Die Mittelwertsdifferenz entspricht dabei einer kleinen Effektstärke (Cliff's delta = .13). Die Einstellungen zur „berufseinführenden Professionalisierungsfunktion“ unterschieden sich nicht statistisch bedeutsam nach dem Praxissemester. Bezüglich des Itemstamms der Skala kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass die Einschätzungen zu faktischen Aufgaben des Lehramtsstudiums erfragt werden und nicht eindeutig das persönliche Urteil, was zentrale Aufgaben des Lehramtsstudiums sein sollten. Weitere Analysen (z.B. mit Hilfe der Think-Aloud-Methode) müssten diesbezüglich durchgeführt werden und der Itemstamm müsste ggf. verändert werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Einstellungen von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen durchaus veränderungssensitiv sind. Theoretisch ist davon auszugehen, dass Struktur- und Prozessmerkmale schulpraktischer Lerngelegenheiten eine bedeutsame Rolle spielen, die allerdings in der vorliegenden Studie nicht empirisch berücksichtigt werden konnten. In dem hier untersuchten Kontext verbringen die Studierenden den überwiegenden Teil des Praxissemesters an der Praktikumschule mit einem erheblich großen Anteil selbst geplanter und durchgeführter Unterrichtsstunden. Forschendes Lernen im Praxissemester, das am Standort Flensburg in Form einer von den Studierenden zu bearbeitenden Forschungsaufgabe umgesetzt wird, und damit gerade jener Bereich, der insbesondere auch die Aneignung von theoretischem Reflexionswissen im Praxissemester intendiert, wird von den Studierenden mehrheitlich abgelehnt, wie in einer Evaluation zum Praxissemester (Autor/innen, 2015) deutlich wurde. Die Studierenden waren mit der Forschungsaufgabe hoch unzufrieden, erlebten diese als belastend und hatten erhebliche Schwierigkeiten in der Umsetzung (vgl. ebd., S. 15-17). Hieraus lässt sich einerseits die häufig vorgetragene Forderung ableiten, Bestandteile des Praxissemesters zum Forschenden Lernen intensiver vorzubereiten und zu begleiten, so dass Studierende die intendierte Theorieorientierung für das eigene Lehrerhandeln nachvollziehen können. Es stellt sich außerdem die Frage, inwiefern erfolgreiche theoretisch-reflexive Lernprozesse genügend im Praxissemester angeregt werden können, die möglicherweise auch einen Rückgang von Einstellungen zur Theorieorientierung des Lehramtsstudiums verhindern können. Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie zumindest schlussfolgern, dass verlängerte Praxisphasen auch hemmende Wirkungen für Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften haben können, da ein Hauptziel von Praxisphasen, vor allem in Verbindung mit dem Anspruch des Forschenden Lernens, in der Ausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung zu Schule und Unterricht besteht. Diese Theorieorientierung wird als zentrales professionalisierendes Moment von universitären Praxisphasen herausgestellt und begründet u.a. die Funktion von Schulpraxis in der ersten Phase der Lehrerbildung (vgl. Rothland & Böcker, 2014). Weiterführende Forschungen müssten aufzeigen, welche Faktoren diese Veränderungen erklären könnten und z.B. ausgearbeitete Wirkungsketten unter Berücksichtigung relevanter intervenierender Bedingungen (Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen – professionsspezifische Begleitung in Praxisphasen) untersuchen. Es fehlen elaborierte Studien, die spezielle Lerngelegenheiten in Praxisphasen mit Blick auf ihre Theorie-Praxis-Vermittlung betrachten und untersuchen, wie sie sich auf die Wahrnehmung und Nutzung von Lernsituationen bei Studierenden auswirken – und zwar unter Berücksichtigung der Herausforderungen, die Studierende im Praxissemester aufgrund ihrer handlungsnahen Eingebundenheit in den Unterricht erleben. Es bietet sich an, entsprechende Untersuchungen hochschul- und schulformspezifisch sowie hochschul- und schulformvergleichend durchzuführen, denn die externen Bedingungen der Gestaltung, Begleitung und Verzahnung der theorie- und praxisorientierenden Ausbildungsanteile variieren erheblich.

Literaturverzeichnis:

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438.
- Autor/innen. (2015).
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, Ch. & Heid, H. (2005). The effects of epistemological beliefs on workplace learning. In H. Gruber (Hrsg.), *Bridging individual, organisational, and cultural aspects of professional learning* (S. 239-243). Regensburg: Roderer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Wiesbaden: Springer.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463-482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 200-212.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2049–2058.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66-82.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die deutsche Schule*, 106 (4), 344-357.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers college record*, 91(3), 347-360.
- Endedijk, M. D. (2014). How student teachers learn: the role of self-regulated learning. In K. H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds.), *Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (pp. 87-102). Münster: Waxmann.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxisverhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49-64). Münster: Waxmann.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Ed.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (1st ed., pp. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 127-152.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57-76). Münster: Waxmann.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press
- Autor/innen (2017).
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273-289.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2007). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623–637.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 39-45.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & W. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft), (S. 130-148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum". *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8-16.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87-98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109-129.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Haider, H. & Frensch, P. (1996). The role of information reduction in skill acquisition. *Cognitive Psychology*, 30(3), 304–337.
- Hayashi, K., Bentler, P. M. & Yuan, K.-H. (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 14, 505–526.
- Homt, M. & van Ophuysen, S. (2017). Geligensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – eine qualitative vergleichende Fallstudie. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 255-260). Wiesbaden: Springer.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240-270.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 223-242.
- Mayer, T. (2014). Das Praxissemester als Praxiselement in der Lehrerausbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 65 (11/12), 672-682.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change*. Los Angeles: Sage.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2009). *Mplus 5.21* (Software). Los Angeles.
- Murphy, P. K. & Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In *Handbook of educational psychology* (pp. 305–324). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Offenberg, E. & Walke, J. (2013). Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse. Deutscher Stifterverband.
- Olson, J. & Zanna, M. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 117-154.
- Ortenburger, A. & Kuper, H. (2010). 'Professional beliefs' von Lehramtsstudierenden. In Abel, J., & Faust, G. (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 187-194). Münster, New York, USA, München, Berlin: Waxmann.
- Pajares, M. F. (2016). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (second edition, pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. *Die deutsche Schule*, 106 (4), 386-397.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chisquare test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514.
- Schuhbarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201-219). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–237). Opladen: Leske + Budrich.
- Vargha, A. & Delaney, H. D. (2000). A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101–132
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 8-21.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44 (3), 243–265.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2014). Keeping an Eye on Learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 68–85.

Anhang: Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Fit-Statistiken der exploratorischen Strukturgleichungsmodelle aus Studie 1

Faktoren	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$	p
1	111.03	14	.000	.795	.171	.105		
2	24.94	8	.002	.964	.094	.026	78.56	.000
3	0.94	3	.199	1.000	.000	.005	23.20	.003

Anmerkungen: χ^2 -Vergleich der Modelle mit m und m-1 Faktoren;
Satorra-Bentler-korrigierter χ^2 -Differenztest (Satorra & Bentler, 2001).

Tabelle 2: Faktorladungen des 1- und 3-Faktormodells aus Studie 1

Itemstamm: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums besteht darin, dass...“	1-Faktor-	3-Faktormodell		
	modell	F1	F2	F3
		F1		
Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion				
TR1 ...gelernt wird, die Schulpraxis vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektieren.	.37	.82	-.00	.41
TR2 ...eine theoretisch-reflexive Haltung zu Schule und Unterricht entwickelt wird.	.31	.67	.03	.01
TR3 ...eine forschend-reflexive Haltung gegenüber Schule und Unterricht entwickelt wird.	.20	.55	.00	.11
Berufseinführende Professionalisierungsfunktion				
BE1 ...unterrichtspraktische Fertigkeiten gelernt werden.	.79	.03	.75	.26

BE2	...konkrete Handlungsmöglichkeiten als Lehrkraft vermittelt werden.	.81	-.01	.80	.41
BE3	...das Gelernte unmittelbar im Unterrichtsalltag angewendet werden kann.	.80	-.03	.84	.01
BE4	...die berufspraktische Qualifizierung im Vordergrund steht.	.72	.02	.75	.06

Anmerkungen: F1, F2, F3 = standardisierte Faktorladungen für die rotierte Lösung der exploratorischen Strukturgleichungsmodelle (ESEM).

Tabelle 3: Items, Mittelwerte, Standardabweichungen, Faktorladungen sowie interne Konsistenz der zweifaktoriellen Skala „Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums“ aus Studie 1

Itemstamm: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums besteht darin, dass...“	M	SD	F1	F2
Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion, M = 3.10 (SD = .60) McDonalds $\omega = .68$				
TR1 ...gelernt wird, die Schulpraxis vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektieren.	3.21	.80	.14	.62
TR2 ...eine theoretisch-reflexive Haltung zu Schule und Unterricht entwickelt wird.	3.17	.71	-.00	.74
TR3 ...eine forschend-reflexive Haltung gegenüber Schule und Unterricht entwickelt wird.	2.94	.78	-.02	.56
Berufseinführende Professionalisierungsfunktion, M = 3.45 (SD = .67) McDonalds $\omega = .87$				
BE1 ...unterrichtspraktische Fertigkeiten gelernt werden.	3.61	.70	.80	-.00
BE2 ...konkrete Handlungsmöglichkeiten als Lehrkraft vermittelt werden.	3.52	.78	.84	-.05
BE3 ...das Gelernte unmittelbar im Unterrichtsalltag angewendet werden kann.	3.33	.88	.79	.01
BE4 ...die berufspraktische Qualifizierung im Vordergrund steht.	3.32	.83	.69	.05

Anmerkungen: 4-stufige Skala (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme genau zu); F1 und F2 = standardisierte Faktorladungen für die rotierte Lösung des exploratorischen Strukturgleichungsmodells (ESEM) mit 2 Faktoren; Ladungen > .40 sind fett hervorgehoben.

Tabelle 4: Fit-Indizes des Zwei-Faktorenmodells aus Studie 2

	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	SRMR
MZP 1	37.33	13	.000	.955	.085	.060
MZP 2	40.61	13	.000	.956	.097	.074

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Tabelle 5: Standardisierte Faktorladungen (λ) und Standardfehler (SE) der Indikatoren für das Zwei-Faktorenmodell aus Studie 2

	MZP 1		MZP 2	
	λ	(SE)	λ	(SE)
TR1	.52***	(.08)	.67***	(.07)
TR2	.85***	(.07)	.89***	(.07)
TR3	.59***	(.06)	.54***	(.07)
BE1	.82***	(.03)	.84***	(.03)
BE2	.81***	(.03)	.93***	(.02)
BE3	.81***	(.03)	.85***	(.03)

BE4	.66*** (.05)	.77*** (.03)
-----	--------------	--------------

Anmerkungen: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; MZP = Messzeitpunkt.

Tabelle 6: Subdimensionen der Skala und Kennwerte aus Studie 2

Messzeitpunkt	Subdimension	Itemanzahl	n	M	SD	McDonalds ω
M.A. Prä	Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion	3	294	3.01	.54	.70
	Berufseinführende Professionalisierungsfunktion	4	294	2.84	.79	.86
M.A. Post	Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion	3	259	2.87	.65	.75
	Berufseinführende Professionalisierungsfunktion	4	260	2.71	.90	.91

Anmerkungen: 4-stufige Skala (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme genau zu).

Tabelle 7: Mittelwertunterschiede in den Einstellungen

	M (SD) Prä	M (SD) Post	t (df)	p	Cliff's delta
Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion	3.02 (.55)	2.87 (.65)	2.75 (256)	.006	.13
Berufseinführende Professionalisierungsfunktion	2.85 (.77)	2.72 (.90)	1.77 (258)	.078	

Anmerkungen: 4-stufige Skala (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme genau zu).

Studie 3:

Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11. 2018,1, S. 152–167)*. Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.

Andreas Bach, Thomas Fischer und Kathrin Rheinländer

Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester

Zusammenfassung

Die Betreuung von Lehramtsstudierenden am Lernort „Schule“ gilt als ein zentraler Faktor für die Wirksamkeit von Schulpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bislang wurde selten untersucht, ob die Betreuungsqualität von Lehrkräften von deren Einstellungen zur Ausbildung beeinflusst wird. Die Studie untersucht an einer Stichprobe von Mentorinnen und Mentoren in Schleswig-Holstein ($N = 223$), ob Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums die Betreuung von Lehramtsstudierenden in einem Langzeitpraktikum (Praxissemester) beeinflussen. Die Ergebnisse latenter Regressionsmodelle zeigen, dass theorieorientierte Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren die Häufigkeit der Unterstützung von Lehramtsstudierenden sowohl in schulischen Bereichen als auch im Hinblick auf universitäre Leistungsanforderungen signifikant vorhersagen.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Praxissemester, Praktikum, Einstellungen, Mentoring, Theorie-Praxis-Verhältnis

Mentor teachers' attitudes towards the theoretical and practical orientation of teacher preparation and their effects on the quality of mentoring of student teachers during a practical semester

Summary

Effective mentoring of student teachers at school is considered to be a crucial factor for the effectiveness of internships in initial teacher education. So far, it has only rarely been investigated whether the quality of mentoring provided by school teachers is influenced by their attitudes towards teacher preparation. Based on a sample of mentor teachers in Schleswig-Holstein ($N = 223$), the study examines whether attitudes towards the theory-practice orientation of teacher preparation programs influence the mentoring of student teachers in a long-term internship (practical semester). Results of latent regression models show that theory-oriented attitudes of mentor teachers significantly predict the frequency of the support that mentor teachers lend to student teachers both in different areas at school and with respect to university requirements.

Keywords: teacher education, practical semester, internship, attitudes, mentoring, theory-practice relationship

1 Einführung

Im Zuge der zunehmenden Anwendungs- und Kompetenzorientierung in der Lehre (Schaper, 2012), der Implementierung von bildungswissenschaftlichen Standards als Grundlage der curricularen Ausgestaltung der ersten Phase (KMK, 2004) und nicht zuletzt der Einführung verlängerter Praxisphasen in Form von Praxissemestern (Weyland & Wittmann, 2015) hat die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine konzeptionelle Neuorientierung erfahren. Diese Entwicklung wird unter den Schlagwörtern „practical turn“ (Neuweg, 2007, S. 1) bzw. „Praxiswende“ (Fraefel, 2016, S. 7) diskutiert und als bildungspolitischer Reflex der Problembereiche einer am Wissenschaftsprinzip orientierten „szientistischen Lehrerbildung“ (Neuweg, 2007, S. 1) diskutiert. Die übergreifende Tendenz dieser Entwicklung lässt sich als Stärkung von Berufsfeld- und Anwendungsorientierung der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschreiben. Entsprechende Erwartungen werden vor diesem Hintergrund vor allem in Praxisphasen gesetzt, da diese konzeptionell die Integration von theoretischem Wissen und berufsfeldbezogenem Handlungswissen intendieren (Bach, 2013, S. 94) und diesbezüglich als idealer Lernort einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ postuliert werden.

Mit der Einführung von Praxissemestern im Sinne von obligatorischen Langzeitpraktika hat sich vor allem die Bedeutung von Mentorinnen und Mentoren für die Professionalisierung von Studierenden in der universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt. Im Rahmen der Forschung zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Gestaltung, die Intensität und die Qualität der Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren eine zentrale Bedingung für die Professionalisierung von Studierenden darstellen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Neben institutionellen Faktoren spielen für die Qualität der Betreuung individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte eine Rolle. Als bedeutsam gelten unter anderem Einstellungen als handlungsleitende Kognitionen, wenngleich bislang nur wenige empirische Untersuchungen zu deren Bedeutung für die Lernbegleitung in Praxisphasen vorliegen (Gröschner & Häusler, 2014; Schnebel, 2014). Um Effekte des Mentorings in Praxisphasen genauer identifizieren zu können, zielt die vorliegende Studie auf die Untersuchung der Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums und fragt danach, ob diese Einstellungen einen substanziellen Effekt auf die Betreuung in verlängerten Praxisphasen haben.

2 Zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums

Das Theorie-Praxis-Verhältnis gilt als zentrale Herausforderung einer sich akademisch verstehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Korthagen, 2011) und bezieht sich auf die Frage nach den Möglichkeiten der Vermittlung bzw. Integration von Wissen und Können sowie den daraus resultierenden Implikationen für die Ausgestal-

tung und die Funktionszuschreibung von Studien- und Praxisphasen einerseits sowie auf die Frage nach der inhaltlich-curricularen Ausrichtung innerhalb der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits. Während Integrationsmodelle von der Prämisse ausgehen, dass das im Studium anzueignende theoretische Wissen eine entscheidende Bedeutung für professionelles Handeln hat (Baumert & Kunter, 2006), unterstreichen differenztheoretische Ansätze, dass handlungspraktisches Wissen und theoretisches Wissen kategorial voneinander getrennte Wissenstypen darstellen (Bommes, Dewe & Radtke, 1996) bzw. pädagogische „Könnerschaft“ vielmehr von implizitem als explizit vermittelbarem Wissen abhängig ist (Neuweg, 2011). Analog hierzu lassen sich auch kompetenzorientierte (Baumert & Kunter, 2006) und strukturtheoretische Professionalisierungstheorien (Oevermann, 1996) voneinander abgrenzen, da diese ebenso divergierende Einschätzungen hinsichtlich der Bedeutung, Funktion und Gewichtung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezügen in der universitären Ausbildungsphase implizieren (vgl. Heil & Faust-Siehl, 2000).

Theoretischem Wissen wird vor dem Hintergrund differenztheoretischer Modelle vor allem eine theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion zugeschrieben, die sich auf die kritische Reflexion der im Berufsfeld vorherrschenden Strukturlogiken und institutionalisierten Praktiken bezieht. Im Rahmen der Funktionszuschreibungen sich integrativ verstehender Perspektiven soll theoretisch vermitteltes Wissen insbesondere dem Aufbau der für das spätere berufliche Handeln notwendigen Kompetenzen dienen. Diese berufsvorbereitende bzw. berufseinführende Professionalisierungsfunktion zeigt sich auch in der Bedeutungszuschreibung von schulpraktischen Studien in Integrationsmodellen, die Schubarth, Speck und Ulbricht (2016, S. 7) zufolge der „Einführung in mögliche Berufsfelder und der Einschätzung der Berufsrealität“ dienen. Da Differenz- und Integrationsansätze theoretische Idealtypen auf einem Kontinuum zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldbezug darstellen, wird hinsichtlich der empirisch unterscheidbaren Leitbilder schulpraktischer Studien und diesbezüglichen Funktionszuschreibungen (Heil & Faust-Siehl, 2000; Schubarth, Speck & Ulbricht, 2016) bzw. in Bezug auf konzeptionelle Schwerpunktsetzungen und Ausgestaltungsmodi von Praxissemestern (Weyland & Wittmann, 2011) eine noch größere Heterogenität konstatiert.

3 Mentoring in schulpraktischen Ausbildungsphasen

Die Verbesserung der Betreuungsqualität in Schulpraktika und die damit verbundene Frage nach der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren ist ein bedeutsames Thema in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es wird kritisiert, dass eine lerneffektive Verbindung von Theoriewissen mit schulpraktischen Erfahrungen seitens der Mentorinnen und Mentoren vielfach nicht initiiert werde bzw. nicht stattfinde, was nicht zuletzt auch mit einer eher kritischen Einschätzung der theoretischen Ausbildung durch die Mentorinnen und Mentoren und deren fehlenden un-

terrichtsbezogenen Reflexions- und Analysefähigkeiten zusammenhängt (Olson & Carter, 1989).

Im angloamerikanischen Raum hat sich eine Reihe von Mentoring-Konzepten bereits seit den 1980er-Jahren etabliert, in denen die Reziprozität und die Komplexität der Beziehungen zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee im Zentrum stehen (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Wang & Odell, 2002). Dabei zeigt sich insbesondere eine Veränderung weg von traditionellen Top-down-Ansätzen, die noch eine graduell asymmetrische, ungleiche Beziehungsform im Sinne eines Lehrmeister-Modell-Ansatzes betonen. Neuere Ansätze referieren demgegenüber auf Mentoring im Sinne einer emotional-gestaltenden Perspektive der dynamischen Relation zwischen Mentorin bzw. Mentor und Mentee (Raufelder & Ittel, 2012, S. 147), was sich unter anderem in begrifflichen Fassungen wie „educative mentoring“ (Feiman-Nemser, 2001, S. 17) oder „Fachspezifisch-pädagogisches Coaching“ (Staub, 2001, S. 175) widerspiegelt. Der Unterschied zu älteren Konzeptionen besteht vor allem darin, dass das Kriterium der Wechselseitigkeit einen größeren Stellenwert bekommen hat oder zumindest diskursiv stärker in Erscheinung tritt. Hieraus resultiert eine Bandbreite an Mentoring-Konzepten, die sich hinsichtlich der Zielvorstellungen und der Rolle der Mentorinnen und Mentoren unterscheiden (vgl. genauer Maynard & Furlong, 2013; Wang & Odell, 2002). Im Kontext der deutschsprachigen Theorie- und Forschungskonzepte zu Mentoring werden unter anderem das sogenannte „Reflexive Praktikum“ (von Felten, 2005), das 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2005) und das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub & Kreis, 2011) diskutiert und erforscht.

3.1 Empirische Befunde zur Betreuungsqualität in Schulpraktika

Aufgrund der großen modell- und programmspezifischen Varianz werden in Studien zumeist unterschiedliche Aufgabenbereiche und Qualitätsdimensionen von Mentoring (z. B. Vor- und Nachbesprechung von Unterricht, Unterrichtsdiagnose und Rückmeldung zu fachdidaktischen und pädagogischen Fragen) betrachtet (vgl. Hascher, 2012; Hobson et al., 2009). Trotz elaborierter Mentoring-Konzepte an einzelnen Standorten deuten Studienbefunde mehrheitlich auf Defizite in der Betreuungsqualität von Studierenden in Schulpraktika hin. Insgesamt zeigt sich, dass sich Mentorinnen und Mentoren häufig nicht hinreichend auf ihre Aufgabe vorbereitet fühlen und bezüglich ihrer Rolle als Betreuungslehrkraft unsicher sind, was sich negativ auf die Qualität der Betreuung auswirken kann (Hoffman et al., 2015). Unterrichtsnachbesprechungen finden eher kurz, kaum theorieorientiert und in Form eines evaluativen Feedbacks statt (Schüpbach, 2007). Reflexive Lernprozesse und dialogische Gesprächssituationen werden selten realisiert (Kreis, 2012). Hascher (2012, S. 112) verweist in diesem Kontext auf die Problematik einer „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“. Eine lerneffektive Verbindung von Theoriewissen mit schulpraktischen Erfahrungen findet dadurch vielfach nicht statt, insbesondere dann nicht, wenn

Mentorinnen und Mentoren die theoretische Ausbildung selbst als wenig praxisrelevant bewerten und ihnen fundierte Kenntnisse zur theoriebezogenen Reflexion und Analyse von Unterricht fehlen (Olson & Carter, 1989).

Wenige Studien liegen zur Bedeutsamkeit von individuellen Voraussetzungen und Einstellungen für eine lerneffektive Betreuung von Studierenden in Schulpraktika (Geier, 2016; Gröschner & Häusler, 2014; Schnebel, 2014) sowie zur Rolle und zum Selbstverständnis von Mentorinnen und Mentoren (Borko & Mayfield, 1995; Oettler, 2009; vgl. auch den Überblick in Hoffman et al., 2015) vor. Gröschner und Häusler (2014) zeigten, dass individuelle Voraussetzungen und Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren mit der aufgewendeten Betreuungszeit zusammenhängen und die selbst eingeschätzte Innovationsbereitschaft der Praxislehrpersonen einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Unterstützung der Studierenden hat. Borko und Mayfield (1995) belegten, dass Lehrkräfte, die ihre Rolle primär als „Unterstützerin“ oder „Unterstützer“ der Studierenden wahrnehmen und sich nicht als Lehrpersonenausbildnerinnen und Lehrpersonenausbildner sehen, weniger lerneffektives Feedback in Unterrichtsbesprechungen geben. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte eine Studie von Lemma (1993), in der Betreuungslehrkräfte aufgrund ihres Rollenverständnisses ungern kritisches Feedback gaben. Wang (2001) wiederum konnte in einem Vergleich von drei Ländern aufzeigen, dass Überzeugungen von Mentorinnen und Mentoren auch kulturspezifisch variieren.

Kaum explizite Untersuchungen gibt es zu Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Professionalisierungsfunktion des Lehramtsstudiums bzw. zur Theorie-Praxis-Orientierung in Langzeitpraktika. Fischer, Bach und Rheinländer (2018) gelangten im Rahmen einer Erhebung bei Studierenden im Praxissemester mit dem auch in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Instrument zu dem Befund, dass Studierende zu Beginn des Praxissemesters die „berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ stärker als Ziel des Lehramtsstudiums befürworten als die „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“. Die Studie zeigt ferner, dass sich die „theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ nach dem Praxissemester verstärkt bzw. dass der Widerspruch zwischen dem Verhältnis von Theorie und Praxis zunimmt (vgl. hierzu auch Fischer, Bach & Rheinländer, 2016).

4 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Befundlage muss konstatiert werden, dass bislang kaum untersucht wurde, wie Einstellungen zur Theorie-Praxis-Orientierung des Lehramtsstudiums aufseiten der Mentorinnen und Mentoren strukturiert sind und ob diese spezifischen Einstellungen die Betreuung von Studierenden in Schulpraktika beeinflussen. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf und fokussiert die folgenden Fragestellungen:

- 1) Über welche Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums verfügen Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester?

- 2) Wie schätzen Mentorinnen und Mentoren die Intensität ihrer Betreuung von Studierenden im Praxissemester ein?
- 3) Welchen Effekt haben die Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren auf die Betreuung von Studierenden im Praxissemester?

5 Methode

5.1 Untersuchungsdesign

Die Daten der Untersuchung stammen aus einer schriftlichen Befragung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein (Deutschland), die Studierende im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg betreuten. Die Befragung fand als Querschnittstudie am Ende des Praxissemesters statt.

Das Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg wird in den viersemestrigen Masterstudiengängen „Master of Education Sekundarschule“ (vorher: „Gemeinschaftsschule“) und „Master of Education Grundschule“ im dritten Semester absolviert. Die Praxisphase umfasst zehn Wochen und wird landesweit an Schulen in Schleswig-Holstein durchgeführt. Die Studierenden verbringen mindestens 20 Stunden pro Woche an einer Praktikumsschule und werden dabei in der Regel in Kleingruppen von einer Lehrkraft betreut. Begleitend zur Praxisphase finden universitäre Seminare in den zwei studierten Fächern und in Schulpädagogik sowie praxisbezogene Veranstaltungen der zweiten Ausbildungsphase statt. Die Studierenden führen im Rahmen des Praxissemesters eine universitär betreute Forschungsarbeit im Sinne des forschenden Lernens durch und verfassen ein Portfolio zu ihren Schul- und Unterrichtserfahrungen.

5.2 Stichprobe

An der Studie nahmen $N = 223$ Mentorinnen und Mentoren teil. Das durchschnittliche Alter beträgt 43.19 Jahre ($SD = 9.47$). Die Altersspanne variiert zwischen 27 und 63 Jahren. 78.3% der Befragten sind weiblich, 21.2 % männlich. 41.5 % unterrichten an einer Grundschule, 58.5% an einer Gemeinschaftsschule. Die Mentorinnen und Mentoren sind durchschnittlich seit 14.89 Jahren ($SD = 9.40$) als Lehrkraft im Schuldienst tätig, wobei sich die Spanne zwischen 2.5 und 41.4 Jahren erstreckt.

5.3 Erhebungsinstrumente

5.3.1 Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums

Die Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums wurden mit einer Skala von Fischer et al. (2018) erhoben. Das Instrument wurde in Anlehnung an den Ansatz der „conceptual orientations“ (Feiman-Nemser, 1990) konzipiert und geht von grundlegenden konzeptionellen Orientierungen des Lehramtsstudiums aus, die zwar parallel existieren können, denen aber jeweils ein gemeinsames Cluster an Einstellungen zur Funktionen und zu den Zielsetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zugrunde liegt. Das Instrument unterscheidet zwei Einstellungsdimensionen: Die Dimension „Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ (Theorieorientierung des Lehramtsstudiums) umfasst Einstellungen, die sich auf die Funktion des Lehramtsstudiums hinsichtlich einer theoretisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht beziehen (Beispiel-Item: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums liegt darin, dass gelernt wird, die Schulpraxis vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektieren“). Mit der Dimension „Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ (Praxisorientierung des Lehramtsstudiums) werden Einstellungen erhoben, die sich auf die Funktion des Lehramtsstudiums im Hinblick auf eine Vorbereitung auf den späteren Beruf im Sinne der Handlungsfähigkeit beziehen. Ein Beispiel-Item hierfür lautet: „Eine zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums liegt darin, dass das Gelernte unmittelbar im Unterrichtsalltag angewendet werden kann.“ Die Skala besteht aus insgesamt sieben Items und erfasst die Einstellungen auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“).

Da es sich um eine neu entwickelte Skala handelt, die bislang bei Studierenden eingesetzt wurde (Fischer et al., 2018), wurde erneut die faktorielle Validität des Instruments untersucht. Im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse konnte das theoretisch postulierte zweifaktorielle Modell mit akzeptabler Anpassungsgüte bestätigt werden ($\chi^2 = 54.03$; $df = 28$; $p < .01$; CFI = .924; RMSEA = .064; SRMR = .069). Die Indikatoren der beiden Faktoren zeigten überwiegend hohe Faktorladungen ($\lambda = .56$ bis $\lambda = .86$). Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren ist nicht signifikant ($r = -.08$, $p = .42$), woraus gefolgert werden kann, dass die Skala zwei unabhängige Einstellungsdimensionen der Theorie- und Praxisorientierung erfasst. Die interne Konsistenz der Skala beträgt für die Dimension „Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ $\alpha = .63$ und für die Dimension „Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ $\alpha = .81$.

5.3.2 Betreuung im Praxissemester

Die Betreuung im Praxissemester, welche durch die Einstellungen erklärt werden soll, wurde durch die folgenden drei Dimensionen erfasst:

(a) *Zeitumfang der Betreuung*

Die Mentorinnen und Mentoren wurden gebeten, einzuschätzen, wie viele Stunden die Betreuung der Studierenden pro Woche durchschnittlich in Anspruch genommen hatte. Der anzugebende Zeitaufwand bezog sich auf sämtliche Betreuungsleistungen (Gespräche, Zeit für Vor- und Nachbereitung von Unterricht usw.).

(b) *Dauer von Unterrichtsnachbesprechungen*

Die Dauer von Nachbesprechungen des Unterrichts wurde in einem offenen Antwortformat (in Stunden und Minuten) abgefragt, wobei die Lehrkräfte angeben sollten, wie lange eine Unterrichtsstunde, die von einer Studentin bzw. einem Studenten oder von ihnen selbst durchgeführt worden war, durchschnittlich nachbesprochen wurde.

(c) *Häufigkeit der Unterstützung in schulischen und universitären Bereichen*

Die Häufigkeit der Unterstützung wurde mit einer selbst entwickelten Skala in Anlehnung an ein Instrument von Gröschner und Häusler (2014) erfasst. Unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen des Praxissemesters wurden zwei Dimensionen unterschieden: „Schulische Unterstützung“ (z. B. gemeinsame Reflexion des Unterrichts; 5 Items) sowie „Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen“ (z. B. Hilfestellungen bei der Anfertigung von Unterrichtsentwürfen; 3 Items). Die Lehrkräfte wurden gefragt, wie häufig sie Studierende in den verschiedenen Bereichen unterstützt hätten (1 = „nie“ bis 4 = „sehr oft“).

Die theoretisch angenommene zweifaktorielle Struktur der Skala wurde mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht. Die Ergebnisse erbrachten eine gute Anpassungsgüte an die Daten ($\chi^2 = 31.54$; $df = 19$; $p < .05$; CFI = .960; RMSEA = .054; SRMR = .043). Die Indikatoren der beiden Faktoren zeigten überwiegend hohe Faktorladungen ($\lambda = .45$ bis $\lambda = .77$). Beide Faktoren korrelieren mit $r = .54$ ($p < .001$) hoch miteinander. Ein alternativ spezifiziertes Generalfaktormodell, bei welchem alle Indikatoren auf einem latenten Faktor laden, zeigte einen insgesamt gesehen nicht mehr akzeptablen Modellfit ($\chi^2 = 72.80$; $df = 20$; $p < .001$; CFI = .832; RMSEA = .109; SRMR = .068), sodass das Messmodell mit zwei getrennten Dimensionen der Unterstützung beibehalten wurde.

5.4 Datenauswertung

Zur Analyse möglicher Effekte der Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren auf die Betreuung im Praxissemester wurden fünf latente Regressionen spezifiziert, in denen die jeweilige Dimension der Betreuung als Kriteriumsvariable modelliert wurde;

die Einstellungen wurden als Prädiktorvariablen modelliert. Dabei wurden die Einstellungsvariablen und die Variablen zur Unterstützung in schulischen und universitären Bereichen latent in das Modell aufgenommen. Die Variablen „Zeitumfang der Betreuung“ und „Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen“ wurden als manifeste Variablen modelliert. Die Analysen erfolgten mit dem Programm Mplus. Die Modellbeurteilung orientiert sich an den Empfehlungen von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003).

6 Ergebnisse

6.1 Einstellungsmuster der Mentorinnen und Mentoren

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren über dem theoretischen Mittel von $M = 2.5$ liegen. Das heißt, zu beiden Professionalisierungsfunktionen des Lehramtsstudiums besteht eine positive Einstellung, wobei der Praxisorientierung des Lehramtsstudiums („Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“; $M = 3.58$, $SD = .52$) signifikant stärker zugestimmt wird als der Theorieorientierung des Lehramtsstudiums („Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“; $M = 2.96$, $SD = .60$; $t(221) = 11.34$, $p < .001$, $d = 1.11$).

6.2 Betreuung im Praxissemester

6.2.1 Zeitumfang der Betreuung

Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Zeitumfang der Betreuung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Befragten mehrheitlich (63.5%) zwischen zwei bis drei Stunden pro Woche für die Betreuung der Studierenden im Praxissemester aufwendeten.

Tabelle 1: Zeitumfang der Betreuung der Studierenden (Stunden pro Woche)

Absolute und prozentuale Kategorienhäufigkeiten									
< 1 Stunde		2–3 Stunden		4–5 Stunden		6–7 Stunden		> 7 Stunden	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
15	7.1	134	63.5	46	21.8	9	4.3	7	3.3

6.2.2 Dauer von Unterrichtsnachbesprechungen

Die Nachbesprechung des Unterrichts der Studierenden dauerte nach Angabe der Mentorinnen und Mentoren ($N = 208$) durchschnittlich 35.49 Minuten ($SD = 17.73$). Das Minimum betrug 0 Minuten, das Maximum 120 Minuten. Für die Nachbespre-

chung des Unterrichts der Mentorinnen und Mentoren wurden nach Angabe der Befragten ($N = 212$) im Durchschnitt 14.10 Minuten ($SD = 10.22$) aufgewendet. Das Minimum lag bei 0 Minuten, das Maximum bei 90 Minuten.

6.2.3 Häufigkeit der Unterstützung in schulischen und universitären Bereichen

Die Mentorinnen und Mentoren gaben an, die Studierenden im Mittel häufig im Hinblick auf schulische Angelegenheiten unterstützt zu haben ($M = 3.09$, $SD = .51$), während bei universitären Leistungsanforderungen im Mittel eher selten Unterstützung geleistet worden sei ($M = 2.06$, $SD = .61$). Hinsichtlich der Frage, in welchen Bereichen die Studierenden wie häufig betreut worden seien, zeigen die Ergebnisse (vgl. Tabelle 2), dass nach Auskunft der Lehrkräfte in vielen schulischen Bereichen eine intensive Betreuung geleistet wurde. Die Beratung zum Portfolio erreichte die geringste Unterstützung ($M = 1.57$, $SD = .67$) im Bereich der universitären Leistungsanforderungen.

Tabelle 2: Unterstützung in schulischen und universitären Bereichen

Dimension „Schulische Unterstützung“ ($\alpha = .70$)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Gemeinsame Reflexion des Unterrichts	223	3.31	.61	2	4
Beratung in unterrichtlichen Belangen	218	3.30	.62	1	4
Beratung im Hinblick auf die Berufseignung	219	2.59	.95	1	4
Einbezug in schulische Angelegenheiten	221	3.35	.75	1	4
Beratung zu der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern	217	2.86	.80	1	4
Gesamt „Schulische Unterstützung“	223	3.09	.51	1.60	4
Dimension „Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen“ ($\alpha = .63$)					
Hilfestellungen bei der Anfertigung von Unterrichtsentwürfen	215	2.62	.79	1	4
Beratung bei der Forschungsaufgabe	217	1.99	.82	1	4
Beratung beim Portfolio	217	1.57	.67	1	4
Gesamt „Unterstützung universitärer Leistungsanforderungen“	223	2.06	.61	1	4

Anmerkung: Vierstufige Skala (1 = „nie“ bis 4 = „sehr oft“).

6.3 Effekte der Einstellungen auf die Betreuung im Praxissemester

In Tabelle 3 sind die Korrelationen zwischen den beiden Einstellungsdimensionen und den verschiedenen Dimensionen der Betreuung dargestellt. Die Ergebnisse zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zur Theorieorientierung des Lehramtsstudiums der Lehrkräfte und der Häufigkeit der Unterstützung der Studierenden sowohl in schulischen Bereichen ($r = .13, p \leq .05$) als auch im Hinblick auf universitäre Leistungsanforderungen ($r = .17, p \leq .05$). Darüber hinaus zeigen sich erwartbare Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten der Betreuung.

Tabelle 3: Korrelationen der Untersuchungsvariablen

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Einstellungen Theorieorientierung	-						
2. Einstellungen Praxisorientierung	-.06	-					
3. Zeitumfang der Betreuung	.09	.05	-				
4. Dauer Unterrichtsnachbesprechungen Studierende	.03	-.06	.07	-			
5. Dauer Unterrichtsnachbesprechungen Lehrkräfte	-.01	.04	.05	.49**	-		
6. Schulische Unterstützung	.13*	.08	.25**	.20**	.20**	-	
7. Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen	.17*	-.06	.16*	.18**	.09	.41**	-

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der fünf latenten Regressionsmodelle zur Erklärung der Dimensionen der Betreuung durch die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. Wie zu erkennen ist, sagen die Einstellungen zur Theorieorientierung („Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“) signifikant sowohl die schulische Unterstützung ($\beta = .22; p < .01$) als auch für die Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen ($\beta = .33; p < .001$) vorher. Einstellungen zur Praxisorientierung des Lehramtsstudiums („Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“) stellen demgegenüber für keinen der Aspekte der Betreuung einen bedeutsamen Prädiktor dar. 6% der Varianz der Variable „Schulische Unterstützung“ und 12% der Varianz der Variable „Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen“ können erklärt werden. Keinen statistisch bedeutsamen Effekt haben die Einstellungen auf den Zeitumfang der Betreuung und die Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen. Die Anpassungsgüte der Modelle ist als akzeptabel bis gut zu beurteilen.

Tabelle 4: Kennwerte der latenten Regressionsmodelle zur Erklärung der Betreuungsqualität

Prädiktor	Zeitungsbereich Betreuung	Dauer Nach- besprechung Unterricht Studierende	Dauer Nach- besprechung Unterricht Lehrkraft	Schulische Unter- stützung	Unterstützung bei universitä- ren Leistungs- anforderungen
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Einstellungen Theorieorientie- rung	.16 (.09)	.03 (.08)	-.01 (.09)	.22** (.08)	.33*** (.09)
Einstellungen Praxisorientie- rung	.07 (.07)	-.02 (.08)	.08 (.09)	.15 (.09)	-.01 (.08)
R^2	.03	.00	.01	.06	.12
Fit-Indizes					
χ^2	36.85**	28.15	33.73*	56.96	46.48*
df	18	18	18	51	32
CFI	.943	.968	.951	.995	.986
RMSEA	.068	.050	.063	.023	.045

Anmerkungen: β = standardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R^2 = erklärte Varianz in der jeweiligen Kriteriumsvariable; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutsamkeit von Mentorinnen und Mentoren in verlängerten Praxisphasen für die Professionalisierung von Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge bestand das Ziel der vorliegenden Untersuchung darin, die Einstellungsmuster von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums empirisch zu untersuchen und ferner den Effekt der Einstellungen auf die Betreuung im Praxissemester mittels latenter Regressionsmodelle zu schätzen, um Effekte des Mentorings in Praxisphasen identifizieren zu können. Die Einstellungen wurden auf der Grundlage einer Skala untersucht, welche bereits bei Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge eingesetzt worden war (Fischer et al., 2018). Die faktorielle Validität der Skala, die die Dimensionen „Theoretisch-reflexive Professionalisierungsfunktion“ (Theorieorientierung des Lehramtsstudiums) und „Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ (Praxisorientierung des Lehramtsstudiums) unterscheidet, ließ sich auch für Mentorinnen und Mentoren bestätigen. Die Reliabilität der Skala ist für die Dimension „Berufseinführende Professionalisierungsfunktion“ als gut zu beurteilen ($\alpha = .81$). Für die Dimension „Theoretisch-refle-

xive Professionalisierungsfunktion“ zeigte sich hingegen eine niedrige interne Konsistenz ($\alpha = .63$).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die befragten Mentorinnen und Mentoren beiden professionalisierenden Funktionen des Lehramtsstudiums gegenüber positiv eingestellt sind, der berufseinführenden Professionalisierungsfunktion jedoch signifikant stärker zustimmen als der theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion. Dieser Befund legt den Schluss nahe, dass Mentorinnen und Mentoren die Einführung in das zukünftige Berufsfeld „Schule“ als die bedeutendere Zielvorstellung der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auffassen.

Die Betreuung wurde über die Dimensionen „Zeitumfang der Betreuung“ und „Dauer von Unterrichtsnachbesprechungen“ sowie hinsichtlich der Häufigkeit der Unterstützung in schulischen und universitären Bereichen operationalisiert. Im Hinblick auf die Betreuungszeit und die Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen sind die Ergebnisse vergleichbar mit den Zeitangaben, die Lehrpersonen in einer Studie von Gröschner und Häusler (2014) machten. Insgesamt investieren Mentorinnen und Mentoren nach eigenen Angaben relativ viel Zeit in die Betreuung von Studierenden. Auch die Häufigkeit der Unterstützung in schulischen Bereichen wurde von den befragten Lehrpersonen als hoch eingeschätzt. Mit Blick auf die Zuverlässigkeit der Dimension „Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen“ ($\alpha = .63$) sei darauf verwiesen, dass aufgrund der geringen Reliabilität dieser Dimension von einer systematischen Unterschätzung der tatsächlichen Effekte bzw. Zusammenhänge in der Grundgesamtheit auszugehen ist, weshalb die Ergebnisinterpretation in ihrer Reichweite begrenzt ist.

Die Ergebnisse der latenten Regressionsanalysen zur Vorhersage der Betreuungsdimensionen durch die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zeigten, dass die Einstellungen zur Theorieorientierung des Lehramtsstudiums sowohl die schulische Unterstützung als auch die Unterstützung bei universitären Leistungsanforderungen substanziell vorhersagen. Bezüglich des Zeitumfangs der Betreuung und der Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen zeigten sich keine Effekte. Vermutlich spielen diesbezüglich insbesondere auch organisatorische Aspekte (z. B. zeitliche Ressourcen, Stundenpläne der Lehrpersonen) eine entscheidende Rolle, die zum Teil zu einer gewissen Unvereinbarkeit von Betreuungstätigkeit und Aufgabe als Lehrperson führen können. Die Einstellungen zur Praxisorientierung des Lehramtsstudiums konnten in der vorliegenden Untersuchung keinen der untersuchten Aspekte der Betreuung statistisch erklären.

Trotz der relativ geringen Varianzaufklärung erlauben die Ergebnisse der Untersuchung erste Rückschlüsse darauf, dass eine theoretisch-reflexive Einstellung im Vergleich zu einer auf die Berufseinführung fokussierten Einstellung von Mentorinnen und Mentoren zu einer Erhöhung zentraler Facetten der Betreuung in verlängerten Praxisphasen führt. Im Kontext der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren verweisen die Ergebnisse der Untersuchung vor allem auf die Bedeutung einer theoretisch-reflexiven Haltung (Olson & Carter, 1989), die als Voraussetzung für die produktive Lernbegleitung angesehen werden kann. Lehrpersonen, die innerhalb des

universitären Professionalisierungsprozesses von Studierenden die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Schulpraxis befürworten, scheinen sich besonders für eine effektive Betreuung von Studierenden zu eignen. Gerade im Hinblick auf Mentoring-Programme könnte es zielführend sein, neben fachlichen Aspekten auch Einstellungsmuster in den Blick zu nehmen und diese vor dem Hintergrund des Rollenverständnisses als Betreuungslehrperson zu reflektieren. In diesem Kontext erscheint ein Austausch zwischen Universitäten und Schulen über Ausbildungsinhalte und Konzepte der Begleitung von Studierenden in Praxisphasen besonders wichtig.

Die Generalisierung dieser Ergebnisse wird aufgrund der Erhebung der Daten an nur einer Hochschule, durch die dargelegten Reliabilitätseinbußen der verwendeten Instrumente sowie infolge der fehlenden Kontrolle von Hintergrundmerkmalen der Mentorinnen und Mentoren und weiterer (schulischer) Einflussfaktoren limitiert. Die Aspekte der Betreuung beziehen sich auf quantitative Bereiche der Betreuung. Wünschenswert wäre es, in künftigen Studien weiterführende Aspekte der Betreuungsqualität (u. a. Vorbesprechungen des Unterrichts, inhaltliche Aspekte der Betreuungsgespräche) zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurden lediglich Selbstauskünfte der Mentorinnen und Mentoren erhoben. Weiterführende Studien sollten die Betreuungsqualität auch multiperspektivisch (z. B. durch Expertinnen und Experten sowie Studierende) erheben sowie die Einstellungsmuster von Mentorinnen und Mentoren systematischer in den Blick nehmen und diese Einstellungsmuster an unterschiedlichen Standorten, das heißt vor allem in verschiedenen „Praktikumskulturen“, vergleichen. Insbesondere fehlt es an Studien, welche die Einstellungsmuster von Studierenden und Mentorinnen und Mentoren systematisch vergleichen und zu analysieren versuchen, welche Professionalisierungseffekte in schulpraktischen Phasen durch kongruente bzw. weniger kongruente Muster hervorgerufen werden können. Ferner sollten institutionelle Bedingungsfaktoren (z. B. zeitliche Restriktionen) berücksichtigt werden und es sollte untersucht werden, von welchem Selbst- und Rollenverständnis hinsichtlich der Qualifizierung von Studierenden Mentorinnen und Mentoren ausgehen und inwiefern dieses Verständnis auf universitäre Professionalisierungsententionen bezogen wird.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501–518.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptional alternatives. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillian.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 155–170.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbe- reich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Geier, I. (2016). *Die Bedeutung Subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/ innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzels, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Khan Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy or realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5 (2), 31–50.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as supervisor: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 329–342.
- Maynard, T. & Furlong, J. (2013). Conceptions of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education* (pp. 69–146). Hoboken: Taylor and Francis.
- Neuweg, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwp@*, Ausgabe 12, 1–14.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Olson, P. M. & Carter, K. (1989). The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15 (2), 113–131.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (2), 147–160.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: HRK.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23–74.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J. (2016). *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten für die HRK*. Bonn: HRK.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Staub, F. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Studie*. Münster: Waxmann.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51–37.

- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481–546.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise: Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: DIPF.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 8–21.

Studie 4:

Fischer, T., Rheinländer, K. & Bach, A. (2020). Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 123–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer
und Andreas Bach*

Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung

Eine zentrale Funktion (verlängerter) Praxisphasen besteht in der Relationierung von Theorie und Praxis (Hascher, 2007; Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012; Gröschner et al., 2015). Aus berufsbiographischer Perspektive hängt der Erfolg einer solchen Relationierung nicht allein von den formalen Lerngelegenheiten an der Universität und deren Qualität ab. Von größerer Bedeutung scheint vielmehr zu sein, wie gut es den Studierenden gelingt, sich die eigenen subjektiven Theorien bewusstmachen, zu reflektieren und zu revidieren und welche Erwartungen sowie berufsbezogenen Einstellungen, die sich im Spannungsfeld zwischen den Bezugssystemen Person, Wissenschaft und Beruf konfigurieren (Bauer et al., 2012; Weyland, 2012), die Studierenden in die Praxisphasen einbringen.

Insbesondere für die handlungsmoderierenden Einstellungen zur Theorie-Praxis-Relationierung konnte inzwischen belegt werden, dass sie von elementarer Bedeutung für die Professionalisierungsprozesse von Studierenden in (verlängerten) Praxisphasen sind (zum Überblick Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Ungeklärt ist dabei allerdings noch die Frage, wie diese Einstellungen erworben werden. Auf der Grundlage der bisherigen einstellungsbezogenen Forschungsbefunde kann lediglich angenommen werden, dass diese zum Teil schon vor dem Beginn des Lehramtsstudiums erworben werden und mögli-

cherweise einem erfahrungsbasierten tradiertem Handeln zuarbeiten bzw. dieses legitimieren (Hascher 2011). Insbesondere der familiär-berufliche Hintergrund scheint für den Einstellungserwerb eine bedeutsame Rolle zu spielen (Rothland, König & Drahmman, 2015), wobei die vorliegenden generellen Befunde zum Einstellungserwerb die Frage aufkommen lassen, ob sich diese Rolle speziell für die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis insbesondere durch die Tatsache erklären lässt, dass die eigenen Eltern oder ein Elternteil Lehrer*innen sind und potenziell erfahrungs- und einstellungsbildend einwirken?

1.2 Problemstellung

Die Rekrutierung zukünftiger Lehrkräfte gilt sowohl in der Lehrer*innenbildungsforschung (Rothland & Terhart, 2009) als auch in öffentlichen Diskursen zum Lehrer*innenberuf (z.B. Blömeke, 2005) als eine zentrale gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Herausforderung (Denzler & Wolter, 2008; Neugebauer, 2013). Diese Herausforderung reicht bis hin zur Diskussion um diagnostische Verfahren der Eignungsfeststellung (exemplarisch Rothland & Terhart, 2011) und wird zumeist mehr oder weniger explizit mit der These der „(partiellen) Negativselektion“ (Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1022) der Lehramtsstudierenden verbunden. Systematisch eingeordnet, bildet die soziale Herkunft von angehenden Lehrpersonen neben Studien zu Berufswahlmotive und Leistungsvoraussetzungen einen zentralen nationalen und internationalen Forschungsgegenstand der Lehrer*innenbildungsforschung (siehe Rothland, 2011), für den in jüngerer Zeit „vor allem Aspekte einer generativen sozialen Vererbung des Lehrerberufs in den Fokus des Interesses [geraten]“ (Rothland & Terhart, 2009, S. 795). Empirische Forschungen zum Rekrutierungsverhalten Lehramtsstudierender deuten darauf hin, dass sich die Studierenden des Lehramts im Vergleich zu anderen professionsorientierten Studiengängen, wie z.B. Jura und Medizin, aus eher niederen Sozialschichten zusammensetzen (Kühne, 2006). Das Lehramtsstudium bzw. der Lehrer*innenberuf gilt daher auch als „Aufstiegsstudium“ (Lautenbach, 2019) bzw. „sozialer Aufsteigerberuf“ (Kühne, 2006; Neugebauer, 2013). Demgegenüber steht der empirische Befund, dass die Berufsvererbung relativ hoch ist (Kühne, 2006). Herkunftsbedingte Variablen, wie die innerfamiliäre Berufsreproduktion (Berufsvererbung), werden als bedeutsame personale Ausgangslagen (Rothland, König & Drahmman, 2015) bzw. relevante „individuelle Eingangsvoraussetzungen“ (Rothland et al., 2018, S. 1020) im System der Lehrerbildung betrachtet, die den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften beein-

flussen können (Rothland et al., 2018). Zur Wirkung herkunftsbedingter Variablen auf die professionelle Entwicklung bzw. differentielle berufsbezogene Vorstellungen von Studierenden innerhalb der Lehrerbildung liegt jedoch generell nur wenig gesichertes empirisches Wissen vor, sodass die „Bedeutung [der hohen] Präsenz des Lehrerberufs im familiären Umfeld etwa für die Ausbildung, die Berufswahrnehmung und -praxis“ (Rothland, 2011, S. 263) als empirisches Forschungsdesiderat gilt. Während einige empirische Untersuchungen den familiären Einfluss auf berufsbezogene Einstellungen bzw. Überzeugungen über Analysen des sozio-ökonomischen Status für bestimmte Unterrichtsfächer in den Blick nehmen (siehe für Mathematiklehrkräfte Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011), stellen Studien zur Bedeutung der Berufsvererbung als Faktor für Unterschiede in den berufsbezogenen bzw. professionellen Einstellungsmustern – über die Fächerdomänen hinweg – ein empirisches Desiderat dar (Rothland et al., 2015). Insbesondere mangelt es an Studien, die diesen Zusammenhang für die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Theorie und Praxis untersuchen, da diese Einstellungen auch die Wahrnehmung und Nutzung von Lerngelegenheiten im Rahmen der universitären Lehrerbildung beeinflussen können.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Familiärer Einfluss auf die Studien -und Berufswahl

Seit langem weisen theoretische Ansätze und empirische Studien darauf hin, dass Eltern als niedrigschwellige Informationsquelle ein wichtiger Schlüsselfaktor bei der Berufs- und Studienwahlentscheidung ihrer Kinder sind. Auch innerhalb einiger vorliegender Berufswahltheorien wird die Familie als wichtiger Faktor bei der Berufswahlentscheidung bestimmt, indem z.B. „individuelle berufliche Interessen zum Teil auf die Interessen der Eltern einer Person zurückgeführt werden können“ (Rothland, 2011, S. 252). Die Kommunikation mit Eltern über Schule und Beruf, wiederholte Aktivitäten, die durch das Elternhaus im Sinne einer Reproduktion der dort vorherrschenden Interessen und Orientierungen (Maurice, 2004) geprägt werden, gelten als bedeutsame Struktur- wie Prozessvariablen im Rahmen der Entwicklung von berufsbezogenen Interessen, Fähigkeiten und Dispositionen. Den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienfachwahl hat zuerst Geiger (1992) diskutiert, der auf die besondere Ausgeprägtheit der unmittelbaren Nachfolge im Studienfach des

Vaters unter den Ärzt*innen und den Jurist*innen aufzeigte. Dass gerade für Akademiker*innenkinder die Fortsetzung der Bildungstradition wichtig zu sein scheint und sich gerade die freiberuflich tätigen Akademiker*innen aus exklusiven Kreisen rekrutieren, gilt als historisch belegt (Huerkamp 1985; Kocka 1995). Allerdings sprechen auch neuere Zahlen zur sozialen Herkunft von Medizinstudierenden (Kolbert-Ramm & Ramm, 2011) und zum Einfluss der sozialen Herkunft auf die Fachwahl dafür, dass der Wandel von Herkunftsmilieus in den exklusiveren Studiengängen begrenzt bleibt (Multrus et al., 2017). Ein ähnliches Bild zeigt sich zumindest in der Sozialgeschichte für die unterschiedlichen Lehrberufe (z.B. Lautenbach, 2019). Obgleich in der sozialstrukturell ausdifferenzierten Gesellschaft ein Rückgang der Berufsvererbung erkennbar ist, insbesondere im Handwerk und der Beamtschaft (Beinke, 2006), setzt sich bei Mediziner*innen (Klinke & Kadmon, 2018), Rechtsanwält*innen und Lehrkräften die direkte Berufsvererbung in abgeschwächter Form fort. Die Berufsvererbung kann hierbei als eine Spezialform der intergenerationalen Statusvererbung verstanden werden.

2.2 Berufsvererbung bei Lehramtsstudierenden als Einflussfaktor auf berufsbezogene Einstellungen

Zahlreiche empirische Studien haben die Berufsvererbung unter Lehramtsstudierenden national und international untersucht. Kühne (2006) belegt, dass die Selbstrekrutierung bei Lehrkräften in Deutschland (24,0 %) nur gering unter der traditionell hohen Berufsvererbung bei Mediziner*innen liegt (27,7 %) und weist bei Männern auf die Plattformfunktion des Grund-/Volksschullehrerberufs als intergenerationellen Aufstiegsberuf hin (Kühne, 2006). Neben der Studie von Kühne existieren im deutschsprachigen Raum diverse Studien, die das Ausmaß der Berufsvererbung bestimmen haben und zum Teil in den ermittelten Reproduktionsquoten erheblich differieren (8,3 % bis 75 %), da das Konstrukt Berufsvererbung unterschiedlich operationalisiert wurde (Rothland, 2011). In einer für den deutschsprachigen Raum derzeit aktuellsten Studien, quantifizieren Rothland et al. (2015) für eine Stichprobe von $n = 6437$ deutschen, österreichischen und schweizerischen Lehramtsstudierenden im ersten Semester den Anteil der Berufsvererbungsquote auf 21 %. Die Unterschiede in der Verteilung der Berufsvererbung differenziert nach Geschlecht waren statistisch signifikant.

Im Hinblick auf den Einfluss der Berufsvererbung auf berufsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden belegen Rothland et al. für drei von vier der untersuchten berufsbezogenen Einstellungen bzw. Überzeugungen der Studie-

renden – auch unter Kontrolle des Geschlechts, der Länderzugehörigkeit und des Lehramtstyps – einen schwachen Haupteffekt (Rothland et al., 2015). Sie interpretieren die Gesamtergebnisse der Unterschiede dahingehend, dass Lehrer*innenkinder ein „realistischeres Bild“ (Rothland et al., 2015, S. 142) im Hinblick auf den Lehrer*innenberuf aufweisen, u.a. weil Lehrer*innenkinder einerseits die Schwierigkeit der Berufsausübung und die berufliche Beanspruchung höher und gleichzeitig das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs geringer als ihre Kommiliton*innen ohne Berufsvererbung einschätzen (Rothland et al., 2015, S. 140).

2.3 Theorie-Praxis-Einstellungen

Einstellungen, Überzeugungen, Orientierungen und subjektive Theorien werden in der Lehrer*innenbildungsforschung häufig synonym verwendet und nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt (zum Überblick Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Einstellungen können übergreifend als affektives und evaluatives Urteil gegenüber einem Objekt, das handlungsleitend sein kann, gefasst werden (Maio & Haddock, 2009). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis lassen sich in Anlehnung an die Klassifikation von Reusser et al. (2011), in Abgrenzung zu epistemologischen und personenbezogenen, am ehesten den kontextbezogenen Einstellungen zuordnen. Ferner lassen sich diese mit Blick auf deren handlungssteuernde Funktion den handlungsfernen Einstellungen zuordnen (Reusser et al., 2011)

Thon (2014) rekonstruierte drei dominierende Varianten einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis, die von Fischer, Bach und Rheinländer (2016) einer Skalenentwicklung zugrunde gelegt wurden. Die Befunde deuteten darauf hin, dass sich der Widerspruch der Einstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studienverlauf signifikant vergrößerte. Analog zu diesem Ergebnis konnte dieselbe Autorengruppe empirisch aufzeigen, dass die Studierenden nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer „theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion“ verfügen (Fischer, Bach & Rheinländer, 2018, S. 166).

3 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Desiderats untersucht die vorliegende Studie, ob und inwiefern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, von Lehramtsstudierenden, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe zugehören, unterscheiden.

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Projekts ISabEL (Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium), das die Veränderungen berufsbezogener Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Kontext von Studien- und Praxisphasen untersucht. Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen basieren auf einer schriftlichen Befragung (Querschnitterhebung) von Erstsemesterstudierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung (Wintersemester 2014/15) für den Studiengang Bachelor Bildungswissenschaften/Vermittlungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg immatrikuliert waren.

3.1 Abhängige Variable

Zur Erfassung der Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis wurde eine neu entwickelte Skala eingesetzt. Diese basiert auf qualitativ-rekonstruktiven Befunden von Thon (2014) und wurde im Rahmen einer Studie von Fischer et al. (2016) eingesetzt und validiert. Die Dimensionen des Theorie-Praxis-Verhältnisses ließen sich zufriedenstellend als Einstellungsskala operationalisieren. Unterschieden werden drei Theorie-Praxis-Dimensionen: (1) *Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung (AN)* (4 Items, Beispielitem: „Praxisbezug macht Theorie anschaulich.“; *Cronbachs* $\alpha = .72$), (2) *Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis (UM)*, (4 Items, Beispielitem: „Theorien müssen in praktisches Handeln umsetzbar sein.“; *Cronbachs* $\alpha = .70$), (3) *Unabhängigkeit von Theorie und Praxis (WI)* (3 Items, Beispielitem: „Theorie und Praxis beziehen sich in der Regel nicht aufeinander.“; *Cronbachs* $\alpha = .49$). Die Items der Skala werden zustimmungsbezogen auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) beantwortet.

3.2 Unabhängige Variable

Die Erfassung der Berufsvererbung wurde über die Berufsangaben der Eltern der Studierenden als dichotome Variable (Lehrer*innenkind: mindestens ein Elternteil arbeitet als Lehrer*in vs. Nicht-Lehrer*innenkind: kein Elternteil arbeitet als Lehrer*in) operationalisiert. Darüber hinaus wurde eine weitere trichotome Variable erstellt, die die Berufsvererbung noch differenzierter erfasste (1. Lehrer*innenkind: mindestens ein Elternteil arbeitet als Lehrer*in; 2. Lehrer*innenkind in doppelter Tradition: beide Eltern arbeiten als Lehrer*in und 3. kein Lehrer*innenkind: beide Elternteile haben einen anderen Beruf).

3.3 Auswertungsmethoden

Die Prüfung der Unterschiede erfolgte mittels t-Tests für unabhängige Stichproben für die dichotome Variable sowie einfaktorier Varianzanalysen für die trichotome unabhängige Variable.

3.4 Stichprobe

Insgesamt wurden 719 Erstsemesterstudierende im Studiengang B.A. Bildungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg befragt, von denen sich 497 Personen (69,12 %) an der Befragung beteiligten. 79,2 % der Befragten sind weiblich, 20,8 % männlich. Die Abiturdurchschnittsnote beträgt 2,6 ($SD = .49$). Der Mittelwert des Items „Ich bin mir sicher, dass ich Lehrerin bzw. Lehrer werden möchte“ (1 = stimme nicht bis 4 = stimmt genau) beträgt 3,20 ($SD = .97$). Der relative Anteil der Berufsvererbung in der Stichprobe beträgt 17,1 %. 13,4 % der Lehrer*innenkinder kommen aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil den Lehrer*innenberuf ausübt. 3,7 % der befragten Lehramtsstudierenden entstammen einer Familie, in der beide Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben. Mit Blick auf die Geschlechterverteilung innerhalb der Fälle, die als Berufsvererbung klassifiziert wurden, zeigt sich, dass mehr Studenten aus einem familiären Umfeld kommen, in dem mindestens ein Elternteil den Lehrer*innenberuf ausübt (21,4 %) als Studentinnen (15,4 %). Statistisch betrachtet ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufsvererbung allerdings nicht signifikant ($\chi^2 [1, N = 423] = 1.97, p = .16$). Auch mit Blick auf die doppelte Berufsvererbung zeigt sich auf deskriptiver Ebene ein Geschlechterunterschied zugunsten der männlichen Studierenden. 7,1 % der Studenten entstammen einer Familie, in der beide Elternteile als Lehrer*innen

arbeiten. Dieser Anteil beträgt bei den Studentinnen 2,8 %. Die Assoziation ist allerdings ebenfalls nicht statistisch bedeutsam ($\chi^2 [2, N = 423] = 4.30, p = .12$).

4 Ergebnisse

4.1 Einstellungsstrukturen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Im Hinblick auf die Einstellungsstrukturen der Gesamtkohorte resultieren folgende deskriptive Ergebnisse: Die höchste Zustimmung erhält die Dimension Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung ($M=3.71, SD=.38$), gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis“ ($M=2.88, SD=.62$). Am niedrigsten wird die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ bewertet ($M=2.08, SD=.51$).

4.2 Unterschiede der Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Lehrer*innenkindern und Nicht-Lehrer*innenkindern sind in Tabelle 1 aufgeführt. Für beide untersuchte Gruppen ergibt sich folgende Einstellungsstruktur: Die höchste Zustimmung erhält die Dimension „Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung“, gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis“. Am niedrigsten wird die Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ bewertet. Auf deskriptiver Ebene stimmen Lehrer*innenkinder der Umsetzbarkeit von Theorie und Praxis eher zu und bewerten auch den Widerspruch von Theorie und Praxis als stärker als Studierende, deren Eltern nicht im Lehrer*innenberuf arbeiten. Allerdings sind alle Differenzen auf den jeweiligen Dimensionen nicht signifikant. Auch im Hinblick auf die varianzanalytische Testung von Unterschieden zwischen den Gruppen, (1) Lehrer*innenkind, (2) Lehrer*innenkind, doppelte Tradition und (3) kein Lehrer*innenkind, zeigen sich keine überzufälligen Unterschiede ($F_{AN}[2,399] = .826, p = .439; F_{UM}[2,388] = .932, p = .394; F_{WI}[2,369] = 1.12, p = .320$).

Tab. 1: Einstellungsstruktur

	Lehrer*innenkind		kein Lehrer*innenkind		<i>t</i> (<i>df</i>)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung	3.71	.35	3.71	.38	-.10 (400)
Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis	2.95	.51	2.86	.63	-1.07 (389)
Widerspruch von Theorie und Praxis	2.17	.57	2.01	.49	1.47 (370)

Mittelwerte basierend auf vierstufiger Skala von 1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau.

5 Diskussion

Gegenstand der Studie war die Fragestellung, ob und inwiefern sich die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrer*innenberuf ausüben, von Lehramtsstudierenden, deren Eltern einer anderen Berufsgruppe zugehören, unterscheiden. In der theoretischen Auseinandersetzung wurde auf die Bedeutsamkeit des beruflichen Hintergrundes der Familie als berufsrelevanter Faktor bei der Studienwahl unter Rückgriff auf berufswahltheoretische Ansätze sowie vorliegende empirische Studien hingewiesen. Es konnte aufgezeigt werden, dass in den vorliegenden Studien die Frage nach dem Zusammenhang der Bedeutung der Berufsvererbung als Faktor für die Unterschiede in den Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildungsforschung eine untergeordnete Rolle spielt. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Einstellungs- und Überzeugungsmustern für die Nutzung und Wahrnehmung von Lerngelegenheiten im Studium stellt diese Frage ein Forschungsdesiderat dar.

Im Hinblick auf die Einstellungsstruktur zeigte sich in der vorliegenden Studie, dass die Studierenden unabhängig vom beruflichen Hintergrund der Eltern die Dimension Praxisbezug als Anschauungsvoraussetzung am meisten zustimmen, gefolgt von der Dimension „Umsetzbarkeit von Theorie in Praxis“. Am wenigsten stimmten die Studierenden der Dimension „Unabhängigkeit von Theorie und Praxis“ zu. Am positivsten waren daher jene Einstellungen, die sich auf Praxis als eine notwendige Bedingung zum Verständnis von Theorien beziehen. Gleichzeitig wurde auch einem Theorie-Praxis-Verhältnis zugestimmt, das die Funktion von Theorie primär in einer „dienenden“ Funktion für die Praxis und einer unmittelbaren Umsetzbarkeit von Theorien in prakti-

ches Handeln sieht. Eher abgelehnt wurde die Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmung im Sinne eines Widerspruchs von Theorie und Praxis. Es ist daher hervorzuheben, dass aus der Deskription der Einstellungsstrukturen interpretierbar ist, dass eine Theorie-Praxis-Problematik zu Beginn des Studiums (auf der Einstellungsebene) nicht nachweisbar ist.

Auf deskriptive Ebene zeigten sich Unterschiede in der Berufsvererbung nach Geschlechtszugehörigkeit. Obwohl männliche Studierende in der Stichprobe insgesamt den geringsten Anteil bilden, ist die Reproduktionsrate bei diesen am höchsten. Dies gilt sogar, wenn beide Eltern im Lehrerberuf arbeiten. Allerdings zeigten die durchgeführten inferenzstatistischen Tests keinen signifikanten Unterschied differenziert nach Geschlecht.

Die inferenzstatistischen Befunde zeigten keinen überzufälligen Einfluss des Faktors Berufsvererbung auf die untersuchten Einstellungsdimensionen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Es kann daher konstatiert werden, dass weitgehend kongruente Einstellungsmuster zwischen Lehramtsstudierenden, deren Eltern den Lehrerberuf ausüben, und Lehramtsstudierenden ohne Berufsvererbung bestehen. Die Ergebnisse sprechen daher für keinen Einfluss der innerfamiliären Berufsreproduktion auf Theorie-Praxis-Einstellungen. Diese Ergebnisse decken sich insofern mit der Studie von Rothland et al. (2015), als dass diese trotz signifikanter Zusammenhänge zwischen Berufsvererbung und berufsbezogenen Einstellungen eine geringe praktische Bedeutsamkeit der Differenzen einräumen (Rothland et al.). Allerdings kann vor dem Hintergrund der empirischen Anlage der vorliegenden Untersuchung nicht geschlussfolgert werden, dass sich Einstellungsunterschiede der untersuchten Gruppen möglicherweise in verlängerten Praxisphasen zeigen, da gerade hier die Rückgriffe auf tradierte berufsbezogene Handlungsvorstellungen von größerer Bedeutsamkeit sein könnten. Zukünftige Forschung – insbesondere in Form von Längsschnittuntersuchungen an unterschiedlichen Studienstandorten – könnte vermutlich weitere wichtige Einblicke liefern.

Es gilt zu berücksichtigen, dass die erhobenen Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zunächst als handlungsferne Grundeinstellungen einzuordnen sind und damit keine Aussagen zu handlungsnahen berufsbezogenen Einstellungen getroffen werden können. Die in der Lehrerbildungsforschung vorliegende Annahme, dass die Berufsvererbung eine bedeutsame personale Ausgangslage für differierende professionelle Bilder des Lehrberufs hat, kann auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden.

Literatur

- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34–55.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24–39.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt a. M.: EU Verlag der Wissenschaften.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30, 112–141.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 1. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 155–170.
- Geiger, T. (1992). *Die soziale Herkunft der dänischen Studenten*. Hrsg. v. K. Rodax. Opladen: Leske + Budrich.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 161–174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Huerkamp, C. (1985). *Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert. Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70–92.
- Klinke, S. & Kadmon, M. (2018). *Ärztliche Tätigkeit im 21. Jahrhundert. Profession oder Dienstleistung*. Berlin: Springer VS.
- Klopp, E. & Stark, R. (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In A.-K. Mayer & T. Rosmann (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S. 39–70). Lengerich: Pabst.

- Kocka, J. (1995). *Bürgertum im 19. Jahrhundert: Deutschland im europäischen Vergleich*. Eine Auswahl. Band II. Wirtschaftsbürger und Bildungsbürger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolbert-Ramm, C. & Ramm, M. (2011). *Zur Studiensituation im Fach Humanmedizin. Ergebnisse des 11. Studierendensurveys. Sonderauswertung für den Medizinischen Fakultätentag (MFT) der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: MFT.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.
- Lautenbach, C. (2019). Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1461–1488.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2009). *The psychology of attitudes and attitude change* (Sage social psychology program series, 1. ed.). Los Angeles: Sage.
- Maurice, J. von (2004). *Generationenübergreifende Interessenrelationen im Spiegel einer Theorie der Person-Umwelt-Passung*. Dissertation. Trier.
- Multras F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2011). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 46, S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M., König, J. & Drahnmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 129–144.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 13, S. 791–810). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 635–638.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestereicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 219–237). Opladen: Leske+Budrich.
- Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: LI.

Studie 5:

Fischer, T. (2020b). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thomas Fischer

Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung

1 Einleitung

In aktuellen Diskursen der Lehrer*innenbildungsforschung wird das Professionswissen von angehenden Lehrkräften als zentraler Aspekt für die spätere berufliche Tätigkeit thematisiert (Krauss, 2011). Im Kontext der psychologisch-kompetenztheoretischen Professionalitätsdiskussion, die sich vor allem am Novizen-Experten-Paradigma orientiert, wird diesbezüglich auf den Einfluss des Professionswissen für den erfolgreichen Unterricht bzw. die Unterrichtsqualität hingewiesen (Lohse-Bossenz, Holzberger, Kunina-Habenicht, Seidel & Kunter, 2018). Vor diesem Hintergrund geraten die bildungswissenschaftlichen Studienanteile, als fachunabhängige Facette, vermehrt in das Blickfeld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Lohse-Bossenz et al., 2018). Einen Gegenstand bildet hierbei die Beurteilung bildungswissenschaftlicher, auch in Relation zu fach- und fachdidaktischen, Studienanteilen (Lersch, 2006; Cramer, Horn & Schweitzer, 2009; Cramer, 2013). Aus vorliegenden Forschungen zur Beurteilung der Studienanteile der universitären Phase der Lehrer*innen(aus-)bildung ist bekannt, dass Lehramtsstudierende die Facetten des Professionswissens im Vergleich untereinander zum Teil sehr different gewichten. Mit Blick auf die Bedeutsamkeits-, Qualitäts-, und Nutzeneinschätzung werden insbesondere die domänenunabhängigen bildungswissenschaftlichen Studieninhalte als mehr oder weniger irrelevant durch Studierende bewertet (siehe Cramer, 2013).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die geringe Nutzen- und Bedeutsamkeitszuschreibung bildungswissenschaftlicher Inhalte u.a. auch auf unterschiedliche antizipierte Vorstellungen der Studierenden zur ‚Verwertung‘ von akademischen Wissen bzw. dem Verhältnis von Studium und Beruf (Hessler, Oechsle & Heck, 2013) basieren, möchte die vorliegende Untersuchung die impliziten Orientierungen zu diesen Studieninhalten aus der Sicht der Lehramtsstudierenden „von innen heraus“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2007, S. 14) rekonstruieren und damit die quantitativen Studien um einen qualitativen Beitrag ergänzen. Dies ist insofern von Relevanz als das mit einem rekonstruktiven Zugang tieferliegende Sinnstrukturen herausarbeitet werden können, denen eine handlungsrahmende Funktion zugeschrieben wird. Durch die Untersuchung impliziter Vorstellungen zum Verhältnis von Wissen und Können am Beispiel bildungswissenschaftlicher Inhalte hat der Beitrag auch eine grundlegende Relevanz für verlängerte Praxisphasen, da diese konzeptionell als „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 90) beschrieben werden.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsstand und Desiderata

Der vorliegende Beitrag lehnt sich theoretisch an die Diskussion der Wissensverwendungsforschung an, die das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen zum Analysegegenstand macht. Bommes, Dewe und Radtke (1996) unterscheiden mit Blick auf die Relationierung dieser beiden Wissensformen die Verhältnisbestimmungen Transfer (direkte Übertragung von wissenschaftlichen Wissen in die Handlungspraxis), Transformation (Herstellung von Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Theorien an die Handlungspraxis) und Relationierung (Komplementarität von wissenschaftlichen Wissen und praktischen Handlungswissen) (Bommes, Dewe & Radtke, 1996). Als ein weiterer theoretischer Bezugspunkt werden die Überlegungen zur Relationierung von Wissen und Können nach Neuweg (2011) aufgegriffen. In diesen Überlegungen werden Konfigurationen von Wissen und Können über das Verhältnis von Integration und Differenz systematisiert¹.

1 Neuweg (2011) unterscheidet zwölf „Figuren der Relationierung von Wissen und Können“ (S. 468), die jeweils Differenz- bzw. Integrationskonzepten zugeordnet werden. Die Prämisse der Integrationskonzepte (z.B. Technologie, Brille und Mutterwitz) charakterisiert Neuweg durch eine prinzipielle „Kongruenz von Wissen und Können“, während Differenzkonzepte

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchungen gilt bildungswissenschaftliches Wissen allgemein als „noch wenig erschlossener Bereich der universitären Lehrerbildung“ (Kunter et al., 2017, S. 37). Mit Blick auf die Bedeutsamkeits-, Relevanz- und Nutzeneinschätzung von Lehramtsstudierenden zum bildungswissenschaftlichen Studium liegen vor allem quantitative Studien vor, die auf ein grundsätzliches „Akzeptanzproblem“ (Cramer, 2013, S. 67) verweisen, da bildungswissenschaftliche Inhalte als „kaum berufsfeldbezogen erlebt [werden]“ (Cramer, 2013, S. 67). So zeigt Cramer (2013) in einer quantitativen Untersuchung mit Blick auf die Bedeutsamkeitszuschreibung von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten, dass diese bereits zu Beginn des Studiums stark abnimmt, während die Bedeutsamkeitszuschreibung der Fachwissenschaften signifikant und stetig zunimmt (Cramer, 2013, S. 73). Ferner stellt die Studie mit Blick auf die untersuchten Moderatoren fest, dass ein „zunehmendes Erfolgserleben in den Schulpraktika (...) zu einer geringer werdenden Bedeutsamkeitszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium [führt]“ (Cramer, 2013, S. 75). Fischer, Bach und Rheinländer (2016) zeigen mit Blick auf die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, dass sich diese im Studienverlauf signifikant in Richtung einer Zunahme des Widerspruchs von „Theorie“ und „Praxis“ verändern. Im Hinblick auf den Forschungsstand lässt sich feststellen, dass empirisch-rekonstruktive Studien, die implizite Sinnkonstruktionen von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten in den Blick nehmen, ein zentrales Desiderat der Lehrer*innenbildungsforschung darstellen. Im vorliegenden Beitrag wird dieses Desiderat aufgegriffen. Ziel ist die Rekonstruktion der kollektiven Relevanzsetzungen von Lehramtsstudierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten.

3 Methodische Anlage der Untersuchung

3.1 Dokumentarische Methode als Rahmenkonzept

Als methodisches Rahmenkonzept für die Untersuchung wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2008) herangezogen. Diese zielt auf die Rekonstruktion von kollektiven, impliziten Wissensbeständen und handlungsgegenerierenden Orientierungen.

(z.B. Persönlichkeit, Erfahrung und Interferenz) durch deren „kategoriale Verschiedenheit“ (Neuweg, 2011, S. 468) beschrieben werden.

Die Dokumentarische Methode teilt mit anderen interpretativen bzw. rekonstruktiven Forschungsansätzen die paradigmatische Grundannahme, dass soziale Realität bzw. Commonsense-Vorstellungen, u.a. in alltäglichen Handlungsprozessen, interaktiv hergestellt werden und damit im Sinne von Schütz (1971) Konstruktionen ersten Grades darstellen, die im Rahmen methodisch kontrollierten Fremdverstehens als Konstruktionen zweiten Grades zu rekonstruieren seien (Bohnsack, 1998). Das methodologische Grundprinzip besteht in der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 2013, S. 177) bezogen auf den „faktischen Wahrheitsgehalt und der normativen Richtigkeit kultureller und gesellschaftlicher Tatsachen“ (Bohnsack, 2013, S. 177). Damit wird ein Wechsel von der Frage des Was sozialer Realität auf das Wie, d.h. auf den Prozess der Herstellung bzw. „fortlaufenden Durchführung“ (Bohnsack, 2008, S. 58), verschoben, der sich auch in der Trennung der Analyseschritte formulierender und reflektierender Interpretation dokumentiert.

3.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren

Die vorliegende explorative empirische Untersuchung basiert auf 7 Gruppendiskussionen mit Masterstudierenden lehramtsbezogener nicht-gymnasialer Studiengänge im ersten und zweiten Fachsemester². Gruppendiskussionen zielen auf die Erhebung von kollektiv geteilten impliziten Wissensbeständen bzw. Vorstellungen (Bohnsack, 1998). Methodologisch wird von der Prämisse ausgegangen, dass Gruppendiskussionen „repräsentierte Prozessstrukturen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 27) darstellen, d.h. sich geteilte implizite Orientierungen im Rahmen der Interaktion bzw. Kommunikation, „sozusagen im statu nascendi“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 11) aktualisieren und herausarbeiten lassen. Im Rahmen der Durchführung der Gruppendiskussionen wurde zunächst zur Anregung einer selbstläufigen Diskussion ein erzählgenerierender Ausgangsstimulus zu bildungswissenschaftlichen Inhalten des Studiums gestellt. Dabei wurden die Studierenden gebeten über die Relevanz bildungswissenschaftlicher Studienanteile zu reden

2 Die Transkription der Interviews erfolgte in Anlehnung an Bohnsack (2008).

3.3 Auswertungsverfahren

Im Rahmen der Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode wurden die Gruppendiskussionen in einem ersten Schritt formulierend in ihrem thematischen Verlauf interpretiert (formulierende Interpretation). In einem zweiten Schritt wurden die Orientierungsrahmen der Gruppen interpretativ herausgearbeitet und nach ihren Modi unterschieden (reflektierende Interpretation). Die Auswahl der zur feinsequenziellen Analyse herangezogenen Passagen erfolgte vorrangig anhand der interaktiven bzw. metaphorischen Dichte. Mit Blick auf die Diskursorganisation der analysierten Passagen, ließen sich diese dem sogenannten inkludierenden Modus zurechnen, der indiziert, dass von gemeinsam geteilten Erlebnishintergründen der jeweiligen Gruppen ausgegangen werden kann.

Bezogen auf die Generalisierung, d.h. der fallübergreifenden theoretischen Verdichtung der empirischen Ergebnisse in Form von Idealtypen, die auf die „Repräsentanz tieferliegender Sinnstrukturen [abzielen]“ (Bohnsack, 2005, S. 74), werden in der Dokumentarischen Methode traditionell die sinn- und soziogenetische Typenbildung unterschieden (Nohl, 2013). Da die vorliegende Untersuchung generell auf die Orientierungsmuster der Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten fokussiert ist, wird im Folgenden die sinn-genetische Typenbildung dargestellt. Hierbei werden die in der reflektierenden Interpretation rekonstruierten Orientierungsrahmen von der Einzelfallebene abgelöst und weiter abstrahiert, um diese in ihrer „eigenen Sinnhaftigkeit“ (Nohl, 2013, S. 46) zu betrachten. Ziel ist es, vor allem eine „Basistypik“ (Bohnsack, 2013, S. 194) zu entwickeln, in der „durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen in Ansätzen identifizierbar ist.“ (Bohnsack, 2013, S. 194).

4 Ergebnisse

In den nachstehenden Analysen wurden aus Gründen der Darstellbarkeit jeweils Eckfälle ausgewählt, die die typologisierten Orientierungen repräsentieren. Im Folgenden werden diese zusammenfassend beschrieben und anschließend jeweils anhand ausgewählter Passagen exemplarisch rekonstruiert (reflektierende Interpretation).

4.1 Persönlichkeitsentwicklung

Sinnkonstruktion Der Typ „Persönlichkeitsentwicklung“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte übergreifend als heterogenes Lernangebot ohne eine explizit nachvollziehbare Anwendbarkeit von Wissen. Er konstruiert bildungswissenschaftliche Inhalte implizit als indirekt-verwertbares Wissen, das der Charakterbildung zuträglich ist. Die Persönlichkeitsentwicklung deutet dieser Typus als zentrales Ziel des bildungswissenschaftlichen Studiums, das antizipatorisch auf das zukünftige Berufsfeld bezogen wird. Die Antizipation des Berufsalltags bildet die Grundlage für die des Studiums im Jetzt. Dabei wird das Berufsfeld implizit als bedrohlich entworfen. Die Ausbildung eines spezifischen Charakters einer Lehrperson wird als unabdingbar für eine Bewältigung des beruflichen Alltags gedeutet.

Reflektierende Interpretation Gruppe 3

Die vorliegende Passage stellt die Eingangsphase der Gruppendiskussion dar. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten offen über die Relevanz von bildungswissenschaftlichen Inhalten zu diskutieren.

T1: Ja, kommt drauf an würd ich (lacht) sagen also weiß ich nicht (lacht) ich find in manchen ähm manche Sachen hat man irgendwie (.) ja mit Spaß behandelt und auch relativ viel bei gelernt und bei anderen wiederum gar nichts (.) also (1) zum Beispiel Sta- äh Statistik (1) wird mir (.) ziemlich wenig bringen für meine ähm Praxisarbeit (.) schätze ich (1) ähm (1) Psychologie und Soziologie wahrscheinlich schon deutlich mehr (2) dass ich da irgendwie mehr mitgenommen hab und dann irgendwie Sachen anders einschätze als ich es vielleicht machen würde als wenn ich es nicht vorher behandelt hätte (2)

Das implizite Bild der Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Wissens wird von T1 als kontextabhängig („kommt drauf an“) proponiert. T1 relativiert eine generalisierende Relevanzzuschreibung bildungswissenschaftlicher Inhalte („würde ich [lacht] sagen also weiß ich nicht [lacht]). Darin dokumentiert sich einerseits eine implizite Wahrnehmung der Vielfältigkeit der Inhalte sowie andererseits eine Vagheit der Relevanzzuschreibung dieser. Die Inhalte werden als „Sachen“ beschrieben, was in der Art und Weise des Sprechens auf eine distanzierte Haltung zu bildungswissenschaftlichen Inhalten verweist. Die Einschätzung verschiedener Studienhalte („wird mir(.) ziemlich wenig bringen“) erfolgt über die antizipierte Bedeutung für die „Praxisarbeit“. Soziologie und Psychologie spannen hierbei exemplarisch den positiven Gegenhorizont auf; und zwar durch die Distanzierung von Statistik. Die vorgenommene Unterscheidung bleibt mit Blick auf die Bedeutung bildungswissenschaftlicher Inhalte vage („wahrscheinlich schon“), da diese gedankenexperimentell ent-

worfen wird („vielleicht [anders] machen würde als wenn ich es nicht vorher behandelt hätte“)

T2: Finde ich auch (.) aber ich finde auch das so generell das Reinschnuppern in Inhalte von dem man selbst der Meinung ist, dass sie einen vielleicht nicht wirklich (1) voranbringen beziehungsweise in dem Ziel Lehrer zu werden äh das sie trotzdem ne gewisse Basis mitbilden

T2 validiert den propositionalen Gehalt von T1 („finde ich auch“). Mit „aber“ erfolgt eine Differenzierung der Proposition, indem bildungswissenschaftlichen Inhalten eine quasi-additive Wirkung zugeschrieben wird („eine gewisse Basis mitbilden“), unabhängig davon, ob diese subjektiv als entwicklungsförderlich gedeutet werden („selbst der Meinung ist, dass sie einen vielleicht nicht wirklich voranbringen“). Die Diffusität der Inhalte, die sich bereits im Terminus „Sachen“ bei T1 dokumentierte, werden von T2 durch die Verwendung von „reinschnuppern“ bestätigt. Ebenso validiert T2 implizit den aufgeworfenen Orientierungsgehalt zur Bedeutsamkeit der bildungswissenschaftlichen Inhalte aus der antizipierten Perspektive der Praxisarbeit („Ziel Lehrer zu werden“).

T1: L Ja klar

T2: dass man einfach so dadurch seine eigenen Softskills in Anführungszeichen derartig (2) formt (.) dass du einfach ähm ja (1) ähm das muss ja nicht alles zwingend mit äh mit Theorie und Praxis des Lehramts äh des Lehramtsstudiums zu tun haben (1) dass du dich einfach selbst äh entwickelst

T1 validiert die Elabortion. T2 differenziert die eingeführte indirekte Wirkung der bildungswissenschaftlichen Inhalte als „gewisse Basis“ und übersetzt diese in sogenannte „Softskills“. Die Wirkung wird als Prozess der individuellen Formung des Selbst beschrieben („dadurch seine eigenen Softskills [...] entwickelst“). Darin dokumentiert sich die Vorstellung einer quasi-selbstläufigen Entwicklung der Persönlichkeit durch bildungswissenschaftliche Inhalte. Bildungswissenschaftliche Inhalte müssen nicht funktional bezogen sein auf Theorie oder Praxis. Hierdurch wird das vordergründige Ziel des bildungswissenschaftlichen Wissen als Persönlichkeitsentwicklung konstruiert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs entfacht sich eine Diskussion darüber, ob Persönlichkeitsbildung für das Lehramtsstudium per se von Bedeutung ist oder nicht. Hierbei führt T2 den Terminus „Charakterbildung“ ein („ich finde das ist ja ne Charakterbildung) und präzisiert diesbezüglich:

T2: Nein, ich rede schon von dem Ziel Lehrer zu werden und dass du quasi durch diese Bandbreite dessen was du äh (.) äh mitnimmst äh dieses bildungswissenschaftliche Wissen ob es jetzt im (2) Anfang erstmal für dich Sinn ergibt (2) neh, ob das jetzt wirklich zielführend ist oder nicht (.) das trotzdem irgendwo für dich selbst und

für dein Charakter, für deine Charakterbildung (1) förderlich ist (1) und (1) es ist auch vor allem wichtig, dass du hm einen Charakter entwickelst um vor ner Klasse zu stehen (2) weil (.) neh kennen wir ja alle (.) das Menschen, die irgendwie zart besaitet sind und ähm:: (1) nicht wirklich über gewisse (1) Fähigkeiten (1) abseits des Lehr- äh des Lernens äh verfügen äh schnell an ihre Grenzen stoßen.

T2 wiederholt den bereits zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt im Hinblick auf die Funktion und Wirkung bildungswissenschaftlicher Inhalte. Unabhängig von der subjektiv nachvollziehbaren Sinnhaftigkeit der Inhalte bzw. Klarheit der jeweiligen Verwertbarkeit, sind diese für die Charakterbildung förderlich. Dadurch findet eine Präzisierung des zu Beginn der Diskussion eingeführten Begriffs „Basis“ statt. Im Terminus „Bandbreite“ dokumentiert sich die heterogene Struktur bildungswissenschaftlicher Inhalte, die gleichzeitig als Chance für eine individuelle Charakterbildung gedeutet wird und sich implizit als persönlichkeitsstabilisierenden Gewinn umschreiben lässt. Die Sinnkonstitution dieses „Gewinns“ erfolgt aus der Perspektive des antizipierten beruflichen Alltags („um vor ner Klasse zu stehen“), der hintergründig über eine als mehr oder weniger bedrohlich imaginierte Tätigkeit („Schnell an ihre Grenzen stoßen“) konstruiert wird. Insgesamt dokumentiert sich in der Passage auch eine subjektive Theorie von (eigener) professioneller Entwicklung, die nicht in der Vorstellung einer Ausbildung von Experten*innenwissen durch bildungswissenschaftliche Inhalte liegt, sondern in der Entwicklung eines stabilen Charakters als additive Komponente professionellen Handelns. Der Orientierungsrahmen der Gruppe kann daher als Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet werden. Diese Orientierung wird über die Imagination einer mehr oder wenig bedrohlichen zukünftigen Berufspraxis generiert.

4.2 Sozialtechnologie

Der Typ „Sozialtechnologie“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als abstraktes und diffuses Angebot, dem dieser Typus grundsätzlich eine substantielle Bedeutung zuschreibt. Die Interpretation und Wahrnehmung bildungswissenschaftlicher Inhalte basiert auf einem unklaren Anwendungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, das ein Orientierungsdilemma erzeugt. Da die „Theorien“ im bildungswissenschaftlichen Studium in der Deutung dieses Typus nicht in entsprechende Applikationszusammenhänge gestellt werden, ist eine Identifizierung des grundsätzlich relevanten Wissens gehemmt. Die enaktierende Strategie zur Lösung dieses Dilemma liegt in einem Wunsch der Anerkennung von Studienangeboten, in denen „Theorien“ fallbezogen konkretisiert bzw. an Fällen für das Handeln in der Praxis demonstriert werden, damit die

Anwendung subsumptionslogisch erfolgen kann. Pädagogisches Handeln wird damit implizit als technologisch-steuerbar und nicht-kontingent konstruiert. Die epistemologisch kollektiv geteilte Grundvorstellung dieses Typus besteht in einer nomologisch-deduktiven Konstruktion der Relationierung von Theorie und Praxis.

Reflektierende Interpretation Gruppe 1

T1: Und in der Theorie darüber liest das man denkt aaaaah ok jetzt hätt ich damit umgehen kön-nen oder das das trifft jetzt gerade auf den Fa:ll zu den ich schon erlebt habe. Also dass man da halt wirklich mehr verknüpfen muss müsste. [...]

Bildungswissenschaftliche Inhalte werden von T1 als Theorie adressiert, die als solche erst identifiziert werden können, wenn diese ein Teil der eigenen Erfahrung sind („schon erlebt habe“). Dahinter dokumentiert sich, dass Theorien nur „erkannt“ werden können, wenn diese durch Erfahrungen anschaulich gemacht werden. Ferner wird implizit von einer linearen Anwendbarkeit von Wissen ausgegangen („ok jetzt hätt ich damit umgehen können“).

T1: Sonst hat die Theorie an sich auch keine Relevanz weil- wenn du sie die Anwendung nich siehst oder den Sinn dahinter nicht verstehst

T1 ergänzt, dass die Relevanz von Theorien nur durch ihre Anwendbarkeit bzw. Nachvollziehbarkeit hergestellt wird. Dahinter dokumentiert sich, dass Theorien nur dann als sinnvoll anerkannt werden, wenn diese in einem Applikationszusammenhang mit der „Praxis“ stehen.

T2: Ich finde wenn die Theorie zum Einsatz kommt dann auch findet dann ist sie auch nich mehr so trocken

T2 validiert die Elaboration von T1 im Modus einer Differenzierung, indem T2 die Anwendung von Theorien als „Einsatz“ konkretisiert. Ist diese Bedingung („dann“) nicht gegeben, so wird die Theorie als „nicht mehr so trocken“ beschrieben. Dahinter dokumentiert sich zwar eine prinzipielle Anerkennung von „Theorien“, die aber bei fehlendem Anwendungszusammenhängen zu einer distanzierten Wahrnehmung von bildungswissenschaftlichen Inhalten führt. Der negative Horizont der Gruppe lässt sich daher als fehlender Applikationszusammenhang in der universitären Lehre beschreiben. Der positive Gegenhorizont besteht im Erwerb von Handlungssicherheit. Demgegenüber steht die wahrgenommene nicht-anwendbare und von der Handlungspraxis entkoppelte „trockene“ Theorie. Aus dieser Konstellation resultiert ein Orientierungsdilemma, da der positive Horizont durch den negativen Horizont begrenzt wird. Das Enaktierungspotenzial der Gruppe besteht in der Anerkennung von bildungswissenschaftlichen Angeboten, die eine direkt fallbezogene

Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen Theorien und der Handlungspraxis herstellen. In der Art und Weise, wie das Thema verhandelt wird, dokumentiert sich die Orientierung auf eine imaginierte berufsbezogene Handlungssicherheit, die habituell über die Vorstellungen einer linearen Übertragung von Theorie auf den zutreffenden Fall erfolgt.

Reflektierende Interpretation Gruppe 5

Die Strukturhomologie des Orientierungsrahmens der Gruppe 2 lässt sich auch an nachstehender Sequenz der Gruppe 5 zeigen.

T1: Man müsste diese Theorien direkt mit Fallbeispielen irgendwie beschreiben, wir haben immer nur (.) die so hingelegt bekommen

T2: joa, so aus dem Zusammen-

T1: └ so dass man sich da bisschen dran orientieren kann.

T1 stellt die Forderung auf („man müsste“), dass Theorien direkt fallbezogen beschrieben werden sollten. Im Kontrast hierzu besteht die konjunktive Erfahrung („wir“) darin, bildungswissenschaftliche Inhalte vom Anwendungskontext abgekoppelt präsentiert bekommen zu haben („so hingelegt bekommen“). Die Funktion des Fallbezugs wird von T1 überdies in einer Art Orientierungsfunktion beschrieben. Der Wechsel von der wir- zur man-Ebene verweist auf eine Differenz zwischen dem positiven Horizont und der faktisch erlebten Praxis des (bildungswissenschaftlichen) Studiums. Dadurch reproduziert sich das Orientierungsdilemmata auch in dieser Gruppe.

4.3 Meisterlehre

Der Typus „Meisterlehre“ deutet bildungswissenschaftliche Studienanteile übergreifend als nutzloses und überwiegend unzeitgemäßes Angebot, dem mehr oder weniger kein verwertungslogisches Potenzial für die spätere Berufsfertigkeit zugrunde liegt. Das eigentliche Ziel bildungswissenschaftlicher Inhalte besteht aus der Sichtweise dieses Typus in der Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf. Mit Blick auf die Wahrnehmung des Verhältnisses von Lehrer*innenbildung und dem Handeln im späteren Berufsfeld wird von einer dualistischen Sichtweise ausgegangen. In dieser werden Wissenschaft und (Berufs-)Praxis als voneinander getrennte Sphären entworfen. Die Überwindung der Kluft besteht für diesen Typus in der Hinwendung und Idealisierung von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen.

Reflektierende Interpretation Gruppe 7

T1: [...] äh zum Thema Bildungswissenschaften, das war wirklich teilweise absolut nicht sinnvoll für die für die joa weiterführende Arbeit als Lehrer. Also vieles zumindestens werde ich einfach nicht gebrauchen können, oder beziehungsweise hat mit dem Lehrerdasein nix zu tun. [...]

T1 proponiert die Relevanzsetzung zu bildungswissenschaftlichen Inhalten über die Antizipation der zukünftigen Tätigkeit („weiterführende Arbeit als Lehrer“). Die Sinnhaftigkeit („absolut nicht sinnvoll“) und deren Nutzen („nicht gebrauchen können“) wird den Bildungswissenschaften zum Teil gänzlich abgesprochen („hat mit dem Lehrerdasein nix zu tun“). Dahinter dokumentiert sich eine Expert*innenhaltung, die zu einer Abwertung der bildungswissenschaftlichen Inhalte führt und den negativen Gegenhorizont aufspannt.

T4: Also was ich immer besonders hilfreich fand, ist, wenn diese äh Dozenten Seminarleiter auch auch Lehrer sind oder waren (.) also (.)

T4 validiert die aufgeworfene Proposition von T1 im Modus einer Exemplifizierung und entwirft den positiven Gegenhorizont, der in Lehrveranstaltungen von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen verortet wird. Implizit deutet sich damit eine wahrgenommene Differenz von wissenschaftlich versus praktisch qualifizierten Dozierenden an.

T1: Mh mh (.)

T4: find ich immer, dass die dann nochmal dieses Feeling viel, viel besser überbringen konnten, was denn wichtig ist, worauf es ankommt (.) und andere Dozenten, die dann halt äh Professor Doktor (.) schießmichtot sind, dann halt zwar den fachliche das fachliche Wissen haben, aber nicht wissen worauf=s dann auch eventuell in der Schule drauf ankommt (.) und das hab ich auch recht häufig gemerkt (4)

T1 ratifiziert den von T4 aufgeworfenen Orientierungsgehalt („Mh mh“). T4 setzt die Elaboration der Differenz von wissenschaftlich versus praktisch qualifizierten Dozierenden im Modus einer erfahrungsbasierten Beschreibung fort („find ich immer“) und bringt die Verhandlung des Orientierungsgehaltes im Rahmen einer Fokussierungsmetapher („Professor Doktor (.) schießmichtot“) zur Konklusion. Dahinter dokumentiert sich eine dualistische Vorstellung von Universität und Schule bzw. Wissenschaft und (Berufs-)Praxis. Die Relevanz von bildungswissenschaftlichen Inhalten wird umso geringer wahrgenommen, je höher die wissenschaftliche Position der Dozierenden ist. Auch wenn die fachwissenschaftliche Expertise nicht aberkannt wird („das fachliche Wissen haben“), wird diese als maximal entfernt zur schulischen Realität entworfen („aber nicht wissen, worauf=s dann auch eventuell in der Schule drauf ankommt“). Das für diese Gruppe relevante Wissen ist das berufliche Alltags-

wissen von Praktiker*innen („was denn wichtig ist, worauf es ankommt“). Das spezifische Qualitätsmerkmal der Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen wird in der Fähigkeit der „Übertragung“ („überbringen“) eines besonderen „Feelings“ hervorgehoben. An einer späteren Stelle der Gruppendiskussion werden Lehrveranstaltungen von Dozierenden mit schulpraktischen Erfahrungen als besonders hochwertig beschrieben („halt Gold wert“), weil diese „sehr viele Tipps an die Hand geben“. Der Rahmen der Gruppe kann daher in der Herstellung von Kontakten mit Dozierenden, die praktische inkorporierte Erfahrungen haben, beschrieben werden. Implizit lässt sich daraus schlussfolgern, dass diese Gruppe bildungswissenschaftliche Inhalte nicht als fachlich strukturierte Domäne, sondern als personell-kontingentes Konstrukt auffasst.

5 Ergebniszusammenfassung und Diskussion

Das Ziel der Studie lag darin, implizite Orientierungen von Studierenden zu bildungswissenschaftlichen Inhalten zu rekonstruieren, um deren kollektive Deutung zu diesem Studienelement zu erhellen. Im Ergebnis gelangt die explorativ angelegte Untersuchung zu drei typologisierten Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten (Persönlichkeitsentwicklung, Sozialtechnologie und Meisterlehre).

Über alle Typen hinweg zeigt sich, dass die Bedeutung sowie der Nutzen der bildungswissenschaftlichen Inhalte über die Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes konstituiert werden (*Basistypik*). So entwirft der Typ Persönlichkeitsentwicklung implizit das Berufsfeld als bedrohlich. Er konstruiert die Bedeutung der Bildungswissenschaften in der Funktion der Entwicklung einer Persönlichkeit, die indirekt erfolgt. Diese fungiert als Schutzfunktion für das zukünftige Handeln. Die heterogen wahrgenommene Struktur des bildungswissenschaftlichen Studiums wird als zuträglich für Ausbildung eines spezifischen Charakters einer Lehrperson gedeutet. Im Kontrast dazu konstruiert der Typ „Sozialtechnologie“ seine professionelle Tätigkeit als prinzipiell steuerbar und entwirft sein Berufsfeld daher als nicht-kontingent. Er deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als deduktiv-nomologische Aussagesysteme. Dieses habituelle Muster erzeugt ein Orientierungsdilemma, da das Streben nach klaren Anwendungszusammenhängen durch die erlebte Praxis der Gestaltung von Lehrangeboten nicht eingelöst wird. Der Typ „Meisterlehre“ deutet bildungswissenschaftliche Inhalte als mehr oder weniger nutzloses und veraltungsanfälliges Wissen. Die Zielbestimmung der universitären Phase liegt in der prak-

tischen Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf. Wissenschaft und Berufspraxis entwirft dieser Typus als dualistisch getrennte Sphären. Die bedeutungskonstituierende Selektionsstrategie zu bildungswissenschaftlichen Inhalten sind für den Typ Meisterlehre die schulpraktischen Erfahrungen der Dozierenden. Aus der Basistypik der Imagination des zukünftigen Berufsfeldes als zentrales Sinnkonstitutionselement lassen sich folgende kontrastive Modi zur Verwendung von bildungswissenschaftlichem Wissen unterscheiden: linear („Sozialtechnologie“), indirekt („Persönlichkeitsentwicklung“) und nicht-verwendbar („Meisterlehre“). Mit der impliziten Annahme einer linearen Übertragung von bildungswissenschaftlichem Wissen auf die Handlungspraxis („Sozialtechnologie“) geht eine Simplifizierung des pädagogischen Handelns einher, das der Komplexität des Berufsfeldes nicht gerecht wird. Mit Blick auf die Relationierung von Theorie und Praxis, lässt sich diese als integrationsbezogene Vorstellung einer starken Kongruenz von Wissen und Können beschreiben (Neuweg, 2011). Bei der indirekten Verhältnisbestimmung („Persönlichkeitsentwicklung“) wird hingegen von einer differenzbezogenen Relationierungsvorstellung ausgegangen, da das professionelle Handeln aus der Sichtweise dieses Typus mehr auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als auf den direkten Erwerb akademischen Wissens bezogen ist. Eine differenzbezogene Relationierungsvorstellung entwirft auch der Typ „Meisterlehre“. Allerdings konstruiert dieser Typus theoretisches Wissen und (berufs-)praktisches Können als kategorial verschieden. Verwendungstheoretisch lässt sich diese Relationierungsfigur als „Extremfall“ bezeichnen, da von einer grundsätzlichen „Unverwertbarkeit“ von bildungswissenschaftlichem Wissen ausgegangen wird. Die Studie leistet insofern einen Beitrag zur weiteren Klärung des „Akzeptanzproblem[s]“ (Cramer, 2013, S. 67) bildungswissenschaftlicher Studienanteile, wonach verwendungstheoretische Vorstellungen von Studierenden mit mehr oder weniger problematischen Mustern von Theorie-Praxis-Relationierungen einhergehen und letztlich auf der (vermeintlichen) Klarheit des beruflichen Anforderungsprofils als kohärenzkonstituierende Selektionsstrategie der bildungswissenschaftlichen Lerngelegenheiten beruhen. Mit Blick auf das Sampling muss allerdings festgehalten werden, dass durch die Erhebung von Studierenden mit den angestrebten Lehramtsabschlüssen Grundschule sowie Sekundarstufe I keine Kontrastierungen mit Studierenden weiterer Lehramtsabschlüsse möglich war, was die Reichweite der Ergebnisse einschränken.

Für weiterführende Untersuchungen wäre u.a. von Interesse, von welchen Relationierungsvorstellungen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung ausgehen (z.B. Hochschullehrende und schulische Mentor*innen) und ob differierende Relationierungsvorstellungen in den Fächern bzw. Fachdidaktiken im Ver-

gleich zu den Bildungswissenschaften vorliegen. Darüber hinaus wäre für einen qualitativen Längsschnitt zu plädieren, um die Genese der Veränderung von Relationierungsvorstellungen im Studienverlauf (z.B. in verlängerten Praxisphasen) zu rekonstruieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (1998). Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In D. Siefkes, P. Eulenhöfer, H. Stach & K. Städtler (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen* (Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung, S. 105–121). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Beiheft Nr. 3, S. 63–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Scheickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bommers, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 4). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 66–82.
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 761–780.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 1, S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 13–29). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Heck, J. (2013). Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden. In G. Hessler, O. Mechthild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 59–80). Bielefeld: transcript.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS.

- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 51, S. 164–181). Weinheim: Beltz.
- Lohse-Bossenz, H., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Seidel, T. & Kunter, M. (2018). Wie fach(un)abhängig ist bildungswissenschaftliches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 991–1019.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 87–100). Potsdam: Universitätsverlag.

Studie 6:

Fischer, T. (2020a). Nutzensvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges? Zeitschrift für Hochschulentwicklung – Vienna, Austria: [Verein Forum Neue Meiden in der Lehre Austria], 15(4), 243-262, <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/14>

Thomas FISCHER¹ (Flensburg)

Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges?

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden aus unterschiedlichen Fachkulturen. Auf der Basis einer sekundäranalytischen Auswertung des Konstanzer Studierendensurveys soll die Frage beantwortet werden, ob und inwiefern sich die Differenzen in den Nutzenvorstellungen durch fachkulturelle Unterschiede erklären lassen. Die Fachkulturen wurden anhand des Berufsfeldbezuges des Studienganges operationalisiert. Die Ergebnisse der MANOVA zeigen, dass die Nutzendimensionen zwar überzufällig nach dem Ausmaß des Berufsfeldbezuges der untersuchten Fachkulturen differieren, sich jedoch kein klares Muster für die Gruppenunterschiede identifizieren lässt.

Schlüsselwörter

Schlüsselwörter: Fachkultur, Berufsfeldbezug, Praktika, Theorie-Praxis-Verhältnis

¹ E-Mail: thomas.fischer@uni-flensburg.de



Student conceptions of the usefulness of internships

Abstract

This paper examines student conceptions regarding the usefulness of internships across different disciplinary cultures. Secondary data from the German Student Survey were utilized. A MANOVA was conducted to compare the effect of the disciplinary culture, which was measured by the degree of the occupational focus in the field of study. Although the conceptions examined showed significant statistical differences, *no clear pattern could be detected*.

Keywords

disciplinary cultures, occupational focus, internships, theory-practice relationship

1 Einleitung

Hochschulische Praxisphasen wurden lange Zeit weniger als genuiner Gegenstand der Hochschulforschung betrachtet (vgl. EGLOFF, 2004, S. 264). In jüngerer Zeit sind Praktika durch die Zunahme der Employabilityorientierung der Hochschulen in den Mittelpunkt hochschulbezogener Reformbemühungen gerückt und stellen zugleich ein zentrales „Leitmotiv“ (WILDT, 2012, S. 261) der Studiengangsentwicklung dar. Praktika werden als „Schlüsselement“ (ULBRICHT & SCHUBARTH, 2017, S. 88) zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit beschrieben, da diese konzeptionell als „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (ebd., S. 90) gelten und zugleich „eine bessere Vorstellung vom angedachten Berufsfeld“ vermitteln (APOSTOLOV, WIPPERMANN & SCHULZE-REICHEL, 2017, S. 101). Diese Entwicklung wird als Paradigmenwechsel von der Fächer- zur Berufsfeldorientierung gedeutet (SCHUBARTH et al., 2012, S. 49) und betrifft im Kern die Relationierung von Wissenschaftslogik einerseits sowie der Qualifikationsfunktion der Hochschulen andererseits (vgl. TREMP, 2015, S. 13)

Aus theoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass der Diskurs um Beschäftigungsfähigkeit mit dem Grad des Berufsfeldbezuges der jeweiligen Fachkultur korrespondiert (vgl. SCHUBARTH & SPECK, 2014, S. 33). Folglich schlagen aktuelle Debatten der Hochschulentwicklung eine stärkere Berücksichtigung des Berufsfeldbezuges bei der konzeptionellen Ausgestaltung von Praxisphasen vor. SCHUBARTH & SPECK et al. (2016) plädieren z. B. dafür, dass „bei Fächern mit einem klaren Berufsfeldbezug [die] integrationstheoretische Perspektive“ (ebd., S. 8) eine stärkere Berücksichtigung erfahren sollte, wohingegen Fächer mit unklarem Berufsfeldbezug eher an differenztheoretischen Modellen zu orientieren seien. Dieser Vorschlag lässt sich in Anlehnung an HANFT (2015) als homogenitätsorientierter Ansatz einordnen, bei welchem strukturell von einer Gleichartigkeit der Studierenden ausgegangen wird. Die Diversität der Vorstellungen der Studierenden bleibt dabei unberücksichtigt. Erste Hinweise darauf, dass fachkulturelle Orientierungen von Studierenden heterogen sind, liegen bereits für einige Fächergruppen vor (vgl. für sozialwissenschaftliche Studiengänge z. B. HESSLER & OECHSLE, 2012, für naturwissenschaftliche Studiengänge z. B. SCHUBARTH et al., 2016). Es ist daher fraglich, ob eine homogenitätsorientierte Ausrichtung der Praktika den Heterogenitätsanforderungen gerecht wird. Dies gilt auch deshalb, weil „die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium zu einem wichtigen Heterogenitätsfaktor geworden [ist]“ (HANFT, 2015, S. 13)

Wie in empirischen Untersuchungen hinlänglich belegt wurde, schreiben Studierende Praxisphasen eine hohe Bedeutung zu, welche u. a. auf unterschiedliche Vorstellungen zum (antizipierten) Berufsfeld basieren. Da der Berufsfeldbezug in seinem Grad fachkulturell variiert, ist die Annahme plausibel, dass sich auch die Nutzensvorstellungen dementsprechend unterscheiden. Die Berücksichtigung des Berufsfeldbezuges in verschiedenen Fachkulturen spielt in vorliegenden Untersuchungen eine untergeordnete Rolle. Insbesondere liegen kaum belastbare Befunde vor, welche die Nutzensvorstellungen Studierender unterschiedlicher Fachkulturen systematisch in den Blick nehmen. Die vorliegende Studie greift dieses empirische Desiderat auf und zielt darauf ab, den wahrgenommenen Nutzen Studierender zu

Praktika nach dem Grad des Berufsfeldbezuges zu untersuchen und damit das Verhältnis von Fachkultur und Berufsfeldbezug zu erhellen.

2 Theoretischer Hintergrund und vorliegende Forschung

2.1 Nutzensvorstellungen von Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen

Studierende schreiben Praxisphasen eine hohe Bedeutung zu. Die Nutzenkonzepte zu Praktika werden als mehrdimensional und komplex beschrieben (EGLOFF, 2004) und lassen sich der Ebene der persönlichen bzw. der beruflichen Komponente zuordnen. Während erstere sich auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Autonomiegewinn) der Studierenden in Praxisphasen beziehen, fokussiert die zweite Komponente unterschiedliche strategische Dimensionen, welche die Erhöhung bzw. Förderung der beruflichen Chancen betrifft (BARGEL, 2012; BLOCH, 2007; SARCLETTI, 2007; SCHUBARTH et al., 2016) und sich dabei an den antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes (BLOCH, 2007, S. 89) orientiert. Zentrale Nutzensvorstellungen der beruflichen Komponente sind der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (z. B. Qualifikation), das Kennenlernen von Normen und Werten des Berufsfeldes sowie der Aufbau von sozialen Kontakten (z. B. späteren Arbeitgeber*innen) (vgl. SCHUBARTH et al, 2016, S. 66).

2.2 Fachkulturen und Berufsfeldbezug

Fachkulturen wurden lange Zeit, sowohl national wie international, auf Basis disziplinär differierender „epistemologischer Charakteristika“ (HUBER, 1991, S. 9; TROWLER, 2008, 182 ff.) beschrieben. Während damit klassifikatorisch *wissenschaftsinterne* Merkmale im Vordergrund standen, mehrten sich in den letzten Jahren empirische Untersuchungen bzw. theoretisch-konzeptionelle Beiträge (HESS-

LER & OECHSLE, 2012; HESSLER, 2013; OECHSLE & HESSLER, 2011; SARCLETTI, 2009, TREMP, 2015), die Fachkulturen nach dem Grad des jeweiligen Berufsfeldbezuges in den Blick nehmen und damit *wissenschaftsexterne* Merkmale als Bestimmungsgröße für Fachkulturen in den Vordergrund stellen.

HESSLER & OECHSLE (2012, S. 115) konkretisieren diesbezüglich folgende Studiengangstypologien:

- „Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z. B. Medizin und Lehramt)
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe- und Positionen (z. B. BWL, Ingenieurwissenschaften)
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften).“

Die Grundannahme hierbei ist, dass sich Disziplinen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges in unterschiedliche Fachkulturen bzw. Studiengangstypologien unterscheiden lassen. Implizit basiert die Stärke des Berufsfeldbezuges auf dem Grad der Wissenschafts- und Forschungsorientierung bzw. auf dem Verhältnis von Studium und Beruf der jeweiligen Fachkultur (TREMP, 2015, S. 16). LANGEMEYER & MARTIN (2018) zeigen auf Basis von Mikrozensusdaten mittels Clusteranalysen auf, dass sich der Berufsfeldbezug des Studiums durch den Zusammenhang von Akademisierungsgrad auf der einen Seite sowie der berufsfachlichen Dichte auf der anderen Seite beschreiben lässt (vgl. ebd., S. 18). Die Klarheit des Berufsfeldbezuges resultiert aus einer hohen Ausprägung beider Dimensionen (z. B. Medizin). Das Zusammentreffen eines hohen Grades an Akademisierung bei geringer Ausprägung der berufsfachlichen Dichte führt wiederum zur Zunahme der Diffusität des Berufsfeldbezuges (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften).

2.3 Orientierungen von Studierenden unterschiedlicher Fachkulturen zu Praxisbezügen

Untersuchungen zu Orientierungen von Studierenden unterschiedlicher Fachkulturen liegen auf der Grundlage differenter methodischer empirischer Zugänge vor. Neben der quantitativen Analyse von Survey - und Panelerhebungen (vgl. z. B. BARGEL, 2012; MULTRUS, 2013; SARCLETTI, 2009) liegen auch qualitativ orientierte Analysen vor, die das in der Studierenden- und Hochschulforschung längere Zeit konstatierte „subjektorientierte Defizit“ (OECHSLE & HESSLER, 2011, S. 216) einzulösen vermögen und theoretisch-konzeptionell subjektive Theorien (HESSLER & OECHSLE, 2012; HESSLER, OECHSLE & HECK, 2013; OECHSLE & HESSLER, 2010, 2011) bzw. Deutungsmuster (EGLOFF, 2002) von Studierenden in den Mittelpunkt der Analysen stellen.

HESSLER & OECHSLE (2012) zeigen im Rahmen einer qualitativen Studie auf, dass die Praxiskonzepte von Studierenden weniger vom Berufsfeldbezug des Studiums abhängig sind als vielmehr von der Heterogenität innerhalb der Studiengänge. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch SCHÜSSLER & KEUFFER (2012) in einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Praxiskonzepte von Studierenden nicht deterministisch durch den Berufsfeldbezug des Studiums erklärt werden können.

In einem Überblicksbeitrag der Arbeitsgruppe für Hochschulforschung stellt BARGEL (2012) zur Bedeutung von Praxisbezügen im Studium fest, dass „[sich nach] der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Fachrichtungen [keine] größeren Unterschiede bei der Gewichtung des Nutzens [von] Praktika außerhalb der Hochschule [ergeben]“ (ebd., S. 37). MULTRUS (2012) hingegen stellt fachbezogene Differenzen innerhalb professionsorientierter Studiengänge der untersuchten Nutzenfacetten fest.

Mit Blick auf die vorliegenden Untersuchungen lässt sich festhalten, dass die Bedeutung des Berufsfeldbezuges auf die Orientierung von Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen unterschiedlich und sogar teilweise konträr bewertet wird. Ein Grund hierfür könnte in der unterschiedlichen Systematik der Erfassung

des Berufsfeldbezuges liegen, da einige Studien singuläre Studiengänge einzelner Fächergruppen fokussieren, aber nur wenige Untersuchungen Disziplinen mit unterschiedlichem Berufsfeldbezug miteinander vergleichen. Aus empirischer Perspektive besteht das zentrale Desiderat darin, dass das Kontinuum von Klarheit und Diffusität angemessen zu berücksichtigen ist.

Der vorliegende Beitrag adressiert daher folgende Fragestellungen:

- Unterscheiden sich die von Studierenden eingeschätzten Nutzensvorstellungen zu hochschulischen Praxisphasen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges unterschiedlicher Fachkulturen?
- Falls ja, in welcher Weise?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die empirische Datenbasis der vorliegenden Sekundäranalyse bildet eine Teilstichprobe (N= 3.944) des 12. Konstanzer Studierendensurvey aus dem Wintersemester 2012/13 (N=4.884)². Ausgewählt wurden die nachstehenden Fächergruppen auf der Basis des angegebenen Erstfaches: Sprach- und Kulturwissenschaften (N=375), Sozial- und Erziehungswissenschaften (N=504), Rechtswissenschaften/Jura (N=201), Mathematik/Naturwissenschaften (N=633), Wirtschaftswissenschaften (N=451), Medizin /Gesundheitswissenschaften (N=402), Ingenieurwissenschaften (N=762) sowie das Lehramt (N= 616). Fächer, die sich nicht eindeutig dem Berufsfeldbezug im Sinne von OECHSLE & HESSLER (2012) zuordnen ließen, werden in den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt.

² Aufgrund von Kürzungen des Fragebogens im 13. Studierendensurvey, die auch die Item-batterie zum Praktikumsnutzen betrafen, wurde auf die Daten des 12. Studierendensurvey zurückgegriffen.

61 % der Befragten sind weiblich. Der Großteil der Studierenden stammt mit 77 % von einer Universität. Die Angaben zum Studienverlauf zeigen, dass 62 % der Befragten bereits ein Praktikum (im Inland) absolviert haben. 12 % verfügen bereits über Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum. Die Dauer der Praktika (im In- und Ausland) beträgt durchschnittlich 4,7 Monate. Die Absolvierung der Praktika unterscheidet sich relativ stark zwischen den Fächergruppen (Inland: Medizin/Gesundheitswissenschaften: 79 %, Rechtswissenschaften/Jura: 62 %; Lehramt: 69 %; Wirtschaftswissenschaften; 49 %; Ingenieurwissenschaften: 64 %, Sprach- und Kulturwissenschaften: 51 %, Sozial- und Erziehungswissenschaften: 56 %).

3.2 Erhebungsinstrumente

3.2.1 Abhängige Variable

Zur Erfassung der Nutzensvorstellungen der Studierenden zu hochschulischen Praxisphasen wurden mittels Hauptkomponentenanalyse (PCA, Varimax-Rotation) drei Nützlichkeitsfaktoren extrahiert: (1) Erwerb berufspraktischer Kompetenzen, (2) Überprüfung der Berufswahlentscheidung, (3) Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen. Die Ladungen der Items auf den jeweiligen Faktoren luden zwischen .77 und .91 (vgl. Tabelle 1). Alle drei Faktoren erklärten ca. 76 % der Gesamtvarianz. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung betrug .78. Der Bartlett-Test auf Sphärizität war signifikant ($\chi^2 [28] = 16483.01, p < .001$). Die interne Konsistenz der Subskalen ($.79 \leq \alpha \leq .86$) kann als gut bewertet werden (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Subskalen zu den Nutzenvorstellungen

		Itemstamm: „Welcher Nutzen erbringt ihrer Ansicht nach ein Praktikum? ...“	
Subskalen	Items	λ	α
Erwerb berufspraktischer Kompetenzen	berufliche Kenntnisse erlangen	.85	.82
	praktische Fertigkeiten erwerben	.85	
	überfachliche Kompetenzen erwerben	.77	
Überprüfung der Berufswahlentscheidung	Prüfung der Berufseignung	.87	.79
	Absicherung der Berufsentscheidung	.88	
Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern	Kontakte zu Arbeitgebern	.90	.86
	Chance auf spätere Anstellung	.91	

Anmerkungen: α = Cronbach's Alpha-Koeffizient, λ = Lamda-Koeffizient

3.2.2 Unabhängige Variable

Für die Typologisierung des Berufsfeldbezuges wurden neben den Vorschlägen von OECHSLE & HESSLER (2012) weitere Fächer bzw. Fächergruppen für die Konstruktion der unabhängigen Variablen berücksichtigt. Für Fächergruppen mit klarem Berufsfeldbezug wurden neben Medizin/Gesundheitswissenschaften und Rechtswissenschaften zusätzlich die Fächergruppe Lehramt (siehe LANGEMEYER & MARTIN, 2018) mit in die Analyse aufgenommen, da es sich auch bei dieser Gruppe um einen professionsorientierten Studiengang handelt. Für die Typologisierung von Fächergruppen mit mittlerem Berufsfeldbezug wurden neben den Ingenieurwissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre auch weitere wirtschaftswissenschaftliche Fächer auf der Grundlage der Systematik der Fächergruppen des Statistischen Bundesamtes berücksichtigt. Neben den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Sozial- und Erziehungswissenschaften wurden auch die Fä-

chergruppe Mathematik/Naturwissenschaften dem diffusen Berufsfeldbezug zugeordnet³.

Tab. 2: Typologisierung der Fächergruppen

Grad des Berufsfeldbezuges	Fächergruppen
klarer Berufsfeldbezug (N=1219)	Medizin (N=402), Rechtswissenschaften (N=201), Lehramt (N=616)
mittlerer Berufsfeldbezug (N=1213)	Wirtschaftswissenschaften (N=451), Ingenieurwissenschaften (N=762)
diffuser Berufsfeldbezug (N=1512)	Sprach- und Kulturwissenschaften (N=375), Sozial- und Erziehungswissenschaften (N=504) Mathematik/Naturwissenschaften (N=633)

Für die typologisierten Fächergruppen ergeben sich folgende deskriptive Charakteristika bezüglich der Hochschulart (Universität vs. Fachhochschule): 95 % der Studierenden aus Fächergruppen mit klarem Berufsfeldbezug sind für ein Universitätsstudium eingeschrieben. In den Fächergruppen mit mittlerem Berufsfeldbezug ist der Anteil der Studierenden von Fachhochschulen mit etwa 40 % deutlich höher. 84 % der Befragten aus Fächergruppen mit diffussem Berufsfeldbezug sind

³ Im Rahmen der Hochschulforschung wird argumentiert, dass sich naturwissenschaftliche Studiengänge aufgrund ihrer Heterogenität sowohl dem Typus des mittleren wie auch diffusen Berufsfeldbezuges zuordnen lassen (vgl. SCHUBARTH et al., 2016, S. 15). Die Entscheidung, die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften der Subpopulation diffuser Berufsfeldbezug zuzuordnen, gründet auf aktuellen empirischen Befunden zum Weiterqualifizierungsverhalten nach dem Masterabschluss, die darauf verweisen, dass Studierende dieser Fächergruppe eine größere Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme einer Promotion haben (SPANGENBERG, 2019). Diese Befundlage soll für diesen Beitrag als indirekter Indikator für den Berufsfeldbezug verstanden werden.

Studierende an einer Universität. Die berichteten Unterschiede zwischen Hochschulart und Berufsfeldbezug sind mittelstark und statistisch signifikant ($\chi^2 [2] = 479,72$, $p < .001$, Cramers $V = .34$).

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie gültigen Fallzahlen zu den untersuchten Nutzendimensionen für den jeweils typologisierten Grad des Berufsfeldbezuges ausgewiesen. Insgesamt sprechen die deskriptiven Analyseergebnisse für einen hohen Zustimmungsgrad zu allen Nutzendimensionen, da die Mittelwerte der Subskalen ($5,34 \leq M_{Gesamt} \leq 5,69$) deutlich über dem theoretischen Skalenmittelpunkt von 3,5 der eingesetzten siebenstufigen Skala liegen. Gleichzeitig dokumentieren die Ergebnisse eine hohe Heterogenität der Nutzenvorstellungen der nach dem Berufsfeldbezug typologisierten Fächergruppen ($1,06 \leq SD_{Gesamt} \leq 1,41$).

Über die untersuchten Gruppen hinweg wird der Erwerb berufspraktischer Kompetenzen als wichtigste Nutzendimension eingeschätzt ($M = 5,69$) und weist gleichzeitig die geringste Streuung auf. Die Überprüfung der Berufswahlentscheidung ($M=5,45$) wird im Vergleich dazu als weniger wichtig beurteilt. Der Aufbau von Kontakten zu potenziellen Arbeitgeber*innen wird in seiner Nützlichkeit als am geringsten bewertet ($M = 5,34$).

Tab. 3: Deskriptive Statistiken zur Bewertung der Nutzendimension differenziert nach dem Grad des Berufsfeldbezuges

Nutzendimension	Berufsfeldbezug	N	M	SD
Erwerb berufspraktischer Kompetenzen	klar	1197	5,66	1,14
	mittel	1169	5,67	1,02
	diffus	1478	5,74	1,03
	Gesamt	3844	5,69	1,06
Überprüfung der Berufswahlentscheidung	klar	1197	5,65	1,24
	mittel	1169	5,29	1,22
	diffus	1478	5,43	1,23
	Gesamt	3844	5,45	1,24
Kontakt zu pot. Arbeitgebern	klar	1197	4,77	1,62
	mittel	1169	5,70	1,17
	diffus	1478	5,51	1,25
	Gesamt	3844	5,34	1,41

4.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

Um den Einfluss des Berufsfeldbezuges auf die Nutzenvorstellungen der Studierenden zu untersuchen, wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Im Ergebnis resultiert ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Berufsfeldbezug auf die Nutzenvorstellungen (Wilks $\Lambda = .88$, $F(6, 7678) = 78.21$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .058$). Die Effektstärke impliziert, dass ca. 6 % der Varianz der eingeschätzten Nutzenvorstellungen durch den Berufsfeldbezug erklärt werden können. Differenziert nach den Nutzendimensionen zeigen sich Unterschiede in der Varianzaufklärung (Erwerb berufspraktischer Kompetenzen:

partial $\eta^2 = .001$; Überprüfung der Berufswahlentscheidung: partial $\eta^2 = .014$; Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen: partial $\eta^2 = .077$).

Im Anschluss an die MANOVA wurden mittels Scheffé-Prozedur Post-Hoc-Tests durchgeführt, um die Mittelwertdifferenzen über die Faktorstufen zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Haupteffekt nicht für alle Ausprägungen des Berufsfeldbezuges gilt. So gibt es im Hinblick auf die Nutzendimension *Erwerb berufspraktischer Kompetenzen* keine statistisch bedeutsamen Unterschiede nach dem Berufsfeldbezug der untersuchten Fächergruppen. Die Analysen für die Nutzendimension *Überprüfung der Berufswahlentscheidung* dokumentieren, dass sich Studierende aus Fächergruppen mit klarem sowohl von Studierenden aus Fächergruppen mit mittlerem und diffusem Berufsfeldbezug unterscheiden. Die Differenz von mittel und diffus ist hingegen insignifikant. Bezüglich der Bewertung des *Kontaktes zu potenziellen Arbeitgeber*innen* unterscheiden sich Studierende aller drei Gruppen signifikant voneinander.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Untersuchung nahm vor dem Hintergrund fehlender systematischer Forschungsbeiträge die Bedeutung des Berufsfeldbezuges auf die Nutzenvorstellungen zu hochschulpraktischen Phasen anhand einer Sekundäranalyse des Konstanzer Studierendensurveys empirisch in den Blick, um die Frage zu beantworten, ob und inwiefern sich die eingeschätzten Nutzenvorstellungen nach dem Grad des Berufsfeldbezuges unterscheiden. Insgesamt zeigen die empirischen Analysen, dass die Studierenden allen untersuchten Nutzendimensionen zu hochschulischen Praxisphasen eine grundsätzliche Bedeutsamkeit zuschreiben, wobei die Dimension „Erwerb berufspraktischer Kompetenzen“ am relevantesten eingeschätzt wird.

Die inferenzstatistischen Ergebnisse belegen, dass sich die untersuchten Nutzendimensionen signifikant nach der Ausprägung des Berufsfeldbezuges unterscheiden. Allerdings sind die Effektstärken in Anlehnung an COHEN (1992) als gering zu

bewerten, wodurch sich die praktische Bedeutsamkeit des Unterschiedes verringert. Gleichzeitig zeigen die Daten eine hohe Variabilität der Nutzenvorstellungen über alle untersuchten Dimensionen hinweg, die für eine starke Heterogenität der Nutzenvorstellungen innerhalb der Fachkulturen sprechen. Die empirischen Befunde der durchgeführten Post-Hoc-Tests dokumentieren, dass sich nur die Nutzenfacette „Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen“ durch alle drei Ausprägungen des Berufsfeldbezuges erklären lässt. Allerdings lässt sich die Variabilität nicht allein durch die Zunahme auf dem Kontinuum von Klarheit zur Diffusität vorhersagen. Eine Ursache für die geringe Nützlichkeitszuschreibung der Studiengänge mit klarem Berufsfeldbezug zum Kontakt zu potenziellen Arbeitgeber*innen könnte professionstheoretisch in dem „geregelten Zugang zum Arbeitsmarkt“ (LANGE-MEYER & MARTIN, 2018, S. 11) liegen. Übergeordnet sind die Ergebnisse folglich nicht linear interpretierbar, da sich kein klares Muster des Unterschiedes in den Nutzenvorstellungen nach der Ausprägung des Berufsfeldbezuges identifizieren lässt.

In Bezug auf den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung lässt sich zunächst festhalten, dass die Modellierung der Fachkultur über den Berufsfeldbezug zwar eine Erklärung für Unterschiede in den Nutzenvorstellungen der Studierenden aus unterschiedlichen Fächergruppen darstellt, die allerdings hinsichtlich der Varianzaufklärung als gering zu bewerten ist. In Anschluss an die vorliegende Forschung zeigen sich Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Wie in der Studie von HESSLER & OECHSLE (2012) dokumentieren auch die vorliegenden Ergebnisse eine große Heterogenität der Vorstellungen innerhalb der typologisierten Fachkulturen. In Differenz zu den Analyseergebnissen von BARGEL (2012) zeigen sich fachkulturelle Differenzen in den Vorstellungen der Studierenden auf, welche auch die Ergebnisse von MULTRUS (2012) stützen.

Die vorliegende Studie weist folgende zentrale Limitationen auf, die z. T. unmittelbar aus dem sekundäranalytischen Untersuchungsdesign resultieren. Erstens konnte nicht kontrolliert werden, wann im Studienverlauf die hochschulpraktischen Phasen absolviert wurden. Es ist durchaus plausibel davon auszugehen, dass dieses Merkmal die Nutzenbewertung der Studierenden beeinflussen könnte, da Praktika

retrospektiv im Zeitverlauf kritischer beurteilt werden (vgl. für Lehramtsstudierende z. B. HASCHER, 2006). Zweitens konnte die aus dem Forschungsstand bekannte mehrdimensionale Struktur der Nutzenkonzepte Studierender (EGLOFF, 2004) nicht angemessen berücksichtigt werden, da die zur Analyse einbezogenen Items ausschließlich die Dimension der strategischen Nutzenwahrnehmung abbilden. Folglich konnten Komponenten der biographischen Bedeutung, wie z. B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (SCHUBARTH et al., 2016, S. 8), empirisch nicht in den Blick genommen werden. Drittens resultiert aus dem querschnittlichen Erhebungsdesign des Studierendensurveys, dass mögliche Veränderungen der Bedeutung der Nutzendimension im Verlauf des Studiums nicht berücksichtigt werden konnten. Für weiterführende Untersuchungen bietet es sich daher an, Struktur- und Prozessmerkmale (z. B. Praktikumsformat, Betreuungsqualität) der hochschulpraktischen Phasen zu erheben sowie die Komplexität der Nutzenkonzepte differenzierter zu erfassen und längsschnittlich mögliche Veränderungen der Nutzendimensionen in unterschiedlichen Phasen des Studiums zu untersuchen. Änderungen von Studiengangskonzepten, die sich im Zuge der Umsetzung eines diskursiv beobachtbaren „practice turn“ (FRAEFEL, 2019) ergeben haben, bleiben aufgrund der Datenauswahl unberücksichtigt.

Ferner ist es bezogen auf den Gegenstand der Untersuchung von entscheidender Bedeutung, die Relationierung von „Theorie“ und „Praxis“ vor dem Hintergrund des Berufsfeldbezuges der jeweiligen Fachkultur stärker empirisch zu berücksichtigen, da dies ein programmatisches Ziel von hochschulpraktischen Phasen darstellt (vgl. ULBRICHT & SCHUBARTH, 2017, S. 90). Zur Gruppe der Lehramtsstudierende bleibt zu bemerken, dass es vor dem Hintergrund des Berufsfeldbezuges des Studiums zwar evident erscheint, diese als professionsorientierten Studiengang mit klarem Berufsfeldbezug zu klassifizieren. Gleichzeitig gleicht dieses Vorgehen aber theoriebezogen einer epistemologischen Simplifizierung der multidisziplinären bzw. hybriden Verortung dieser Studiengruppe, da sich die Lehramtsstudierende zwischen verschiedenen Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, d. h. heterogenen Fachkulturen, bewegen und die Bestimmung einer Leitdisziplin professionstheoretisch fraglich erscheint (vgl. LUNDEGREEN, 2011).

Mit Blick auf die im Rahmen der Hochschulentwicklung derzeit diskutierten Vorschläge zur konzeptionellen Ausgestaltung von Praktika – wie z. B. der stärkeren Gewichtung integrationstheoretischer Perspektiven bei Fachkulturen mit engem Berufsfeldbezug (vgl. SCHUBARTH et al., 2016, S. 8) – verweisen die vorliegenden Daten auf eine große Diversität studentischer Nutzenkonzepte innerhalb der Fachkulturen. Die Ergebnisse sprechen damit tendenziell weniger für einen homogenitätsorientierten Ansatz, sondern verweisen auf die Notwendigkeit die Ausgestaltung von Praxisphasen vermehrt an den individuellen Vorstellungen der Studierenden zu orientieren, um der disziplinären Vielfalt gerecht zu werden, die eben nicht einfach im Berufsfeldbezug des Studiums aufzugehen scheint.

6 Literaturverzeichnis

- Apostolow, B., Wippermann, M. & Schulze-Reichelt, F.** (2017). Praktika aus Studierendensicht. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 101-126). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bargel, T.** (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 37-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloch, R.** (2007). „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 82-106.
- Cohen, J.** (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Egloff, B.** (2002). *Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egloff, B.** (2004). Möglichkeitsraum Praktikum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 263-276. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0026-9>

- Fraefel, U.** (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs: Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Core Practices of the Teaching Profession: A Pragmatic Approach to professional action. Open Online Journal for Resarch and Education*, 1-15.
- Hanft, A.** (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster, New York: Waxmann.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hessler, G.** (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *ZFHE*, 8(1), 45-59. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/491>, Stand vom 5. Juni 2019.
- Hessler, G. & Oechsle, M.** (2012). Studium und Beruf – Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessler, G., Oechsle, M. & Heck, J.** (2013). Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden. In G. Hessler, O. Mechthild & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 59-80). Berlin, Bielefeld: De Gruyter; transcript.
- Huber, L.** (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3-24.
- Langemeyer, I. & Martin, A.** (2018). Akademiker*innen ohne Professionsstatus? – Oder: Wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34. http://www.bwpat.de/ausgabe34/langemeyer_martin_bwpat34.pdf

- Lundgreen, P.** (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9-39). Weinheim u.a.: Beltz.
- Multrus, F.** (2012). *Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Bonn/Berlin.
- Oechsle, M. & Hessler, G.** (2010). Praxis einbeziehen – Berufsorientierung und Studium. *HDS.Journal – Perspektiven guter Lehre*, 2010(2), 11-22.
- Oechsle, M. & Hessler, G.** (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *ZFHE*, 6(2), 214-229.
<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/249>
- Sarcletti, A.** (2007). Humankapital und Praktika. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 549-566.
<https://doi.org/10.1007/s11618-007-0063-2>
- Sarcletti, A.** (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. München: Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (2012). Praxisbezüge im Studium - Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W. & Speck, K.** (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg.
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J.** (2016). *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten*. Potsdam und Oldenburg.
- Schüssler, R. & Keuffer, J.** (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185-195). Wiesbaden: Springer VS.

Spangenberg, H. (2019). Weiterqualifizierungs- und Erwerbseinstiegsverläufe nach dem Bachelorstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 193-223). Wiesbaden: Springer VS.

Trempp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Trempp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13-39). Bielefeld: Bertelsmann.

Trowler, P. (2008). Beyond Epistemological Essentialism. Academic Tribes in the Twenty-First-Century. In C. Kreber (Hrsg.), *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (S. 181-195). New York: Routledge.

Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 87-100). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 261-278). Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.

Autor



Dipl.-Päd. Thomas FISCHER || Europa-Universität Flensburg,
Institut für Erziehungswissenschaften || Auf dem Campus 1a,
D-24943 Flensburg

www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/

thomas.fischer@uni-flensburg.de