

Rübben, Ricarda

„Klar ist es ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht Wissenschaftlerin werden, sondern Lehrerin!“ : Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendensicht im Bereich der Bildungswissenschaften

In:

Plötz, Evi; Summer, Theresa; Grötzbach, Daniel; Drechsel, Barbara (Hrsg.) Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg : Impulse für die Lehrkräftebildung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 69-92. DOI: 10.20378/irb-95393

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-97303

Datum der Veröffentlichung: 20.08.2024

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.




Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

„Klar ist es ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht Wissenschaftlerin werden, sondern Lehrerin!“ – Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendensicht im Bereich der Bildungswissenschaften

Ricarda K. Rübben

 0000-0001-8225-2129

Zusammenfassung

Im Beitrag wird vor dem Hintergrund der Diskussion um Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der Lehrkräftebildung analysiert, was Studierende für den Bereich der Bildungswissenschaften unter diesen Begriffen verstehen und welche Ansprüche sie an deren Relationierung stellen. Die Ergebnisse der Analysen von drei Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass die Studierenden mit ihrem Wunsch nach mehr Praxis nicht generell theorie- oder wissenschaftsfeindlich eingestellt sind, sondern sich im bildungswissenschaftlichen Feld häufig orientierungslos und überfordert fühlen und gleichzeitig auf der Suche nach (subjektiven) Sinnkonstruktionen mit Blick auf Relevanz und Nutzen des Studienangebots für die Bewältigung ihrer späteren beruflichen Praxis sind. Die Lehrkräftebildung ist davon ausgehend angehalten, (bildungs-)wissenschaftstheoretische und -methodische Grundsatzfragen verstärkt anzusprechen, die Relevanz dieses Wissens zu überprüfen sowie die Integration bildungswissenschaftlichen Wissens in das spätere berufliche Handeln aktiv anzubahnen.

Keywords: Lehrkräftebildung, Studierende, Wissenschaftsverständnis, Berufsfeldverständnis, Wissenschaftsbezug, Berufsfeldbezug, Relationierung

1. Einleitung

Auch wenn den Phasen der Lehrkräftebildung in den deutschen Bundesländern idealiter jeweils unterschiedliche leitende Prinzipien zugewiesen werden, der ersten primär das einer „*wissenschaftliche[n]-theoretische[n] Ausbildung mit Forschungsorientierung*“ (Blömeke et al. 2006, S. 178, H.i.O.) und der zweiten primär das einer „*praktisch-erfahrungsbezogene[n] Ausbildung*“ (ebd.), lässt sich daraus keine absolute Trennung für die erste, in diesem Beitrag im Fokus stehende, Phase herleiten:

- Zum einen sollen bereits in der universitären Phase mit den schulpraktischen Studien (bzw. Praxisphasen) „*praktische Lernfelder*“ (Blömeke et al. 2006, S. 178) eröffnet werden, mit der Zielsetzung, dass Studierende in diesem Rahmen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten sowie ihr im Studium bereits erworbenes theoretisches Wissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander zu beziehen lernen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2024, S. 207).
- Zum anderen scheint die von Blömeke et al. (2006) vorgenommene Zuweisung unterschiedlicher Prinzipien selbst ein Artefakt der – für Deutschland spezifischen – Phasierung der Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst, die zudem in zwei verschiedenen Institutionen stattfindet, zu sein. Anderswo gibt es kein Referendariat, sondern Wissenschaft und Berufsfeld müssen von Anfang an – lerntheoretisch zudem gut begründbar – miteinander verwoben werden. Deutschland ist ein „*internationale[r] Sonderfall*“ (Terhart 2002, S. 17).

Ungeachtet dessen bewegen sich Teile des gegenwärtigen (erziehungs-)wissenschaftlich geführten Lehrer:innenbildungsdiskurses aber in genau diese Richtung einer Verschärfung der Distinktion zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und damit hin zu phasenexklusiven Aufgabenprofilen: In der stetigen Abarbeitung an der bildungspolitisch sowie von Stu-

dierenden nicht erst seit den letzten Jahren konstant geforderten „Steigerung der Praxisrelevanz und d[er] Stärkung des Praxisbezugs als *Normen* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Rothland 2020, S. 133, H.i.O.), wird eine „kompromisslose‘ Wissenschaftlichkeit der universitären Lehre“ (Wenzl et al., 2018, S. 89) angemahnt: Das „unstillbare Verlangen“ (Hedtke 2000, S. 67) nach mehr Praxis seitens der Studierenden wird mit Vorwürfen wie „Praxisparolen“ (Wenzl et al. 2018), einer studentischen „‘Diffamierung‘ der Wissenschaftlichkeit“ (Wenzl et al. 2018, S. 90), „Theoriefeindlichkeit“ (Patry 2005, S. 143) oder der Diagnose, dass Lehramtsstudierende Schwierigkeiten mit der Bildung einer studentischen Identität hätten (vgl. Wenzl et al. 2018, S. 2), versehen. Differenz statt Integration: Die Studierendenerwartungen nach Praxis gelte es – so die Konstante in diesem Diskurs – zu enttäuschen und die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu verteidigen (vgl. Wenzl et al. 2018, S. 3). Ähnlich postuliert auch Kramer (2020, S. 55), dass es um Verabschiedung „von Illusionen der Praxisanleitung und der Befähigung für eine berufliche Praxis im Sinne eines beruflichen Könnens“ gehe, stattdessen müsse das Studium konsequent auf die „Unterstützung einer Habitusbildung der reflexiven Distanz und Kritik“ (ebd., S. 54) zielen, die „*nur in Distanz gegenüber und Abstinenz von Praxis*“ (ebd., S. 54, H.i.O.) gelinge. Und auch Leuthold-Wergin & Siebholz (2024) konstatieren jüngst, es gehe im Studium um „reflexive[.] Distanznahme“ (ebd., S. 119), die systematisch in Spannung zu dem geläufigen Interesse von Studierenden stehe, an Fällen aus dem Unterricht handlungsfähig zu werden, in Situationen, die sie in ihrer späteren Berufspraxis als schwierig vermuten (vgl. ebd.). In diesen und weiteren Arbeiten werden Studierende des Lehramts regelmäßig, pointiert gesprochen, als Personen gerahmt, die einem falschen Bild von den Leistungen eines Studiums aufsitzen, Wissenschaft ablehnen, sich von einer unkritischen Bezugnahme auf die schulische Praxis (noch) nicht gelöst haben und deren Ansprüche so einer gelingenden Professionalisierung zumindest an der Universität entgegenstehen. Aber: Inwiefern stimmt dieses Bild der ‚theorie- und wissenschaftsfeindlichen‘ Lehramtsstudierenden? Was verstehen Studierende unter Wissenschaft und wie stellen sie sich eine gelungene Relationierung im Studium zum schulischen Berufsfeld im Bereich der Bildungswissenschaften vor?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll der vorliegende Aufsatz beitragen. Dazu wird zunächst der Forschungsstand grob skizziert (Abschnitt 2) und davon ausgehend das Design der empirischen Untersuchung dargelegt (Abschnitt 3). Die zentralen Ergebnisse werden entsprechend der leitenden Forschungsfragen dargestellt (Abschnitt 4) und abschließend mit Blick auf die Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung diskutiert (Abschnitt 5).

2. Forschungsstand und Forschungsdesiderat

Während die nationale Diskussion zu „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrkräftebildung außerordentlich breit ist (z. B. Prondczynsky 1996; Cramer 2014; Patry 2014; Rothland 2020; Scheid & Wenzl 2020; Neuweg 2022) sowie inzwischen intensive Forschungsbemühungen zu Praxisphasen im Studium (z. B. mit den Herausgeberbänden im Rahmen der Schriftenreihe „Schulpraktische Studien und Professionalisierung“, darunter z. B. Leonhard et al. 2021; Festner et al. 2020; Hascher & De Zordo 2020; Überblicke z. B. auch in Gröschner & Schmitt 2010; Besa & Büdcher 2014; Gröschner & Hascher 2021) existieren, ist der empirische Forschungsstand zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld jenseits der schulpraktischen Anteile der universitären Lehrer:innenbildung und unter besonderer Berücksichtigung der studentischen Perspektive deutlich schmaler. Bisher liegen hier Studien vor, die national und international studentische Einstellungen/Beliefs, (epistemologische) Überzeugungen oder Einschätzungen

- zum (bildungs-)wissenschaftlichen Wissen bzw. Studienelement (z. B. Joram 2007; Cramer 2013; Sjølie 2014; Löfström & Pursiainen 2015; Merk et al. 2016; Siegel 2022),
- zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld im Lehramtsstudium (z. B. Blömeke et al. 2006; Fischer et al. 2018; Rochnia et al. 2019)
- sowie zu Wünschen nach mehr Kohärenz (z. B. Wagener et al. 2019) und mehr Praxis (Wenzl et al. 2018) im Lehramtsstudium thematisieren.

Die Befunde deuten darauf hin, dass Studierende die (bildungswissenschaftlichen) Anteile des Lehramtsstudiums als zu theoretisch und praxisfern, ohne klaren Bezug zu bzw. inkohärent mit den antizipierten berufspraktischen Anforderungen in der Berufspraxis und kaum praxisrelevant wahrnehmen und beurteilen (z. B. Cramer 2013; Sjølie 2014; Löfström & Pursiainen 2015; Wagener et al. 2019). Zudem zeigt sich eine große interindividuelle Heterogenität in den Überzeugungen bezüglich der Repräsentanz, Relevanz und Rezeption z. B. erziehungswissenschaftlicher Theorien (z. B. Siegel 2022). Das bildungswissenschaftliche Wissen schätzen Studierende als wenig systematisiert und zusammenhängend sowie mehrdeutig und subjektiv – im Sinne von lediglich subjektiven Meinungen von Wissenschaftler:innen – ein (z. B. Sjølie 2014; Merk et al. 2016; Guilfoyle et al. 2017), dessen Erwerb deshalb als weitgehend unbedeutend beurteilt wird, bei einer gleichzeitigen Präferenz für erfahrungsbezogene Wissensquellen (vgl. Rueß 2022, S 53). Nichtsdestotrotz zeigt sich eine grundsätzlich hohe Akzeptanz der wissenschaftlichen Ausbildung (z. B. Blömeke et al. 2006; Wagener et al. 2019). Rochnia et al. (2019) konnten zudem belegen, dass Lehramtsstudierende im Vergleich mit Medizinstudierenden sowohl die Forschungs- als auch die Praxisorientierung ihres Studiums als geringer einschätzen.

Die Erschließung des Verständnisses von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendenperspektive ist bisher kaum zum Gegenstand von Forschungsbemühungen geworden, mit zwei jüngeren Ausnahmen: Wagener et al. (2019) untersuchten qualitativ die Vorstellungen und Wünsche Lehramtsstudierender bezüglich eines optimalen Studiums und konnten herausarbeiten, dass Studierenden eine Kohärenz von Studieninhalten mit dem, was sie für ihre spätere Berufsausübung zu benötigen glauben, fehlt (vgl. ebd., S, 216). Wenzl et al. (2018) untersuchten über acht Fallrekonstruktionen auch qualitativ den Praxiswunsch der Studierenden, der sich primär als ein diffuses „Ressentiment“ und „Beheimatungsproblem“ (ebd., S. 3) erweise und offenbare, dass die Forderung nach mehr Praxis nichts Anderes als eine leere „Parole“ (ebd. S. 4) sei. An diese beiden Untersuchungen soll angeschlossen werden, indem der von Wagener et al. (2019) und Wenzl et al. (2018) noch nicht hinreichend un-

tersuchte Gegenstand, was die Studierenden unter ‚Wissenschaft‘, ‚Praxis‘ bzw. unter einer Verbindung verstehen, betrachtet und dabei der Fokus explizit auf den Bereich der Bildungswissenschaften gerichtet wird. Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welches Verständnis von Wissenschaft(sbezug) im Bereich der Bildungswissenschaften lässt sich bei Lehramtsstudierenden rekonstruieren?
2. Welches Verständnis von Berufsfeld(bezug) im Bereich der Bildungswissenschaften lässt sich bei Lehramtsstudierenden rekonstruieren?
3. Welche Orientierungen lassen sich in den Ansprüchen an die Relationierung von Wissenschaft und Berufsfeld in der Lehrer:innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaften rekonstruieren?

3. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiv angelegten Untersuchung. Es wurden im März 2021 drei Online-Gruppendifkussionen mit jeweils sieben Lehramtsstudierenden für den Sekundarbereich aus Nordrhein-Westfalen geführt, die hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer studierten Unterrichtsfächer sowie ihres Studienabschnitts heterogen sind. Bei dem Sample handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Gruppendiskussionen waren so konzipiert, dass sie auf die von Studierenden wahrgenommene Relationierung von Wissenschaft und Berufsfeld im Bereich der Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium fokussierten und durch einen offenen Eingangsimpuls auf das allgemeine Erleben der Lehrveranstaltungen im Bereich Bildungswissenschaften rekurrierten. Exmanente Fragen bezogen sich auf die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung der besuchten Lehrveranstaltungen und die dortige Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug. Die Gruppendiskussionen hatten eine durchschnittliche Dauer von ca. 90 Minuten. Die Datenauswertung erfolgte zunächst über die Transkription der Interviews mittels eines Notationssystem mittlerer

Genauigkeit. Die weitere Auswertung orientierte sich an der Thematischen Analyse (TA) nach Braun & Clarke (2022) sowie an einem rekonstruktiven Verfahren zur Tiefenanalyse ausgewählter Passagen mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013).

4. Ergebnisdarstellung

Verständnis von Wissenschafts(bezug)

In den Elaborationen der Studierenden dokumentiert sich zunächst ein relativ diffuses Verständnis von Wissenschaft sowie ein weithin fehlendes Vokabular, um diesen (alles andere als einfachen) Begriff aufschließen zu können. Die Ausdrücke Wissenschaft, Forschung, Theorie(n), Modell und Studien werden weitgehend synonym und wenig differenziert verwendet. Wie rudimentär die Raster zur Beschreibung zuweilen sind, zeigt sich beispielsweise über eine materiale Zuordnung:

„Theorie und Wissenschaft, also was dann alles in den Büchern steht und dann auf den Folien und was wir dann vielleicht (.) lernen oder ja zumindest aufschreiben ((lacht))“
(Int_Gr. 1, Z. 806/807)

Theorie und Wissenschaft werden hier mit Büchern und Folienaufzeichnungen von Präsentationen aus Seminaren und Vorlesungen, im Weiteren sogar mit allem schriftlich dokumentierten Lernstoff identifiziert. Diese Lokalisierung fungiert als Orientierungshilfe in einem fremden und von den Studierenden als unübersichtlich wahrgenommenem Feld. In einem anderen Versuch wird Wissenschaft zunächst ebenfalls über „Bücherwissen“, dann aber darüberhinausgehend über die Ausdrücke „Erkenntnisgewinnung“, „Theorie“ und „Forschung“ spezifiziert, auch die Distinktion von wahr und falsch klingt an:

„Ähm mir fehl- mir fehlen nur die richtigen Worte, aber vielleicht verstehen Sie das trotzdem, und zwar das **Bücherwissen** (ähm), das durch Erkenntnisgewinnung (.) durch Forschende (.) vielleicht Lehrkräfte vielleicht auch nicht (.) mhmm ähm entsteht und uns zur Verfügung gestellt wird. Mhm j::a (2) die Theorien in diesem (.) Text oder in dem Buch, die aufgestellt und ähm (2) äh aufgestellt wurde und jetzt fehlt mir wieder das

Wort, wo eben (2) gesagt wurde, dass es stimmt oder eben nicht stimmt °mhm° also **die Forschung** so vielleicht“ (Int_Gr. 3, Z. 716-721)

Wenngleich sich hier ein Verständnis von Wissenschaft als Praktik(en) der Gewinnung von Erkenntnissen dokumentiert, zeigt sich zugleich eine Unsicherheit in den fragenden Bestimmungsversuchen derjenigen Akteur:innen, die sie betreiben.

Die Bestimmung von Theorie als etwas von der beruflichen Praxis Losgelöstem und letztlich Nutzlosem manifestiert sich in einem anderen Versuch:

„Dass man irgendeinen Text vorgelegt bekommt. Meistens sehr viele Seiten, wo irgendein schlauer Wissenschaftler was gesagt hat und darauf dann in irgendeiner Form irgendeine Theorie abgeleitet wird, die aber im Endeffekt dann nicht unbedingt auf den Alltag übertragbar ist. Also in dem Moment ist das, dass irgendwas wissenschaftlich festgestellt wurde und man im Endeffekt nicht damit arbeiten kann“ (Int_Gr. 3, Z. 442-446)

Text bzw. Theorie erscheint hier weder anwendbar noch könne damit als Praktiker:in gearbeitet werden (was implizit aber gefordert wird); Theorie steht für den Kontrast zur beruflichen Praxis, die als positiver Gegenhorizont fungiert. Diese negative Einschätzung zeigt sich auch in einer etwas anderen Nuancierung in der nachfolgenden Sequenz:

„Also ich meine, das wird ja wissenschaftlich aufgestellt, eine Theorie wird zum Beispiel aufgestellt, kann das überhaupt in einem Klassenraum so und so funktionieren und dementsprechend können sich ja auch äh Lehrkräfte daran orientieren und das ausprobieren, aber meistens sieht es dann halt in der Praxis bisschen anders aus als es in der Theorie ist.“ (Int_Gr. 1, Z. 784-787)

Wissenschaft wird hier durchaus als Hypothese über Wirkungszusammenhänge verstanden, wobei deren Überprüfung allerdings in die Hände der Lehrkräfte gelegt wird. Konsolidierend wird erneut eine Diskrepanz zwischen „Praxis“ und „Theorie“ markiert. Die Kluft dokumentiert sich

auch in einem weiteren Verständnis von (Bildungs-)Wissenschaft, die als Kommunikation idealer Bilder beschrieben wird:

„Ein Beispiel, jetzt nur mal angenommen, die Theorie von Maria Montessori (.) ist ja auch eine **Theorie** also auch ein Theoriebaustein, der dann irgendwo in der Praxis umgesetzt wird (.) ähm, wo man eben erstmal guckt okay, wie soll's in der Theorie umgesetzt werden oder soll halt eben dann der Klassenraum aussehen und dann natürlich im Gegenzug dazu gucken, okay, wie sieht es denn **wirklich** in der Praxis aus, kann's überhaupt so umgesetzt werden, funktioniert's eins zu eins oder muss halt dann doch der Lehrer irgendwo wesentlich mehr einschreiten als es eigentlich geplant ist. Das ist ja auch, es sind ja nicht immer nur irgendwelche Forschungen oder **Umfragen** oder sonstige Sache, sondern das sind ja dann auch die ganzen Modelle (.), ähm die man dann irgendwo schon einmal kennengelernt hat, auf die dann aufgebaut wird, aber meistens ist es ja so (.), dass es dann ja in der Praxis irgendwo anders aussieht“ (Int._Gr. 1, Z. 792-802)

Theorie wird hier als theoretisches, gedankliches pädagogisches Programm, flankiert von hohen Erwartungen, dargestellt. Die Überprüfung auf ihre Gültigkeit und vor allem Übertragbarkeit auf den schulischen Kontext obliegt wiederum den Praktiker:innen. Auch hier wird wieder eine Differenz zwischen idealtypischen, normativen Vorstellungen, Konzepten etc. und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten angesichts konkreter situativer Verhältnisse deutlich.

In einem anderen Versuch der Begriffsbestimmung zeigt sich ein stärker empirisch fundiertes Verständnis von (Bildungs-)Wissenschaft als Erzeugungs- und Zulieferungssystem von handlungsrelevanten empirischen Befunden für Lehrkräfte:

„Wenn jetzt Studien durchgeführt werden, weshalb eine Klasse mit fünf GU-Kindern¹ schlechter läuft als eine Klasse mit nur einem GU-Kind oder sowas habe ich natürlich dann irgendwo Daten und Fakten worauf ich zurückgreifen kann und dann gucken kann, okay, wo war denn jetzt hier der aus-

¹ GU= Gemeinsamer Unterricht. Gemeinsamer Unterricht bedeutet, dass Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden.

schlaggebende Punkt (.), wo ich mich natürlich auch drauf beziehen kann (.) oder auch die ganzen PISA-Studien und so was einfach zu wissen, welchen Stand haben wir überhaupt momentan in den Schulen (.), wo sind die Kinder, wo muss ich die Kinder oder die Schüler (.) ähm nachher abholen, wo drauf muss ich mich dann eben vielleicht auch einfach im als Unterrichtsinhalt gefasst machen, also sage ich jetzt mal vielleicht vor 30 Jahren hat die sechste Klasse noch einen Roman von 300 Seiten gelesen und heutzutage liest vielleicht die sechste Klasse vier Seiten und ist fix und fertig“ (Int._Gr. 1, Z. 766-775)

Mit der Referenz auf „Studien“ wird zunächst ein Grundverständnis deutlich, das über die vorangegangenen Begriffsbestimmungen hinausgeht. Während Wissenschaft in den vorigen Bestimmungsversuchen als weitgehend realitätsfern konstruiert wird, steht sie hier in einem Zusammenhang mit studentischen Verwertungserwartungen im Sinne einer unmittelbaren, kontextunspezifischen Verwendbarkeit für die antizipierte Berufsausübung. Es zeigt sich dabei eine Übergeneralisierung, indem eine Allgemeingültigkeit empirischer Befunde bis hinunter auf die einzelne Lerngruppe („die sechste Klasse“) erwartet wird, so dass sich eine lehrkraftbezogene Diagnostik gleichsam erübrigt.

Zusammenfassend ergibt die Rekonstruktion der Verständnisse von Wissenschaft, dass die Studierenden große Schwierigkeiten haben, diesen Komplex in Worte zu fassen, dass sie in der Mehrheit von der Nutzlosigkeit (bildungs-)wissenschaftlicher Theorien ausgehen oder aber, wie im letzten Beispiel gezeigt, unrealistisch hohe Erwartungen an deren Leistungen haben. Deutlich wird eine starke Orientierung an praktisch verwertbarem Wissen bzw. ein steter, meist ungünstig ausfallender, Abgleich der Leistungen von Wissenschaft mit der Praxis des Berufs.

Verständnis von Berufsfeld(bezug)

Als konjunktive Orientierung lässt sich ein Verständnis von Berufsfeld(bezug) rekonstruieren, das die tatsächliche bzw. antizipierte Berufsrealität von Lehrkräften in der Gegenwart – die „Praxis“ – meint. Praxis fungiert damit primär als positiver Gegenhorizont zu einer z.T. als „realitätsfern“ (Int_Gr. 1, Z. 61) wahrgenommenen Wissenschaft, sie zeigt, wie es ‚ist‘:

„Für mich ist halt praxisbezogen wirklich ich habe ein Fallbeispiel oder ich stelle mir wirklich eine vollgeladene Klasse vor, ich habe eine/ich bin an einer integrativen Schule, ich habe da fünf GU-Kinder rumspringen, drei davon haben I-Kräfte², zwei von den drei Kräften sind aber nicht vernünftig ausgebildet und ich muss halt irgendwo alles unter Kontrolle halten, muss versuchen meinen Unterricht durchzuführen, habe vermutlich fünf verschiedene Arbeitsblätter, weil jeder auf einem anderen Lernstandard ist, weil die erst in der siebten Klasse in die einzelnen Bereiche unterteilt, das heißt fünfte, sechste Klasse ist ja, der Gymnasiast sitzt neben dem Förderschüler ähm u:nd da ist ja überhaupt keine Vorbereitung drauf [...] also das wäre für mich Realitätsbezug, wirklich zu sagen, okay, wie läuft die Schule, was passiert im Unterricht und (.) was ist wirklich die **Realität** in so einer Schulklasse.“ (Int._Gr 1, Z. 621-645)

Die hier deutlich werdenden Aufgabenbereiche (z. B. Binnendifferenzierung, Inklusion, Klassenführung, Unterrichten) sowie die herausfordernden Rahmenbedingungen (z. B. Leistungsheterogenität, Inklusion, fehlendes Personal) werden mit einer Fokussierungsmetapher als „Realität“ bezeichnet. Die Gesamtheit dieses Realen fungiert als positiver Gegenhorizont zu einer im Studium erlebten Auseinandersetzung mit Schule im Sinne von Illusionen, Idealen und/oder Wünschen. Fallbeispiele, die auf diese ‚ungeschminkte‘ Wirklichkeit rekurrieren, werden positiv als „Praxis“ respektive Berufsfeldbezug verstanden. Diese Realität soll auch den Bezugspunkt des Studiums bilden:

„Praxisbezogen stelle ich mir so vor, dass man halt wirklich Situationen einfach aufgreift, die wirklich so passieren können oder auch schon passiert sind so im Unterricht, in der Schule, in dem (.) ganzen Beruf, in dem Alltag, dass man (.) ja damit konfrontiert wird und (.) so Fallbeispiele hat und sich dann genau überlegt (.) zusammen teilweise auch, wie man dann damit umgeht, was man für Möglichkeiten hat, was es für für Schwierigkeiten gibt, für Herausforderungen und so also **das** ist [...] für mich halt praxisorientiert“ (Int._Gr. 1, Z. 650-657)

„Praxis“ wird hier verstanden als konkrete realistische – d. h. tatsächlich existierende oder zumindest grundsätzlich denkbare – Fälle. Verbunden

² I-Kräfte = Integrationshelfer:innen, zuweilen auch Schulbegleiter:innen genannt, sind Personen, die Lehrkräften im Kontext von Inklusion durch den lokalen Sozialhilfeträger unterstützend zur Seite gestellt werden.

mit diesen Fällen ist die Erwartung einer Konfrontation mit und Aufklärung über den tatsächlichen beruflichen Alltag als Lehrkraft, aber auch einer Erörterung professioneller Handlungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Anbahnung von Handlungskompetenz. Diese Orientierung wird auch mit Blick auf Beispiele, die Dozierende aus ihrer (vergangenen) schulpraktischen Tätigkeit einbringen können, deutlich, was damit begründet wird, dass das

„auch relativ realitätsnah ist, das passiert ja auch in **Wirklichkeit** und wenn das dann genauso vorkommt, heißt das ja, das kann zum Beispiel in meinem Berufsleben **genauso** passieren“ (Int_Gr. 2, Z. 402-403).

Dass unter dem Begriff „Praxis“ all das firmiert, was Relevanz für die antizipierte Berufsausübung als Lehrkraft hat, zeigt sich auch in der Schilderung eines gelungenen bildungswissenschaftlichen Seminars, bei dem personenbezogene Erfahrungen und Selbstreflexionen im Mittelpunkt standen:

„Es ging da um Körpersprache und das ist, glaube ich, das Seminar, wo ich bisher am meisten gelernt habe, weil wir einfach mal Situationen durchgespielt haben und wo dann wirklich Leute Rollen bekommen haben und wir dann halt reagieren mussten und dann wurde darüber diskutiert, wie, wie hat man sich gegeben, wie hat man gewirkt, wie war die Körpersprache und was kann man besser machen und solche Sachen [...] das war halt wirklich einfach mal realitätsbezogen“ (Int_Gr. 3, Z. 126-132)

In einer weiteren Nuancierung des Verständnisses von Praxis wird in den Gruppendiskussionen auf die persönliche Teilhabe an der schulischen Praxis rekuriert. Exemplarisch werden hier die verschiedenen Praktika im Lehramtsstudium genannt sowie das eigene Unterrichten neben dem Studium und die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten an diversen konkreten Praktiken im schulischen Kontext wie dem Unterrichten, dem Führen von Elterngesprächen etc. Mit Praxis bzw. Praxisbezug wird schließlich auch darauf rekuriert, dass „Theorien“ dort erprobt werden können, d.h. die Praxis fungiert als Bewährungsfeld von Theorien, die dort überprüft werden müssten, ob sie „wirklich in der Schule“ (Int._Gr. 3, Z. 60) „überhaupt funktionieren“ (ebd., Z. 63) würden.

Zusammenfassend ergibt die Rekonstruktion der Verständnisse von Berufsfeld(bezug), dass es den Studierenden leichter fällt, diesen Komplex in Worte zu fassen und zu exemplifizieren, dass sie damit auf die tatsächliche und antizipierte Berufsrealität in Schulen und Berufsanforderungen für Lehrkräfte rekurrieren, deren Komplexität und Kontingenz sie sich so sehr bewusst sind, dass damit für sie ein hohes Maß an Unsicherheit und bisweilen Angst besteht, wie sie diese bewältigen können. Deutlich wird eine starke Orientierung an allen Inhalten, die in irgendeiner Form eine Hilfe zur handlungspraktischen und vor allem realisierbaren Berufsbevältigung versprechen.

Relationsbestimmung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

Es zeigt sich in allen Gruppendiskussionen eine kollektiv geteilte Orientierung in dem Bestreben, das universitäre Studium nicht als sinnlos abzuwerten vice versa insbesondere auch für die wissenschaftlichen Inhalte (doch noch) einen subjektiven Sinn zu konstruieren. Dies dokumentiert sich in der nachfolgenden Sequenz:

„Ähm ja, ich meine, es ist ja nicht komplett für die Katz zu studieren, man lernt ja schon viele Sachen und es ist ja auch gu:t, sage ich mal, viele theoretische Sachen zu lernen, z. B. auch zum Thema Schulrecht oder so, da hatte ich tatsächlich auch mal in BiWi äh=ein Seminar zu, was ich auch total wichtig finde, weil man einfach nicht weiß, was darf ich jetzt (.), was habe ich für ein Recht, was muss ich machen, was habe ich für Pflichten?“ (Int_Gr. 1, Z. 744-748)

Hier wird eine Bemühung sichtbar, das Studium und die damit verbundenen eigenen Investitionen nicht als sinnlos bzw. vergeblich zu schmähnen. Da sich implizit durch die Einschränkung „nicht komplett“ dokumentiert, dass (Groß)Teile des Studiums aber genauso erfahren werden, wird die kognitive Dissonanz bearbeitet, indem auf „theoretische Sachen“ verwiesen wird, die als durchaus wichtig erfahren wurden. Das Beispiel Schulrecht zeigt, dass berufsnahe, die Praxis orientierende Bestandteile des Studiums (hier: Rechts- und Verwaltungsvorschriften) gewünscht werden. Zwar konzedieren die Studierenden an anderen Stellen, dass ein Studium durchaus theoriegeleitet und wissenschaftsorientiert sein

müsse, um eine Grundlage zu liefern und um ihre Expertise gegenüber Unbefugten abzugrenzen. Diese geteilte Orientierung erscheint jedoch mehr im Sinne des Versuchs einer Rechtfertigung und Sinnzuschreibung und weniger als eine innere Überzeugung, worauf viele Formulierungen (u. a. „es ist ja nicht komplett für die Katz“) hindeuten. Dennoch wird ausgewählten wissenschaftlichen Themenkomplexen durchaus eine Praxisrelevanz unterstellt und Wissenschaft in dem Kontext als Dogmatik gerahmt, die zur Etablierung von Sicherheit – ein Begriff, der häufig fällt – dient und Ungewissheiten reduziert. Neben Schulrecht fallen darunter auch psychologische Theorien (z. B. Lern-, Motivations-, Aufmerksamkeitstheorien), weil sie entweder handlungspraktisch umsetzbar scheinen oder helfen, „Dinge besser einordnen“ (Int. Gr. 2, Z. 530) und „den Schulalltag besser verstehen“ (ebd., Z. 466) und interpretieren zu können, und damit ein Orientierungswissen verschaffen, das den Studierenden mehr Sicherheit mit Blick auf den späteren beruflichen Alltag verschafft.

Wissenschaftliche Theorien, die nicht in Zusammenhang mit der späteren berufspraktischen Tätigkeit gebracht werden (können) und denen damit aus Studierendensicht weder eine handlungsleitende noch eine orientierende oder verstehende Funktion zugeschrieben werden kann, werden vor dem Hintergrund der antizipierten und auch schon sehr bekannt wahrgenommenen beruflichen Praxis als wenig hilfreich bzw. „falsch“ bewertet. Es zeigt sich somit durchaus ein Wissenschaftsinteresse seitens der Studierenden, das allerdings nicht rein akademisch ist, sondern von seiner Relevanz für die gedanklich vorweggenommene berufliche Schulpraxis bestimmt wird. Die (überwiegend nicht eingelöste) Erwartung ist, auch im Studium bereits auf den Beruf vorbereitet zu werden:

„Also klar, es ist ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht **Wissenschaftlerin** werden, sondern Lehrerin ((lacht)) und ähm ich finde da wird im Studium halt der Unterschied nicht gemacht.“ (Int_Gr. 1, Z. 103-105)

Zwar wird durchaus gesehen, dass ein wissenschaftliches Studium keine Berufsausbildung ist, dennoch wird darauf insistiert, dass sich mit dem Lehramtsstudium letztlich ein klar umrissenes Berufsfeld und -ziel verbindet, welches auch in der ersten Phase Beachtung finden muss. Die

Studierenden wollen nicht ausschließlich (oder zunächst) in wissenschaftliche Theorien und Praktiken eingeführt werden, sondern erwarten eine Verbindung zum anvisierten schulpraktischen Berufsfeld. Auch in Seminaren und Vorlesungen jenseits schulpraktischer Elemente sollen Dozierende wissenschaftliche (theoretische und/oder empirische) Elemente auf den schulischen Kontext beziehen:

„Wenn es jetzt irgendwie Uniseminare sind, dass da eben der Bezug zur Schule auch geschlagen wird, also, dass gesagt wird, okay, das ist jetzt die Theorie und so kann man das in die Schule quasi mitnehmen, weil oftmals lernt man dann zwar die Theorie kennen, aber diesen Übertrag – klar wird auch von einem selbst gefordert, keine Frage, dass man das auch machen kann, aber oftmals sieht man die Theorie und denkt, das hat so gar nichts mit Schule zu tun (.) oder das ist eine schöne Theorie, aber im Alltag einfach nicht umsetzbar“

„Es gibt ganz viel Theorie, die wichtig für uns ist, aber ich finde, ab einem gewissen Punkt sollte man das mit der Praxis auch mal verbinden (.) also sonst lernt man so auch nichts.“
(Int._Gr. 1, Z. 863-65)

Der durchaus auch erlebte Bezug zum späteren Berufsfeld, die Verdeutlichung der Relevanz wissenschaftlicher Elemente für die schulpraktische Tätigkeit fungiert als positiver Gegenhorizont zu einer isolierten und vom schulischen Kontext weitgehend losgelösten Auseinandersetzung mit Theorien, wissenschaftlichen Befunden oder pädagogischen Konzepten. Obgleich selbstkritisch der Anspruch formuliert wird, dass mit der Rolle als Studierender die Norm verbunden ist, selbst an jener Verbindung, Übertragung oder Zusammenführung zu arbeiten, wird doch der Wunsch nach (stärkerer) Vermittlung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld durch die Dozierenden deutlich. Sich selbst fühlen die Studierenden damit oftmals allein gelassen („klar wird von einem selbst gefordert“) und scheitern daran, weil sie keinen Bezug zum Berufsfeld herstellen können („oftmals sieht man die Theorie und denkt, das hat so gar nichts mit Schule zu tun“). Es geht ihnen mithin nicht um die Ersetzung von Wissenschaft durch „Praxis“, sondern um eine spezifische Form der Verbindung beider Aspekte bereits im Studium.

Die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Berufsfeld seitens der Studierenden lässt sich zusammenfassend als integrativ beschreiben: Beides soll nach Möglichkeit stets miteinander verzahnt werden. Es besteht ein deutliches Bewusstsein für die Komplexität der späteren beruflichen Praxis und ein starker Wunsch, sich mit relevanten Themen im bildungswissenschaftlichen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen zu können:

- als Selbsterproben in schulpraxisnahen Übungssituationen im geschützten Raum, um sich selbst reflektieren und Zusammenhänge verstehen zu lernen und personenbezogenes Feedback zu erhalten,
- als praxisreflexive und handlungsentlastete Auseinandersetzung mit Fallbeispielen sowie auch von Dozierenden selbst erfahrenen Situationen im schulischen Kontext, die als Anlass dienen, über Handlungsoptionen nachzudenken, diese abzuwägen und zu beurteilen. Zugrunde liegt dabei nicht der Wunsch nach Rezeptwissen und unreflektierter Übernahme von Handlungsanleitungen, sondern die eigene Angst und Unsicherheit, sich der schulischen Praxis mit ihrer ganzen Unvorhersehbarkeit stellen zu müssen,
- als Erwerb deklarativen Wissens bzw. wissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde zu konkreten, für den Berufsalltag von Lehrkräften als relevant antizipierten Aspekten, sofern diese als hilfreich für die eigene Professionalisierung erfahren werden.

Das Studium erscheint einerseits als Übergangsstadium auf dem Weg hin zum Eigentlichen, dem Beruf, der in Grundzügen als bekannt gilt und die Bewertungsfolie für den Studienabschnitt darstellt. Wissenschaft stellt darin andererseits einen grundsätzlich notwendigen Bestandteil dar, der allerdings in den Bildungswissenschaften – anders als in den Fachwissenschaften und ähnlich wie in den Fachdidaktiken – mit dem besonderen Anspruch verbunden wird, eine Brücke zur beruflichen Schulpraxis zu bauen. Letzteres wird von den Studierenden oft als defizitär erlebt.

5. Fazit und Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Aussagen der befragten Studierenden ein heterogenes Bild. Während viele Studierende ein diffuses Verständnis von Wissenschaft(sbezug) haben, ist ihr Verständnis von Berufsfeld(bezug) bzw. „Praxis“ vergleichsweise klarer und für sie einfacher zu erklären. Die ihnen in der Literatur immer wieder zugeschriebene „Diffamierung‘ der Wissenschaftlichkeit“ (Wenzl et al. 2018, S. 90) und „Theoriefeindlichkeit“ (Patry 2005, S.143) muss vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung allerdings relativiert werden:

Statt Wissenschaftsfeindlichkeit zeigt sich eine Orientierungslosigkeit im für sie fremden Feld der Wissenschaft, verbunden mit der Suche nach (subjektiven) Sinn- und Orientierungskonstruktionen. In dieser Suche bringt sich auch eine gewisse Ratlosigkeit mit Blick auf die Bewältigung der ‚schmuddelig‘ antizipierten Schulpraxis zum Ausdruck, die im Kontrast zu einer unter dem Begriff von „Wissenschaft“ firmierenden Kommunikation von Idealen seitens der Dozierenden steht. Dazu kommt ein utilitaristischer Filter in Bezug auf Studieninhalte, nach dem die befragten Studierenden Theorien, empirische Studien und pädagogische Konzepte immer vor dem Hintergrund des angestrebten Berufsziels, nämlich Lehrer:in werden zu wollen, und ihrer Relevanz und ihrem Nutzen für die Bewältigung der (antizipierten) beruflichen Schulpraxis prüfen und beurteilen. Dieser Nutzen von Wissenschaft kann sich sowohl auf Erkenntnis, Verständnis, Handlungswissen und -orientierung oder Selbstreflexion und damit verbunden auf ein Mehr an angestrebter Sicherheit beziehen.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen damit die Ergebnisse von Blömeke et al. (2006, S. 185), die ebenfalls eine „grundsätzlich hohe Akzeptanz der wissenschaftlichen Ausbildung“ herausarbeiteten, die die Autor:innen damals schon „angesichts anders lautender Annahmen in der professionstheoretischen Diskussion“ als „das eigentlich überraschende Ergebnis“ ihrer Studie bezeichneten. Ebenso schließen die Ergebnisse an die von Wagener et al. (2019) an, dass die Studierenden nicht

per se „Theorien nicht lernen wollen“ (ebd., S. 219), sondern die Auseinandersetzung mit Theorien respektive wissenschaftlichem Wissen suchen, die „als kohärent mit den antizipierten Anforderungen der Praxis wahrgenommen“ (ebd., S. 220) werden und dabei helfen, „die Praxis zu verstehen“ (ebd., S. 219). Wenn Wenzl et al. (2018) den Praxiswunsch der Studierenden als eine „leere »Parole«“ (ebd., S. 4) und „Imagerie des Praxiswunsches“ (ebd.) bezeichnen, ist dies vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung etwas in Frage zu stellen. Die befragten Studierenden artikulieren nicht nur den Wunsch nach einfach „mehr Praxis“, sondern nach *Praxisbezug* im Studium, hinter dem sich auch keine „heterogenen Ängste und Unsicherheiten gegenüber dem Lehramtsstudium“ (Wenzl et al., 2018, S. 5) verbergen, sondern auch Ängste und Unsicherheiten mit Blick auf ihre spätere berufliche Praxis, die sie als komplex, herausfordernd und flankiert von einem Spektrum von Erwartungen und einer übergroß wahrgenommenen Kontingenz – ein Handeln unter großer Unsicherheit und ein nicht aufzuhebendes Technologiedefizit – antizipieren. Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug schließen sich für sie nicht aus: Sie suchen Hilfen zum theoretischen Verständnis und zur Bewältigung des Berufs und greifen dabei auf ein pluralistisches Evidenzverständnis zurück, das sowohl wissenschaftliche als auch praktische, anekdotische Evidenz (professionelles Erfahrungswissen) miteinschließt.

Limitierend ist neben der Stichprobe darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung den Bereich der Fachwissenschaften und deren Fachdidaktiken ausspart. Es wäre eigens zu untersuchen, welche Verständnisse und Ansprüche sich dort rekonstruieren lassen und inwieweit sich diese mit den Ergebnissen für den Bereich Bildungswissenschaften decken bzw. sich von diesen unterscheiden.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den rekonstruierten Begriffs- und Verhältnisbestimmungen für die Lehrer:innenbildung im Bereich Bildungswissenschaften ableiten?

- Die rekonstruierte Orientierungs- und Hilflosigkeit in der Bestimmung von (Bildungs-)Wissenschaft, ihren Leistungen und

Grenzen, macht die Notwendigkeit deutlich, mit Studierenden wissenschaftstheoretische und -methodische Grundsatzfragen zu diskutieren, um ihnen im wissenschaftlichen Feld mehr Orientierung zu ermöglichen.

- Wenn für die Studierenden ein Bezug zu ihrer angestrebten Profession und eine Relevanz für ihre spätere Berufstätigkeit klar erkennbar wird, stehen sie einer Auseinandersetzung mit Wissenschaft durchaus aufgeschlossen gegenüber. Diesen Bezug, aber auch die mit dieser Anforderung verbundenen Passungs- und Transferprobleme, gilt es nicht nur in schulpraktischen Studien immer wieder herzustellen und zu verdeutlichen.
- Der Befund, dass Studierende von den Bildungswissenschaften eine stärkere Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld erwarten, kann neuen Anlass geben, diese Erwartung nicht einfach zurückzuweisen, sondern an einer Bestandsaufnahme zu arbeiten, was an der Menge an bildungswissenschaftlichem Wissen für die spätere Berufsausübung orientierend und nützlich ist bzw. sein kann (und was nicht).
- Die Ängste und Sorgen der Studierenden mit Blick auf die von ihnen erwartete und als anspruchsvoll antizipierte Berufsbewältigung sollten schließlich systematisch in der universitären Lehre aufgenommen werden.

Anders als Studierende anderer Studiengänge wissen Lehramtsstudierende aufgrund ihrer eigenen Schüler:innenerfahrung im Sinne Lorties (1975) „*apprenticeship-of-observation*“ (ebd., S. 65) zumindest z.T., welche komplexen Anforderungen und Herausforderungen mit dem Lehrer:innenberuf verbunden sind, und erwarten im Bereich Bildungswissenschaften Orientierungswissen zu erwerben, das ihnen hilft, diesen Beruf später möglichst professionell auszuüben. Dass das Lehramtsstudium ein wissenschaftliches Studium ist und es der Auseinandersetzung mit Wissenschaft für eine gelingende Professionalisierung bedarf, ist ihnen dabei prinzipiell durchaus eingängig. Eine Integration dieser Wissensbestände mit dem sich anbahnenden individuellen Erfahrungswissen und bezogen auf die schulische Praxis sollte jedoch nicht dem Vorbereitungsdiens t oder den Studierenden allein aufgebürdet werden, sondern muss

bereits in der ersten Phase der Ausbildung von den Dozierenden der Bildungswissenschaften aktiv gefördert und unterstützt werden. Praktika, die aus den beiden Perspektiven gut begleitet werden, sind hierbei ein wichtiger Schlüssel.

Literatur

Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical Evidence on Field Experiences in Teacher Education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129–145). Waxmann.

Blömeke, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 98(2), 178–189.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, & Nohl, A. M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.

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. *Die Deutsche Schule*, 4, 344–357.

Fabel-Lamla, M., Kowalski M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-) Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der*

Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde (S. 207–227). Klinkhardt.

Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen und Effekte auf Studierende*. Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 209–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde über Veränderungen im Praxissemester und Unterschiede im Bachelor- und Masterstudium. In J. Kosinár, L. Sabine (Hrsg.), E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Waxmann.

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2021). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 706–720). Waxmann utb.

Guilfoyle, L. McCormack, O., & Erduran, S. (2017). „Wishy-Washy Nonsense“: Student science teachers epistemic comparisons of educational studies and physical sciences. In *eProceedings of the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*. Dublin, Ireland: ESERA. https://keynote.conference-services.net/resources/444/5233/pdf/ESERA2017_1000_paper.pdf

Hascher, T., & De Zordo, L. (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid &

T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 127–146). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3>

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 21, (S. 67-91). Hobein.

Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123–135.

Kramer, R. T. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 51–56.

Leonhard, T., Herzmann, P., & Kosinar, J. (Hrsg.) (2021). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Waxmann.

Leuthold, A. & Siebholz, S. (2024). Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase. Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 110–126). Klinkhardt.

Löfström, E., & Pursiainen, T. (2015). Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: A case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. *Teachers and Teaching*, 21(5), 527–542.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Merk, S., Schneider, J., Syring, M., & Bohl, T. (2016). Pädagogisches Kaffeekränzchen oder harte empirische Fakten? Domänen- und theorienspe-

zifische epistemologische Überzeugungen Lehramtsstudierender bezüglich allgemeinen pädagogischen Wissens. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (S. 71–100). Pabst Science Publishers.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens* (S. 143–161). Springer.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 30–44). Waxmann.

Prondczynsky, A. von (1996). Zwischen „Vermittlung“ und „Distanz“. Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72(4), 401–425.

Rochnia, M., Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. (2019). Vergleich der Forschungs- sowie Praxisorientierung zwischen Lehramts- und Medizinstudium. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(2), S. 123–138.

Rothland, M. (2020). 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). utb.

Rueß, J. (2022). *Veränderung bildungswissenschaftsbezogener epistemischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden Vergleich verschiedener Förderstrategien und zugrunde liegender Veränderungsmechanismen*. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/25172/dissertation_ruess_julia.pdf?sequence=5

Scheid, C., Wenzl, T. (Hrsg.) (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Springer VS.

Siegel, S. T. (2022). *Erziehungswissenschaftliche Theorien und Individuelle Professionalisierung. Studien zur Repräsentanz, Relevanz und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens im Studium und Lehre.* Klinkhardt.

Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750.

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster. ZKL.

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass auf das Lehramt bezogen“ Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *HZL* 2(1), 210–226.

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Vol. 15). Springer.