

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Michaela Artmann
Marie Berendonck
Petra Herzmann
Anke B. Liegmann
(Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung

Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und
Fachdidaktik

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Michaela Artmann
Marie Berendonck
Petra Herzmann
Anke B. Liegmann
(Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung

Qualitative Forschung aus
Bildungswissenschaft und Fachdidaktik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2274-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Anke B. Liegmann, Michaela Artmann, Marie Berendonck und Petra Herzmann</i> Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband	7
--	---

Herausforderung *Forschendes Lernen*

<i>Marion Pollmanns, Sascha Kabel, Christoph Leser und Helge Kminek</i> Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden	21
--	----

<i>Bettina Brenneke, Nicolle Pfaff, Tina-Berith Schrader und Anja Tervooren</i> Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden	38
--	----

<i>Michaela Artmann und Petra Herzmann</i> Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken	56
--	----

<i>Petra Herzmann und Anke B. Liegmann</i> Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens	74
--	----

<i>André Brandhorst, Paul Goerigk, Anke Schöning und Carolin Dempki</i> Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken	93
---	----

Herausforderung *Reflexionen über Unterricht*

<i>Felician-Michael Führer und Vivien Heller</i> Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester	113
--	-----

<i>Inga Rosemann und Andreas Bonnet</i> „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis?	131
--	-----

<i>Hilke Pallesen, Matthias Schierz und Ann Kristin Haverich</i> Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport	149
<i>Kerstin Heberle</i> „Und das ist eben das, was sie konstruiert...“ Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester	165
<i>Tobias Leonhard und Katharina Lüthi</i> Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum	183
Herausforderung <i>Positionierung und Kooperation der Akteure</i>	
<i>Christoph Wilfert und Holger Thünemann</i> Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens	203
<i>Kathrin te Poel und Martin Heinrich</i> Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt	221
<i>Till-Sebastian Idel und Joana Kahlau</i> Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften	238
<i>Uwe Hericks, Nina Meister und Wolfgang Meseth</i> Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis	255
<i>Sarah Katharina Zorn</i> Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester	271
Autor*innenverzeichnis	291

Uwe Hericks, Nina Meister und Wolfgang Meseth

Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein ambitioniertes hochschuldidaktisches Projekt zur Förderung reflexiver Fachlichkeit vor: die so genannten „Marburger Praxismodule“. Der Anspruch des Projekts ist es, Studierenden die konstitutive Differenz zwischen universitär vermitteltem Fachwissen und schulischem Wissen bewusst zu machen und so zu einer berufsbiographisch relativ frühen Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus beizutragen. Anhand von zwei kurzen Fallstudien werden exemplarisch unterschiedliche Umgangsformen der Studierenden mit Ungewissheit gezeigt. Diese erweisen sich als mitentscheidend dafür, ob und in welcher Form im Projekt erfahrene Irritationen verarbeitet und Schritte zur eigenen Weiterentwicklung als angehende Lehrperson gegangen werden. Die Befunde relativieren die Erwartungen an Hochschulprojekte, die nicht nur auf Reflexivität im Umgang mit (wissenschaftlichem) Wissen abzielen, sondern damit zugleich eine Professionalisierung anstreben, die unmittelbar aus den Strukturen des künftigen Berufsfeldes abgeleitet wird.

Abstract

The article presents an ambitious didactic project in higher education promoting subject matter expertise: The so-called “Marburger Praxismodule”. It is the aim of the project to make students aware of the constitutive difference between expert knowledge imparted at university and school knowledge in order to contribute to an academically reflective habitus at a comparably early stage of professional biography.

On the basis of two short case studies the article reveals students' exemplary different ways of dealing with uncertainty. They are of decisive importance for the question if and how students cope with irritations experienced in the project and whether they take steps for their own further development as future teachers. The findings relativize expectations on those projects in higher education which not only aim at reflexivity when dealing with (scientific) knowledge, but also strive for a kind of professionalization which is directly derived from the structures of the prospective professional field.

1 Einleitung

„Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung“ – der Titel des vorliegenden Bandes formuliert die unausgesprochene Erwartung, dass sich in Praxisphasen der Lehrerbildung, d.h. in einer berufsbiographisch eher kurzen Zeitspanne, für angehende Lehrerinnen und Lehrer wesentliche Entwicklungsprozesse vollziehen, die gedanklich als „Professionalisierung“ rekonstruiert werden können. Doch was könnte in diesem Zusammenhang mit Professionalisierung und – als Produkt eines solchen Prozesses – mit pädagogischer Professionalität gemeint sein?

In strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansätzen sind es vor allem zwei Konzepte, die immer wieder genannt werden, wenn von Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen die Rede ist (vgl. Bonnet/Hericks 2018). Im Anschluss an Schöns (1983) Konzeptualisierung professioneller Praxis als eines stetigen Wechsels zwischen *knowledge in action*, *reflection in action* und *reflection on action* gilt zunächst die Entwicklung von *Reflexivität* im Sinne der Fähigkeit, eigene Wissensbestände und ihr Verhältnis zu beruflichen Anforderungen zu explizieren, als zentrales Element pädagogischer Professionalität. In jüngeren Veröffentlichungen aus strukturtheoretischer bzw. berufsbiographischer Perspektive wird eine solche Reflexivität vor allem in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen des *Habitus* gefasst, des zweiten im Kontext pädagogischer Professionalität intensiv diskutierten Konzepts. Es verweist auf die Bedeutung eines inkorporierten handlungsleitenden Wissens, auf implizite Orientierungen, Wahrnehmungsweisen und Wissensformen von Personen. In aktuellen Publikationen (Kramer 2015; Kramer/Pallesen 2017; Helsper 2018a; 2018b) ist vom „Lehrerhabitus“ die Rede, der von Helsper (2018a; 2018b) in vierfacher Weise begrifflich ausgelegt wird. Demnach bilde sich der *Lehrerhabitus* in einem komplexen Bezug zu vorgängigen Habitusformen – dem *familiär erworbenen Herkunftshabitus*, dem *Schülerhabitus* der eigenen Schulzeit sowie dem in der Gesamtbiographie *eigen erworbenen Habitus* – heraus. Gleichzeitig wird konstatiert, dass die eigentlichen Prozesse dieser Habitus(trans)formationen nach wie vor weitgehend ungeklärt seien. Kramer (2015) spricht von einer „Amalgamierung“ herkunftsspezifischer Aspekte mit den feldspezifischen Anforderungslogiken der Schule. Beruflich spezifizierte Habitus stellten nicht einfach Ausschnitte eines Gesamthabitus der sozialen Herkunft dar, sondern müssten vielmehr als „Überformungen und Weiterführungen früherer Habitusbildungen auf der Grundlage beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken“ verstanden werden (Kramer/Pallesen 2017, 8f.).

Ist der Habitus in dieser Perspektive als ein der Empirie zugängliches deskriptives Konzept zu verstehen, werden mit dem Begriff der *Professionalität* normativ unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus daraufhin befragt, „inwieweit sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen“ (Helsper 2018a, 129). Von Professionalität zu sprechen bedeute folglich, eine bestimmte,

„aus der Rekonstruktion der Erfordernisse pädagogischer Handlungspraxis“ gewonnene *Bewertungsfolie* an die Lehrerhabitus anzulegen, die sich strukturthereotisch betrachtet aus dem Potenzial der Handlungspraxis zur Eröffnung des Neuen speist und die Bereitschaft und Fähigkeit zum *Umgang mit Ungewissheit* notwendig einschließt. In Verlängerung dieses Gedankenganges zeigt sich ein zweites Bestimmungsmoment von Professionalität. In der spannungsreichen Bezugnahme des eigenen Lehrerhabitus auf verschiedenartige schülerseitige Habitus komme es notwendig permanent zu Irritationen eben jenes Lehrerhabitus. Professionalität sei daher an die Herausbildung eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* gebunden, der einen reflektierten Bezug „in Form der Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ aufweist, d.h. in der Lage ist, „auch eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen“ (Helsper ebd.). Kramer/Pallesen zufolge werde damit ein Habitusstyp skizziert, „der die spannungsvoll zueinander relationierten Logiken der Praxis und der Wissenschaft fruchtbar integriert“ (Kramer/Pallesen 2017, 4). Die Entwicklung von Professionalität ist insofern als potenzieller (transformatorischer) Bildungsprozess zu begreifen (Bonnet/Hericks 2013; 2018).

Versteht man „Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung“ als Entwicklung pädagogischer Professionalität in Richtung des beschriebenen anspruchsvollen Sinnes (und sei es auch nur als erste vorsichtige Anbahnung einer solchen), so sind eben damit bereits wesentliche normative Erwartungen an die neuen universitären Praxisformen benannt. Diese zielen einerseits auf eine mehrfache Reflexivität im Umgang mit fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissensbeständen sowie dem eigenen Selbst, andererseits auf eine Habitusbildung – zusammengefasst im schon genannten Begriff eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus –, die bei den Studierenden im Zuge universitärer Praxisphasen angebahnt werden soll. Die Frage, wie sich diese mehrfache Reflexivität empirisch erforschen lässt, wie (oder ob überhaupt) die Befunde dann als Habitusbildung rekonstruiert und schließlich als Professionalisierungsprozess normativ bewertet werden können, ist bislang eine methodologisch weitgehend ungeklärte Frage. Dieses Bezugsproblem empirischer Lehrerbildungsforschung zeigt sich auch in den ersten Datenanalysen einer rekonstruktiven Studie (vgl. Kapitel 3), die im Rahmen der „Marburger Praxismodule“ (MPM)¹ durchgeführt wird.

Im Folgenden werden zunächst die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der MPM und ihre professionstheoretische Begründung vorgestellt sowie die konkre-

1 Bei den Marburger Praxismodulen (MPM) handelt es sich um einen Modellversuch zur Neustrukturierung der Schulpraktischen Studien inkl. Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen, der als Teil von „ProPraxis“ (im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert) durchgeführt wird.

te Umsetzung der MPM-Kernidee und der damit verbundene Professionalisierungsanspruch anhand der von der Schulpädagogik angebotenen Veranstaltungen veranschaulicht. Die Analyse dreier kurzer Transkriptausschnitte aus einer Gruppendiskussion, in welcher Lehramtsstudierende über ihre universitären und schulpraktischen Erfahrungen sprechen, lässt schließlich zwei Aspekte deutlich werden: zum einen die methodologisch-methodischen Herausforderungen der Rekonstruktion potentieller Professionalisierungs- bzw. Bildungsprozesse, zum anderen die damit eng verknüpfte Einsicht in die augenscheinlich begrenzten Effekte eines als durchaus ambitioniert und elaboriert zu bezeichnenden Studienkonzepts. Im Fazit führen wir diesen Aspekt auf die strukturelle Differenz der Orte Universität und Schule zurück, problematisieren den an die Universität gestellten Professionalisierungsanspruch und plädieren für eine Differenzierung professionalisierungstheoretischer Konzepte, die stärker als bisher den strukturellen und berufsbiographischen Besonderheiten der unterschiedlichen Phasen und Kontexte (Universität, Referendariat, Berufstätigkeit) gerecht werden müssten.

2 Schulische und universitäre Praxis in den Marburger Praxismodulen (MPM)

Die „Marburger Praxismodule“ (MPM) werden an der Universität Marburg seit 2015 für Studierende des gymnasialen Lehramts angeboten und befinden sich seitdem in permanenter Weiterentwicklung. Im Unterschied zu anderen hessischen Universitäten, die für ausgewählte Lehramtsstudiengänge versuchsweise ein Praxissemester implementiert haben, wird im Rahmen der MPM ein Sonderweg beschritten. Die Schulpraxisphase dauert insgesamt nur zehn bis elf Wochen und ist zudem in ein zweiwöchiges Beobachtungspraktikum (im dritten Semester) und ein acht- bis neunwöchiges Unterrichtspraktikum (im fünften Semester) aufgeteilt.

Die theoretisch-konzeptionelle Grundlage der MPM und der damit verbundene Professionalisierungsanspruch zeichnen sich durch ein spezifisches Verständnis von „Fachlichkeit“ aus (vgl. Laging/Hericks/Saß 2015). In Abgrenzung und Erweiterung zum Begriff des „Fachwissens“ rekurriert *Fachlichkeit* auf die Struktur und die je besondere Welterschließungsperspektive eines Faches (vgl. Dressler 2013). Fachlichkeit umfasst ein reflexives Wissen um die fachspezifischen Praktiken der Produktion und Ordnung des Fachwissens, die für sich betrachtet und in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer kommunikativ gehandhabt, d.h. artikuliert und begründet werden. Fachlichkeit würde in dieser Sichtweise im Rahmen des Studiums erworben und mit in jenen wissenschaftlich-reflexiven Habitus amalgamiert, von dem Helsper (2018a) und Kramer/Pallesen (2017) sprechen.

Fachlichkeit kann damit einerseits als Anlass oder Grundlage von Bildungsprozessen der angehenden Lehrpersonen, andererseits als notwendige Voraussetzung für die Initiierung und Begleitung anspruchsvoller fachlicher Verstehens- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler verstanden werden.²

Zur professionstheoretischen Begründung und Entfaltung dieser Idee kann auf Tenorth verwiesen werden, der den „Kern der eigenständigen professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden“ in der „kompetenten Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen“ lokalisiert (Tenorth 1999, 193). Der zentrale Begriff der *Differenz* bezieht sich auf die Tatsache, dass jede Form fachwissenschaftlicher Welterschließung eine spezifische Perspektive auf die Wirklichkeit eröffnet, die sich sowohl von den Perspektiven anderer Wissenschaften als auch von der Sicht des Alltags unterscheidet. Daraus resultiert ein doppeltes Kommunikationsproblem zwischen Fachwissenschaftlerinnen, angehenden Lehrpersonen und Laien (Schülerinnen und Schülern). Professionalisierung im Medium des Aufbaus fachlicher Kompetenzen bedeutet demnach, als Lehrperson über ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Fachperspektive(n) zu verfügen und diese gerade in ihrer Spezifität an Laien und andere Experten vermitteln zu können. Die Fähigkeit zur Kommunikation mit fachlichen Laien (inklusive der Anerkennung des Eigenrechts der Laienperspektive) ist dabei nicht nur professionelle Aufgabe, sondern zugleich Voraussetzung eines weiteren und vertieften fachlichen Kompetenzaufbaus von Lehrpersonen. Denn das Wissen um die Perspektivität der eigenen fachlichen Weltansicht erschließt sich in bewusster Reflexion anderer Weltansichten, zu denen ausdrücklich auch die alltagssprachlich vermittelte Perspektive auf Wirklichkeit gehört. Die Schlüsselfrage ist daher, wie individuelle Professionalisierungsprozesse im Medium fachlichen Kompetenzaufbaus reflexiv, d.h. für die Studierenden erfahrbar und sprachlich ausdrucksfähig werden – mit dem Ziel, solche Prozesse zunehmend selbst steuern und gestalten zu können (vgl. Laging/Hericks/Saß 2015, 108). Die reflektierte Bearbeitung eigener fachlicher Verstehens- und Bildungsprozesse im Studium stellt vor diesem Hintergrund eine *erste Praxis*, das unterrichtliche Probanden im Schulpraktikum eine davon zu unterscheidende *zweite Praxis* dar.³

2 Aus unserer Sicht stellt Fachlichkeit einen integralen Bestandteil des Lehrerberufes dar. In der Systematik von Helsper (2018a) würde sie vermutlich über die vorgängige Form des eigen erworbenen Habitus in den Lehrerberuf hineinkommen.

3 In einem etwas gewagten, weil ggf. missverständlichen Vergleich könnte man sagen: So wie angehende Therapeuten in ihrer Ausbildung eine Eigentherapie absolvieren müssen, sollten angehende Lehrpersonen, die in ihrem späteren Beruf anspruchsvolle Verstehens- und Bildungsprozesse anregen und begleiten sollen, ihre eigenen universitären Verstehens- und Bildungsprozesse (d.h. ihre „erste Praxis“), ihre Strukturen sowie die mit ihnen ggf. verbundenen Irritationen und Krisen reflexiv bearbeiten und bewusstmäßig werden lassen.

Das damit angedeutete *doppelte Praxisverständnis* als zentrale Kernidee der MPM verweist auf grundlegende Differenzen zweier Wissens- und Praxisformen, die in den unterschiedlichen Strukturlogiken ihrer Kontexte gründen: Der *Universität* als dem Ort der Wissenschaft auf der einen, der *Schule* als dem Ort der Pädagogik auf der anderen Seite. Die *Universität* vermittelt nicht nur Fachwissen, sondern adressiert die Studierenden zugleich als Novizen, die mit der Zeit selbst an der Produktion neuen Wissens mitwirken können und sollen. Das impliziert einen Modus der Wissenskommunikation, der auf Differenzierung und Systematisierung von Wissen, d.h. auf Komplexitätserhöhung zielt und das Alltagswissen – auch das schulisch erworbene Wissen – über die Gegenstände eines Fachs irritiert. Demgegenüber adressiert der an der *Schule* vorherrschende Modus der Wissenskommunikation die Lernenden nicht als Novizen eines Fachs, sondern als fachliche Laien. Unter dieser Bedingung gewinnt schulisches Wissen eine scheinbar nicht-kontingente, kanonisierte Form, die sich von den Formen wissenschaftlichen Wissens durch einen geringeren Grad an Differenziertheit, Gültigkeit und Offenheit unterscheidet.

Für Lehramtsstudierende ist die beschriebene Grunddifferenz der strukturellen Orte Universität und Schule mit sekundären, d.h. aus der Grunddifferenz ableitbaren Differenzenerfahrungen verbunden. Da ist *erstens* die grundlegende Differenz zwischen handlungsentlasteter Wissenschaftspraxis einerseits und einer durch Handlungszwänge geprägten Praxis andererseits. Da ist *zweitens* die mit jedem Fachstudium einhergehende Erfahrung differierender normativer Erwartungen der Universität. So wird von Studierenden einerseits eine gleichsam identifikatorische Zuwendung zum eigenen Fach erwartet, die man systemtheoretisch als Beobachtung erster Ordnung („interne Partizipantenperspektive“) (vgl. Dressler 2013, 195) und metaphorisch als ‚Begeisterung für das Fach‘ bezeichnen könnte. Zugleich wird ihnen andererseits aber auch eine nüchterne (möglicherweise auch ernüchternde) Reflexion der Genese und methodischen Bedingtheit der zugrundeliegenden Denkform, eine Beobachtung zweiter Ordnung („externe Beobachterperspektive“) (vgl. ebd.) abverlangt, welche die Kontingenz und Geltungsbegrenztheit der eigenen Fachperspektive sichtbar werden lässt. Da ist *drittens* die originär bildungstheoretisch-didaktische Frage nach dem Eigenrecht und der Funktionalität fachwissenschaftlicher Wissensbestände im Verhältnis zum schulischen Wissen und dessen Vermittlung. Die Frage lautet, wie fachliche Inhalte im Unterricht so gezeigt werden können, dass die Art und Weise ihrer alltagssprachlichen oder je spezifischen fachlichen Vorstrukturierungen in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen erkennbar wird. Der Religionspädagoge Dressler sieht darin eine wesentliche Voraussetzung für „Lebensführungskompetenz unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse“ (Dressler 2013, 189). Ausgehend von den so genannten *Modi der Weltbegegnung* (Baumert 2002) entwickelt er die Grundzüge einer „*Didaktik des Perspektivenwechsels*“ (Dressler 2013, 195) zwischen der

Teilnahme und der Beobachtung unterschiedlicher kultureller Praxen, seien diese nun im Modus ästhetischer, religiöser, normativ-evaluativer oder kognitiv-instrumenteller Weltbegegnung strukturiert. Die Erfahrung differierender normativer Erwartungen, die Studierende im Zuge ihres Fachstudiums machen (sollten), erscheint in Dresslers Konzept auf diese Weise gleichsam didaktisch gewendet.

Damit kommen wir zu den MPM zurück, in denen das Fach Schulpädagogik mit drei Veranstaltungen vertreten ist: (1) einem Seminar zur Vorbereitung auf das zweiwöchige Beobachtungspraktikum (*PraxisStart*) im dritten Semester, (2) einem weiteren zur Vorbereitung auf das acht- bis neunwöchige Unterrichtspraktikum (*PraxisLab*) im vierten Semester sowie (3) einer den Gesamtzyklus abschließenden *Professionalisierungswerkstatt (ProfiWerk)* über zwei Blocktermine mit dem Titel „*Vermittlungsprozesse in Schule und Universität*“ im fünften Semester.⁴ Wir fokussieren unsere Darstellung im Folgenden auf die Seminartypen (1) und (3).

(1) *PraxisStart*: Im Zentrum der Vorbereitung des Beobachtungspraktikums steht die Methode des ethnographischen Beobachtens und Protokollierens unter gezielter Nutzung der Beobachterrolle (Breidenstein 2012). Neben diesem Ansatz spielt Fallarbeit eine große Rolle, in der anhand von Unterrichtstranskripten, -protokollen und -videographien distanziert-reflexive Zugänge zu Unterrichtsinteraktionen im weitesten Sinne eröffnet werden. Das Seminar zielt auf die Irritation schulischen Alltagswissens. Es thematisiert die Komplexität und Dynamik unterrichtlicher Praktiken und Interaktionsprozesse unter schulisch-organisatorischen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Bewertungsdruck) und soll den Blick für die Differenz universitärer und schulischer Wissenspraktiken schärfen.

(3) *ProfiWerk*: In der Professionalisierungswerkstatt wird in einem ersten Blocktermin mit den Unterrichtsentwürfen (insbesondere den Sachanalysen) der Studierenden aus dem Praktikum unter der Fragestellung gearbeitet, welches Wissen (und welche damit ggf. inhaltlich verbundenen Kompetenzen) in der entsprechenden Unterrichtsstunde vermittelt werden sollte und inwieweit dieses auf grundlegende Konzepte des jeweiligen Faches verweist. Dabei stehen Fragen im Vordergrund, wie sie etwa Gruschka (2009; 2016, 82) im Hinblick auf die Gegenstände unterschiedlicher Unterrichtsfächer aufwirft. In einem zweiten Blocktermin werden die Studierenden vor die Aufgabe gestellt, spezifische Inhalte und Methoden der eigenen Studienfächer gezielt an Studierende anderer Studienfächer zu vermitteln und dabei bewusst einen Wechsel zwischen interner Teilnahme- und externer Beobachterperspektive im Sinne Dresslers (2013) zu initiieren. Die Vermittlungssequenzen werden in Gruppen von Studierenden gleicher Fachrichtungen erarbeitet, im Seminar durchgeführt und vor dem Hintergrund

⁴ Eines der beiden Unterrichtsfächer der Studierenden ist ebenfalls mit einer Professionalisierungswerkstatt im Zyklus vertreten, die entweder im vierten Semester oder als Blockveranstaltung in der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem vierten und fünften Semester verortet ist.

professionsbezogener und bildungswissenschaftlicher Theorieangebote reflektiert. Da alle Studierenden sich im Zuge anderer Vermittlungssequenzen immer auch in der Rolle fachlicher Laien wiederfinden, werden (so die Idee) Verständnis- und Kommunikationsprobleme direkt erlebbar und einer reflektierenden Bearbeitung zugänglich. Während im ersten Block die Reflexion der Differenz von fachwissenschaftlichen Konzepten und schulischen Unterrichtsentwürfen und Vermittlungspraxen im Vordergrund steht, rückt der zweite Block die Differenz unterschiedlicher fachlicher Perspektiven in den Fokus der Seminardiskussion.

Welche Erfahrungen die Studierenden in den neustrukturierten Praxisphasen und den damit verbundenen neuen Veranstaltungsformaten machen, wie sie über diese sprechen und was dies für die mit den MPM konzeptionell verbundenen Professionalisierungserwartungen bedeutet, wird im folgenden Kapitel entlang einiger knapper Rekonstruktionen an Einzelfällen entfaltet. Ohne an dieser Stelle eine systematische Auswertung des Gesamtmaterials in Hinblick auf Professionalisierungsfragen vorlegen zu können, lassen sich in den knappen dargestellten Sequenzen doch bereits deutlich differierende Formen des Umgangs der Studierenden mit Wissen herausarbeiten.

3 „*Ich glaube es klappt doch*“ – **Praktikumserfahrungen als Perspektivenwechsel**

Die folgenden Ausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion⁵ mit drei Sportstudierenden, die im Februar 2017 stattgefunden hat. Die Studierenden befanden sich im fünften Semester, hatten kurz zuvor das achtwöchige Praktikum absolviert und die vor- und nachbereitenden sowie praktikumsbegleitenden Veranstaltungen in der Schulpädagogik und im Studienfach Sport besucht. Markus⁶ berichtet zu Beginn der Gruppendiskussion⁷ zunächst von seinen Erfahrungen im Beobachtungspraktikum im vorangegangenen Jahr – das er im folgenden Abschnitt als „Hospitationspraktikum“ bezeichnet – und setzt diese Erfahrungen zur universitären Praxis sowie zum zweiten Praktikum, d.h. dem achtwöchigen Unterrichtspraktikum, in Beziehung.

5 Die Gruppendiskussion wurde im Rahmen eines Habilitations-Teilprojektes mit dem Arbeitstitel „Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport“ im Projekt „ProPraxis“ an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt (vgl. Meister 2018).

6 Für den vorliegenden Beitrag werden aus pragmatischen Gründen nur Einzeläußerungen fokussiert, sodass die im Rahmen einer dokumentarischen Analyse zu rekonstruierenden kollektiven Orientierungen hier nicht nachgezeichnet werden können. Die herausgearbeiteten individuellen Orientierungsrahmen gelten allerdings für das Gesamtmaterial.

7 Die eckigen Klammern [...] markieren, dass eine Passage ausgelassen wurde, der Querstrich / einen abrupten Sprechabbruch, das Pluszeichen + zeigt eine Sekunde Pause an.

Markus: [...] also ich hatte so nach diesem Hospitationspraktikum das Gefühl man kommt mit diesem wissenschaftlichen Hintergrund da irgendwie hin/also wissenschaftlichen Hintergrund

Tina: Hospitieren oder das große jetzt?

Markus: Genau hospitieren zwei Wochen und + nimmt erstmal diese Maßstäbe⁸ an Sportunterricht und stellt dann aber fest auch im Gespräch mit den Lehrern danach ja dass sie sagen „jaja das klappt nicht/das geht nicht/ich hab das probiert das funktioniert nicht“ aber so/und/und/und so bin ich dann auch von diesem Praktikum weggegangen und bin wieder in diese Phase dazwischen gegangen um dann wieder in das andere Praktikum zu gehen und dann ist man da ein bisschen länger drin und sieht Unterrichtseinheiten und hat das Gefühl „ich glaube es klappt doch“ man muss nur/man muss nur/ja muss sich nur ein bisschen mehr/vielleicht ist das auch erstmal mehr Anstrengung auch

Tina: Ja das glaube ich auch

Markus beginnt die retrospektive Beschreibung seiner vor einem Jahr gemachten Erfahrungen im ersten, zweiwöchigen Beobachtungspraktikum mit dem Hinweis auf sein „Gefühl“ nach dem Praktikum. Das Gefühl bezieht sich inhaltlich unspezifisch auf „diese[n] wissenschaftlichen Hintergrund“, mit dem er ins Praktikum gekommen sei. Die Wissenschaft im „Hintergrund“ zu verorten, rückt unausgesprochen die ebenfalls nicht näher beschriebene schulische Praxis in den Vordergrund. In dem genannten „Gefühl“, das Praktikum vor einem „wissenschaftlichen Hintergrund“ absolviert zu haben, könnte sich eine für Markus erst jetzt reflexiv zugänglich werdende Irritation dokumentieren, was angesichts seiner bisherigen Studiendauer von fünf Semestern interessant erscheint: Eine wissenschaftliche Orientierung wird für Markus zwar fühlbar, sie ist aber (noch) nicht explizierbar – dasselbe gilt umgekehrt auch für die im Praktikum erlebte Schulpraxis. Dass universitär vermittelte Maßstäbe mit der schulischen Praxis nicht unmittelbar vereinbar sind bzw. an dieser scheitern können, scheint für Markus eine zentrale Erkenntnis seines Praktikums zu sein. Dies habe er nicht nur selbst festgestellt, es wurde ihm auch in Gesprächen mit „den Lehrern“ immer wieder bestätigt. Die wörtliche Rede, mit der er die erinnerten Aussagen der Lehrpersonen performativ wiederholt, weist auf deren Eindringlichkeit für Markus hin. Am Ende des Praktikums habe er die fehlende Übertragbarkeit universitären Wissens nach eigener Aussage erkannt („das funktioniert nicht“) und so sei er auch „von diesem Praktikum weggegangen.“

Die unterschiedlichen Strukturen von wissenschaftlichem Theorie- und schulischem Vermittlungswissen, von Fachwissenschaft und Schulwissen, wurden für Markus im Praktikum auch körperlich erfahrbar („Gefühl“). Sie können als eine

⁸ Markus bezieht sich auf die im Marburger Lehramtsstudium Sport vermittelte, unter anderem am Genetischen Lernen orientierte Vermittlungskonzeption (vgl. Laging/Bietz 2017)

krishafte Erfahrung verstanden werden, die nicht stattgefunden hätte, wäre Markus nicht schon mit einer von ihm selbst so wahrgenommenen wissenschaftlichen Perspektive ins Praktikum gegangen. Er beschreibt, wie er mit diesen Erfahrungen wieder „in diese Phase dazwischen“, d.h. in den Kontext der Universität gegangen sei, um danach in das „andere Praktikum“ zu gehen. In dieser Formulierung gewinnt der universitäre Anteil der MPM zwischen Beobachtungs- und Unterrichtspraktikum den Status einer durch die Praxis gerahmten Zwischenphase; der Wert des wissenschaftlichen Wissens wird möglicherweise an eben dieser Praxis gemessen. Dem Unterrichtspraktikum, das nicht nur länger dauert, sondern seitens der Universität auch inhaltlich intensiver vorbereitet und begleitet wird, schreibt Markus vor allem aufgrund seiner Dauer eine besondere Bedeutung zu. Er berichtet von ganzen Unterrichtseinheiten, die er sehen konnte und die ihm das Gefühl gaben, dass die universitär vermittelnden Maßstäbe in der Praxis doch „funktionieren“ könnten („ich glaube das klappt doch“). Allerdings nennt Markus eine Einschränkung, die Tina direkt anschließend bekräftigt: Man müsse sich erstmal mehr anstrengen. Dies zeugt von einem besonderen Verständnis des universitären Wissens: Es ist nicht per se übertragbar, doch lassen sich durch persönliche Anstrengung Wege finden, es als für die Schule funktional zu erleben. Das universitäre Wissen wird folglich erst mit der Vermittlungsaufgabe, als dem Kern des beruflichen Handelns von Lehrpersonen, in die Praxis übertragbar. Es erfordert eine Anpassungs- und Übersetzungsleistung der Lehrperson hinsichtlich unterschiedlicher Wissensformen. Das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis kann folglich nicht durch die Wissenschaft bzw. die Universität gelöst werden, sondern liegt in der professionellen Aufgabe und Verantwortung des Vermittlers, der sich selbst um eine Lösung bemühen muss.⁹ Die Verwendung des Wortes „erstmal“ kann dabei als Vertrauen in eine (zukünftig) einsetzende Berufsroutine verstanden werden. Markus erkennt, dass das, was er im Studium als „wissenschaftlichen Hintergrund“ erfahren hat, keineswegs irrelevant ist, aber der Anstrengung bedarf, es für den Kontext des Unterrichts handhabbar zu machen. Er hat die Differenz unterschiedlicher Wissensformen und Praktiken durch Praktikumserfahrungen körperlich spürbar erlebt („Gefühl“), für sich reflexiv-produktiv gewendet und eine vorläufige Antwort gefunden.

Diese in reflexiver Auseinandersetzung mit den Praktikums- und Studiererfahrungen entwickelte Orientierung kann als Hinweis auf die Bereitschaft zu kontinuierlicher Weiterqualifizierung gedeutet werden, zu der sich Markus als zukünftiger Professioneller nach eigenen Worten programmatisch bereit erklärt. Gleichzeitig

9 Oevermann schreibt: „*Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter den Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis.*“ (Oevermann 1996, 80, Hervorhebung i.O.).

verweisen seine diffusen, unbestimmten Formulierungen („Gefühl“, „es klappt“) auf eine Leerstelle hinsichtlich der Frage, *wie* er dies bewerkstelligen könne. An weiteren Stellen der Gruppendiskussion führt er den negativen Gegenhorizont eines leistungs- und technikorientierten Sportunterrichts an und verortet seinen eigenen Anspruch an Sportunterricht distinktiv am universitären Konzept, das sich unter anderem auf Genetisches Lehren und Lernen bezieht. Später benennt er inhaltlich konkreter die Wirkungen des Studiums in Bezug auf seine biographisch geprägten Orientierungen.

Markus: [...] man fängt an zu studieren und kennt diese/also genetisch war mir komplett neu und hab auch erstmal gedacht „huch was ist das?“ so + und man geht eigentlich da ran und will alle zu guten Sportlern irgendwie erziehen oder man will denen irgendwie helfen + äh ja in bestimmten Sportfeldern richtig gut zu werden und im Laufe des Studiums hat sich das bei mir komplett verändert [...]

Markus beschreibt eine krisenhafte Erfahrung zu Beginn seines Studiums („huch was ist das?“), die durch das für ihn neue Konzept des Genetischen Lehrens ausgelöst wurde. Seine bis dahin unhinterfragte, biographisch erworbene Orientierung¹⁰ am Leistungs- und Fördergedanken wurde in Auseinandersetzung mit der Marburger Konzeption der Sportlehrerbildung (vgl. Laging/Bietz 2017) irritiert. Dabei wurden Markus die eigenen Orientierungen („will alle zu guten Sportlern irgendwie erziehen“) reflexiv zugänglich und in Frage gestellt. Auf letzteres deutet sein passives Sprechen über die veränderte Zielsetzung hin („im Laufe des Studiums hat sich das bei mir komplett verändert“). Zu Beginn des Studiums will „man“ – Markus verallgemeinert hier und markiert damit möglicherweise eine von ihm wahrgenommene kollektive Orientierung der Sportstudierenden – aus den Schülerinnen und Schülern gute Sportler machen, man will sie „irgendwie erziehen“ und ihnen „irgendwie helfen“. Die künftige professionelle Aufgabe wird damit anfangs als sportliche Leistungsförderung wahrgenommen, eine Aufgabe, von der Markus sich nun distanziert. Allerdings führt er nicht explizit aus, worin sein „komplett“ veränderter Anspruch besteht. Insbesondere in nachfolgenden dichten Diskussionsphasen mit den anderen beiden Teilnehmenden der Gruppendiskussion zeigt sich jedoch Markus' affirmative Einstellung hinsichtlich der Sport-Studienkonzeption in Marburg.

Von einer Praktikumserfahrung ganz anderer Art berichtet Tina, die als zweites Fach Biologie studiert. Sie beschreibt ein eindrucksvolles Erlebnis, das ihre Haltung zum Studium und insbesondere zum universitären Fachwissen verändert hat.

10 An anderer Stelle wurden weitere Sequenzen dieser Gruppendiskussion hinsichtlich ihres habituellen Transformationspotentials der Diskussionsteilnehmenden rekonstruiert. Insbesondere bei Markus zeigte sich, dass seine früheren, biographisch-krisenhaften Erfahrungen im Leistungssport im Studium vorerst produktiv gewendet werden konnten (Meister, 2018).

Tina: Also ich brauch in meinem zweiten Fach Biologie sehr sehr viel Hintergrundwissen + unglaublich viel im Backup weil Kinder/ich hab das im Praktikum so verdammt häufig gemerkt/haben Fragen wo man so denkt + „äh ja ne kann ich nicht beantworten“ also so heftig und da ist/mein Fachwissen muss viel stärker sein [...]

Während Markus als zentralen Erkenntnisgewinn der beiden Praktika die eigene „Anstrengung“ (und damit auch die eigene Wirksamkeitserwartung und -verantwortung) hinsichtlich der Vermittlung universitären Sportwissens in der schulischen Praxis beschreibt, bezieht sich Tina auf das Fachwissen in Biologie als explizites universitäres Wissen. Sie beschreibt eine krisenhafte Erfahrung im Praktikum, in welcher sie Fragen der „Kinder“, wie sie selbst sagt, nicht beantworten konnte. Was sie hier mit dem Verb „gemerkt“ ausdrückt, verweist auf etwas, das zuvor bereits Realität, ihr selbst aber nicht bewusst war: Der unzureichende Umfang ihres Fachwissens. Die Fragen der „Kinder“ hätten sie erfahren lassen, wieviel „stärker“ ihr Fachwissen sein müsste – und sei es nur in Form von „Hintergrundwissen“. Der technische Begriff des „Backups“, der semantisch eine Sicherungskopie bezeichnet, kann als Auffangnetz, als Notfalloption verstanden werden. Tina will – als positiven Gegenhorizont – auf unvorhergesehene Fragen der Lernenden künftig kompetenter antworten können, was notwendig fundiertes Fachwissen voraussetzt. Die Art und Weise des Sprechens über dieses Fachwissen („brauch ich“, „Backup“) lässt auf ein tendenziell instrumentelles Fachverständnis schließen, das in Tinas Sicht hierarchisch strukturiert ist: Das Schulwissen ist demnach unterhalb des Fachwissens angesiedelt, ist gegenüber diesem weniger komplex und begrenzter, während das fachwissenschaftliche Wissen für das unterrichtliche Handeln lediglich die Funktion eines Sicherheitsnetzes hätte, um über das Schulwissen hinaus Schülerfragen beantworten zu können. Das fachwissenschaftliche Wissen dient in Tinas Konzeptualisierung folglich (noch) nicht dazu, die unterrichtlichen Vermittlungsprozesse bzw. die Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler selbst anzuleiten und zu strukturieren.

Es scheint, als hätte erst die unwillkommene und wiederholte Praktikumserfahrung („so verdammt häufig gemerkt“) Tina die Notwendigkeit vertieften Fachwissens aufgezeigt, ohne das ihr Biologieunterricht fragil bliebe. Auf die neugierigen und vor allem nicht vorhersehbaren Fragen der „Kinder“ antworten und so als kompetente, qualifizierte und engagierte Lehrperson agieren zu können, formuliert Tina als positiven Entwicklungshorizont in Bezug auf ihr weiteres Fachstudium. Hinsichtlich der Funktionalität wissenschaftlichen Wissens hat das Praktikum ihr (wie Markus) eine Leerstelle vor Augen geführt. Tina füllt diese mit der Idee des „Backups“, in welcher das Fachwissen ihr gleichsam einen Wissensvorsprung gegenüber den Lernenden eröffnet. Dagegen scheinen sowohl die strukturelle Differenz zwischen universitärem Fachwissen und Schulwissen als auch die

potenzielle Bedeutung des universitären Fachwissens für die künftige professionelle Vermittlungstätigkeit von Tina (noch) nicht reflexiv erfasst worden zu sein. In den Textauszügen zeigt sich, dass die Praktikumserfahrungen von Markus und Tina in unterschiedlicher Weise reflexiv bearbeitet werden. Beide Studierende stoßen auf eine Leerstelle, die mit der Frage „Welche Rolle spielt wissenschaftliches Wissen in meiner zukünftigen Berufstätigkeit?“ umschrieben werden kann. Während Tina das universitäre Wissen in ihrem Zweitfach Biologie als „Backup“ konzeptualisiert, hält Markus die Leerstelle offen, was möglicherweise den Anfang eines Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesses markieren könnte. Tina und Markus unterscheiden sich, so gesehen, durch einen unterschiedlichen Umgang mit Ungewissheit: Während Tina die von ihr wahrgenommene Leerstelle rasch hinsichtlich einer bestimmten Gewissheit schließt („mein Fachwissen muss viel stärker sein“), zeigt sich Markus programmatisch bereit, die Ungewissheit über die Funktionalität wissenschaftlichen Wissens (zunächst) auszuhalten, weiter nach Lösungen zu suchen bzw. sich anzustrengen.

Im Hinblick auf die grundlegende Intention der MPM, reflektierte Fachlichkeit anzubahnen, wirkt dieser Blick in empirisches Material ambivalent. Auf der einen Seite wird Studierenden die Funktionalität fachlichen bzw. wissenschaftlichen Wissens vor dem Hintergrund ihrer (krisenhaften) Praktikumserfahrungen fragwürdig und sie beginnen, diese zu reflektieren. So gesehen hat sich bei ihnen in den ersten fünf Semestern ihres Studiums durchaus ‚etwas getan‘. Auf der anderen Seite scheint die reflexive Auseinandersetzung (noch) nicht in dem Maße und in der Tiefe stattzufinden, dass sie dem oben skizzierten Professionalisierungsanspruch der MPM gerecht würde.

4 Fazit

Mit den hier knapp dargestellten sowie weiteren Rekonstruktionen (vgl. Meister 2018; Meister/Sotzek 2017) kann vorsichtig angenommen werden, dass Studierende durchaus eine reflexive Haltung in Bezug auf ihre Biographie, das Fach und den antizipierten Beruf einnehmen, die längerfristig eine Professionalisierung in der Zweiten und Dritten Phase vorbereiten und schließlich in einen „professionellen Habitus“ einmünden könnte. Dies zeigt zugleich die Möglichkeiten und Grenzen eines strukturtheoretisch fundierten Studienkonzeptes auf, das – wie die Marburger Praxismodule – angehende Lehrpersonen vor Reflexionsansprüche stellt, welche unmittelbar aus der Aufgabenstruktur des Berufsfeldes abgeleitet sind – einer Struktur, die doch erst mit Berufseinstieg in ihrer ganzen Komplexität und Dynamik (vgl. Keller-Schneider 2009) wahrgenommen und erfahren, d.h. zur strukturierenden Struktur eines Lehrerhabitus werden kann.

Im Rahmen universitärer Praxisphasen muss eine solche Konzeption zwangsläufig zu Defizitdiagnosen kommen, weil das von der Struktur des Berufes her gedachte Professionalisierungskonzept dem Gegenstand universitärer Lehrerbildung nicht gerecht werden kann. Die Anforderung (1) zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, (2) zum Fallverstehen, (3) zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie (4) einer grundlegenden Reflexionsfähigkeit (Kramer/Pallesen 2017, 11f.) markieren einen Erwartungshorizont, der unseres Erachtens – formuliert man ihn für die Erste Phase der Lehrerbildung – sehr viel deutlicher konkretisiert werden müsste. Die Professionalisierungsanforderungen der Ersten Phase hätten die Differenz von universitärer und schulischer Praxis – deren kompetente Handhabung in den genannten vier Anforderungen bereits vorausgesetzt werden – zu einem eigenständigen Bezugspunkt universitärer Vermittlungsprozesse zu machen. Was Seminarformate in Kopplung mit Praxisphasen dann (höchstens, aber immerhin) leisten könnten, wäre die Ermöglichung von *Reflexionsfähigkeit* in Bezug auf die unterschiedlichen Wissensstrukturen in und von Universität und Schule. Sie können als Rahmen für gleichermaßen irritierende wie befruchtende Erfahrungen verstanden werden, die, wie die Fälle Markus und Tina zeigen, auf höchst individuelle Dispositionen der Studierenden treffen. Damit ist weder ein Kausalzusammenhang zum Studienkonzept noch eine sichere Langzeitprognose hinsichtlich eines gelungenen Professionalisierungsprozesses möglich oder denkbar. Wohl aber ließe sich rekonstruieren, wie die Differenz von Wissenschafts- und Lebenspraxis, die Perspektivität der eigenen Fachkultur und die Differenz fachwissenschaftlicher Wissensbestände im Verhältnis zum schulischen Wissen gehandhabt werden, welches Wissen zur Beschreibung dieser Differenzerfahrung herangezogen wird und welche Relevanz Studierende diesem Wissen für die zukünftige berufliche Praxis zuschreiben.

Die Anbahnung eines solchen „wissenschaftlich-reflexiven“ Habitus würde den Rahmen abstecken, in dem sich die Erste Phase der Lehrerbildung zu bewegen hätte. Sie wäre die notwendige Bedingung für die Ausbildung von Professionalität in den folgenden Phasen und zugleich ein wichtiger Gegenstand der Lehrerbildungsforschung, der in Abgrenzung zu bisherigen Professionalisierungskonzepten für den universitären Anteil der Lehrerbildung genauer zu bestimmen wäre. Die im Titel des Sammelbandes „Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung“ implizit zum Ausdruck kommende Erwartung müsste in Hinblick auf die Marburger Konzeption demnach zurückhaltender formuliert werden. Es kann aus unserer Sicht zuallererst und allerhöchstens darum gehen, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen, der sich durch Differenzerfahrungen zwischen schulischer und universitärer Praxis und darin ermöglichten Perspektivenwechseln herausfordern lässt. Die Marburger Praxismodule wie auch andere an Praxisphasen orientierte Hochschulprojekte erwarten in Bezug auf Professionalisierungs- und Bildungsprozesse von Studierenden insofern mehr, als Universität und

Studium innerhalb weniger Jahre zu leisten vermögen. Diese Einsicht wird die Bildungspolitik nicht von hehren Zielen in der Lehrerbildung abhalten, genauso wenig wie die Universität ihren Wirkungsgrad hinsichtlich der (Aus)Bildung guter Lehrpersonen kleinreden oder ihre Zielsetzungen zu stark relativieren darf. Die Erziehungswissenschaft aber, die die Praxis der Lehrerbildung beobachtet, sollte sich von diesen Zielen nicht allzu sehr beeindrucken lassen.

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2017): CLIL teachers' professionalization. between explicit knowledge and professional identity. In: A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (S. 277-294). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (i.E.): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen* (S. 27-43). Wiesbaden: VS.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183-202). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2016): Was heißt „bildender Unterricht“? In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 5 (1), 77-92.
- Helsper, W. (2018a): Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrberufprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2009): Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145-163.
- Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), 344-359.

- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (in Druck): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, R. & Bietz, J. (2017): Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute. Ideen und Innovationen* (S. 61-72). Hamburg: Czwalina.
- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015): Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 91-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 7.
- Meister, N. & Sotzek, J. (2017): Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinsteigender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. In: S. Lesenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. Online unter: http://www.publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/474
- 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 a.M.: Suhrkamp.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen, Grenzen. In: I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S.191-207). Köln: Böhlau.

Die in jüngerer Zeit realisierte Verlängerung schulischer Praxisphasen innerhalb der ersten Ausbildungsphase stellt eine zentrale Veränderung der Lehrerbildung an deutschen Universitäten dar. Zugleich wird stets mit einem gewissen Erstaunen zum Ausdruck gebracht, dass kaum belastbare Forschungsbefunde vorliegen, die diese Reform legitimieren. Der vorliegende Band versammelt Beiträge aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik in methodisch fokussierter Perspektive. In einer Kombination aus qualitativer bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Professionsforschung geben die Beiträge Aufschluss darüber, wie Lehren, Lernen und Forschen in verlängerten Praxisphasen jenseits intendierter Programmatiken realisiert werden. Die weitreichenden Erwartungen an eine „Professionalisierung in Praxisphasen“ – wie im Titel formuliert – werden hinsichtlich von Möglichkeiten, Ambivalenzen und Begrenzungen empirisch ausgelotet.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ wird herausgegeben von Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze.

Die Herausgeberinnen

Dr. Michaela Artmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Empirische Schulforschung an der Universität zu Köln.

Marie Berendonck ist Stipendiatin der Graduiertenschule des Zentrums für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln.

Dr. Petra Herzmann ist Professorin für Empirische Schulforschung an der Universität zu Köln.

Dr. Anke B. Liegmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

978-3-7815-2274-9



9 783781 522749