

„Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fokussiert eine Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer_innenbildung am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘. Dieses Reformelement der niedersächsischen Lehrer_innenbildung wurde im Zusammenhang mit dem Praxissemester mit dem Ziel eingeführt, die an der Lehrer_innenbildung beteiligten Institutionen auch personell enger zu verzahnen, indem die Studierenden durch ein Tandem, bestehend aus (im Idealfall) jeweils einer_m Fachdidaktiker_in und einer_m Fachleiter_in aus einem Studienseminar, gemeinsam begleitet und betreut werden. Präsentiert werden Einblicke in ein Forschungsprojekt, das sich dieser Praxis zwischen Vertreter_innen der ersten und der zweiten Phase auf der Grundlage der Auswertung von Tandemdiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode und mit einem besonderen Fokus auf die Bearbeitung des ‚Theorie-Praxis-Problems‘ rekonstruktiv annähert.

Schlagwörter: Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Dokumentarische Methode

„Uni meets reality“? Handling of the Theory Practice Relationship in the Context of a Teaching Model Encompassing all Stages of Teacher Education

The following article focusses on a cooperation between the first and the second stage of teacher education using the example of the so-called ‘Teaching in Tandems’. As an element of the teacher education reform in Lower Saxony, ‘Teaching in Tandem’ was introduced along with a semester-long internship with the aim of interlocking different institutions involved in teacher education more closely, also in regard to their stakeholders. Here students are taught and mentored cooperatively by a tandem of (ideally) both a subject didactics expert and a lecturer from a teacher training college (Studienseminar). The article presents first insights into a research project concerned with reconstructing the cooperative practice between representatives of the first and second stages of teacher education. An analysis of ‘Tandem Discussions’ by the means of the documentary method delivers the basis for the report which focusses primarily on the handling of the theory practice relationship.

Keywords: Professionalization, Theory Practice Relationship, Reconstructive Social Research

1 Einleitung

Die derzeitigen Reformen in der Lehrer_innenbildung sind mit einer Reihe von Zielen und Maßnahmen verknüpft. Mit dem zentralen Ziel, die beiden Phasen enger miteinander zu verzahnen und die Vertreter_innen der beteiligten Institutionen (Universität und Studienseminar) in einen engeren Austausch zu bringen (vgl. Weyland 2012), rekurrieren die Reformen auch auf Probleme, die mit dem zweiphasigen Aufbau der Ausbildung und mit der institutionellen Trennung der beiden Ausbildungsphasen strukturell angelegt sind. Die Zweiphasigkeit wirft gesonderte Fragen nach den jeweiligen Funktionen und der Ausgestaltung der beiden Phasen auf. Zu einer zentralen Herausforderung wird

aber vor allem deren Verhältnis bzw. deren (fehlendes) Zusammenspiel: Folgt man den zahlreich vorliegenden Diagnosen zur Lehrer_innenbildung in Deutschland (vgl. Keuffer/Oelkers 2001; Wissenschaftsrat 2001), dann sind bereits auf der Ebene der formalen Vorgaben die Ziele und Inhalte zwischen den beiden Phasen nur wenig aufeinander abgestimmt. Konstatiert werden aber auch tiefergehende Schwierigkeiten. So spricht zum Beispiel Schubarth (2010: 79) im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen Universität und Studienseminare von „unterschiedlichen kulturellen Welten“. Und Moegling (2017) hält als Ergebnis einer Analyse zu den strukturellen Defiziten der Lehrer_innenbildung eine „Segmentierung in voneinander weitgehend getrennte Abschnitte der Lehrerausbildung“ fest, die zu „systematisch destruktiven Effekten“, zu „getrennten Kommunikationsprozessen und unterschiedlichen Interessenlagen“ und zu Folgen „wie oftmals Praxisferne oder andererseits unwissenschaftlicher Praxisnähe“ führe (ebd.: 4).

Obwohl angesichts dieser strukturbedingten Problemlagen „nach der Kooperation von erster und zweiter Phase gerufen wird“, seit es „die zweiphasige Lehrerbildung als typisch deutsches Problem gibt“ (Schubarth 2010: 79) und die aktuellen Reformen demnach ein Anliegen verfolgen, das keineswegs neu ist (vgl. Wissenschaftsrat 2001), sind die Zielstellungen, die Voraussetzungen oder der Modus Operandi einer solchen Zusammenarbeit nur wenig geklärt (vgl. Weyland 2012). Es wird zwar postuliert, dass die Vertreter_innen der beteiligten Institutionen, Universität und Studienseminar, eine jeweils spezifische Expertise im Hinblick auf die für den Professionalisierungsprozess relevanten Wissensformen – theoretisch-reflexives und (handlungs-)praktisches Wissen – in die Zusammenarbeit einbringen und diese bei wechselseitiger Anerkennung und einem entsprechenden Differenzbewusstsein produktiv nutzen können (vgl. ebd.). Empirisch offen ist jedoch, wie eine Verbindung der unterschiedlichen Wissensformen, mithin die Verbindung von Theorie und Praxis, konkret aussehen könnte und welche Perspektive die beteiligten Akteur_innen tatsächlich in die Zusammenarbeit einbringen.

So findet man in den bislang nur vereinzelt vorliegenden Befunden auf der einen Seite durchaus empirische Hinweise darauf, dass die Ausbilder_innen in Universität und Studienseminar in getrennten und in „unterschiedlichen kulturellen Welten“ (Schubarth 2010: 79) operieren. Dafür sprechen nicht nur die kaum aufeinander abgestimmten Curricula der beiden Phasen (vgl. Eberle 2008). Vermerkt sind auch persönliche Vorbehalte (vgl. Bendig 1999) und unterschiedliche Orientierungen, die zur kommunikativen Barriere werden können: Während in der ersten Phase eine Orientierung an Theorie vorherrsche, seien etwa für Fachleiter_innen keine wissenschaftlichen Zusatzqualifikationen erforderlich. Ihre Expertise bestehe vielmehr in ihren praktischen Erfahrungen (vgl. Eberle 2008). Auf der anderen Seite sind trotz solcher, auf die differenten Handlungslogiken der Ausbildungsphasen verweisenden Probleme, Unterschiede in den Orientierungen einzubeziehen, die zwischen den Akteur_innen innerhalb einer Ausbildungsphase bestehen. Auch dazu liegen kaum Studien vor. Die wenigen, überwiegend qualitativen Studien weisen aber darauf hin, dass zumindest bei den Lehrenden der universitären Phase Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erheblich divergieren (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000; Stadelmann/Spirgi 1997). Die Spannweite reicht von eher differenzorientierten Annahmen und Konzepten, die für die erste Phase lediglich eine reflexive Aneignung von Theorie anstreben, bis hin zu einem handlungspraktischen Berufsfeldbezug, bei dem bereits im Studium Handlungskompetenz angebahnt werden soll.

2 Das Forschungsprojekt „Kooperation im Tandem“

Die hier nur knapp umrissenen Problemzonen sind ein zentraler Ausgangspunkt für das durch Pro*Niedersachsen geförderte Forschungsprojekt „Kooperation im Tandem – Analysen zur kooperativen Praxis der beiden Lehrerbildungsphasen im Zuge der GHR-Reform“, das die Fragen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘ untersucht. Dieses Konzept der niedersächsischen Lehrer_innenbildung wurde bei der Einführung einer verlängerten Praxisphase zum Wintersemester 2014/2015 implementiert und steht unter der Maßgabe, die Perspektiven „des Wissenschaftswissens und des Handlungswissens“ (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2012: 6) personell enger zu verzahnen. Es sieht dazu die Bildung von Tandems vor, die idealtypisch aus jeweils einem universitären Lehrenden aus der Fachdidaktik und einem_r Vertreter_in aus dem Studienseminar bestehen, und denen die Aufgabe zugewiesen wird, die Vorbereitungs-, die Begleit- und die Nachbereitungsveranstaltung im Praxissemester gemeinsam zu konzipieren und durchzuführen.

Die Studie zielt auf eine Rekonstruktion der gemeinsamen Praxen von Tandems, indem zum einen danach gefragt wird, auf welche Weise die Tandems ihre Zusammenarbeit gestalten, vor welche Herausforderungen sie sich gestellt sehen und welche Lösungen sie dafür finden. Zum anderen wird fokussiert, wie die Mitglieder eines Tandems im Rahmen ihrer oder vielmehr mit ihrer Praxis die mit der Phasenspezifität angelegten Spannungslagen vor dem Hintergrund der mit der personellen Besetzung verknüpften Prämissen bearbeiten. Folgt man den programmatischen Vorgaben, dann scheinen die Aufgaben und Positionierungen bereits vergeben zu sein: Die universitären Fachdidaktiker_innen gelten als Vertreter_innen der „Theorie“, die Fachseminarleiter_innen als Vertreter_innen der „Praxis“ (ebd.: 6). Ob diese Zuweisungen in der Praxis aufgeführt werden, welche handlungsleitenden Orientierungen die Praxis bestimmen bzw. welche Praxis sich darüber konstituiert, sind empirische Fragen, an die sich das Forschungsprojekt rekonstruktiv annähert.

Ausgehend von der Überlegung, dass gemeinsame Praxis nur in den Blick kommt, wenn die Tandems als kollektive Akteure adressiert werden, wurde mit der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument und deren Auswertung gemäß der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) ein Verfahren gewählt, mit dem sich diese Praxen und die kollektive Bearbeitung der Erwartungen und Herausforderungen der Reform rekonstruieren lassen: So wurden erstens die Beteiligten eines Tandems gemeinsam befragt und über den offenen Erzählimpuls zum Beginn und der weiteren Entwicklung der Zusammenarbeit zu gemeinsamen Erzählungen aufgefordert. Durch die Anwesenheit der beteiligten Akteur_innen entsteht zweitens eine soziale Erhebungssituation, die selbst eine kollektive Praxis ist bzw. in der sich eine Gruppenpraxis in actu vollzieht (vgl. Goldmann 2017). Neben der Frage, welche Themen in den Gruppen aufgerufen und verhandelt werden (und welche nicht), kann auch rekonstruiert werden, wie die Akteur_innen ihre Erzählungen strukturieren und den Diskurs organisieren, wie also die Gruppe als Gruppe spricht (vgl. Bohnsack/Przyborski 2010).

Welche grundsätzlichen Erkenntnisperspektiven sich daraus ergeben, zeigen wir im Folgenden anhand zweier Fallanalysen aus unserem Sample auf.

3 Ergebnisse

Es lässt sich voranschicken, dass bereits die Konstellationen der Tandems häufig von den idealtypischen Vorgaben abweichen: Erstens wird zumeist aus formalen Gründen die Tandemlehre in mindestens der Hälfte der elf Fälle des Samples durch drei Personen, einer universitären Lehrperson aus der Fachdidaktik (FD) und zwei Lehrbeauftragten in der Praxisphase (LiP) durchgeführt. Zweitens sind die LiP lediglich zur Hälfte der Fälle Studienseminarleitungen: Es gibt daneben auch Lehrkräfte aus Schulen, die über keine Erfahrungen als Lehrende der ersten oder zweiten Phase der Lehrer_innenbildung verfügen.

Das im Fall A vorgestellte Tandem bzw. Tridem stellt somit eine durchaus typische Konstellation des Samples dar: ein professoraler FD, ein Studienseminarleiter und eine Grundschullehrerin führen gemeinsam die Seminare und Begleitung der Studierenden im Praxissemester durch. In Fall B sind zwar lediglich zwei Befragte bei der Diskussion anwesend, zum Tandem gehören aber neben einer promovierten FD und einer Lehrerin zwei weitere Lehrerinnen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion verhindert waren. Als besonders typische Fälle werden diese beiden Fälle jedoch weniger aufgrund ihrer Varianz in der Konstellation, als vielmehr wegen ihrer Unterschiedlichkeit im Hinblick auf ihre Diskursorganisation und vor allem aufgrund der Bearbeitungen der mit der phasenübergreifenden Zusammenarbeit angelegten Herausforderungen ausgewählt. Gemein ist dabei beiden Fällen, dass die Zusammenarbeit im Tandem explizit als außerordentlich gut gelingende inszeniert wird. In den Fallrekonstruktionen wird der Blick darauf geworfen, wie diese Inszenierung diskursiv hergestellt wird und welche Orientierungen bzw. Praktiken sich damit für die universitäre Lehre dokumentieren.

3.1 Fall A: Differente Orientierungen innerhalb eines gemeinsamen Rahmens

Kennzeichnend ist für den Fall, dass von Beginn an eine gelingende, äußerst „kollegiale“ Zusammenarbeit im Tandem propositional präsentiert wird. Diskursiv wird das Gelingen durch den universitären FD mit den programmatischen Reformansprüchen verbunden, die zugleich zu einer den Diskurs rahmenden Figur avanciert. So wird im Anschluss an die erzählgenerierende Einstiegsfrage zum Beginn der Zusammenarbeit die problemlose Rekrutierung der als „Tandempartner“ (Z. 39) bezeichneten LiP entfaltet. Diese Darstellung, die zwischen chronologischer Erzählung und Argumentation bzw. Bewertung changiert, mündet in einer Sequenz, in der die für das Fach rekrutierten Tandempartner_innen charakterisiert werden:

Cm: Das sind hier insgesamt sechs Tandempartner. Einmal die beiden die hier sind und dann gibt es eben noch vier andere äh haben sich innerhalb kürzester Zeit, und das ist auch keine Rhetorik von Anfang an, als absolut kollegial äh und an einem Strang ziehend dargestellt. Und es war überhaupt; von Anfang an kein Problem äh eine gemeinsame Li::nie nicht eine identische Linie; aber eine gemeinsame Linie zu entwickeln, öhm wie man hier universitäre Lehrer-öhm-bildung betreiben kann und öhm das ist nicht äh immer üblich äh es gab, äh bisher natürlich gibt es unterschiedlich inhaltliche Vorstellungen; aber was die Bedeutung dieses Projektes anbelangt, das war doch mit das Entscheidende das war von Anfang an kla::r. Das ist eine große Chance eben sehr praxisorientiert und theoriegeleitet Lehrerbildung zu betreiben. Und da mussten wir überhaupt nicht für werben, sondern das haben die

Tandempartner mit denen wir jetzt zusammenarbeiten, als sozusagen als Habitus schon mitgebracht (Z. 47-59).

Argumentativ werden hier sowohl die (professionelle) Qualität der sechs ausgewählten LiP als auch die gelingende Zusammenarbeit im Tandem an einer zugeschriebenen, geteilten Orientierung im Hinblick auf die Tandemlehre und die Lehrer_innenbildung an sich festgemacht, die allgemein und fast floskelhaft als „sehr praxisorientiert[e] und theoriegeleitet[e] Lehrerbildung“ konkretisiert wird. Als Problem oder Herausforderung wird damit eingeführt, dass eine geteilte Vorstellung zum Praxissemester oder gar zur Lehrer_innenbildung keineswegs eine Selbstverständlichkeit, für eine gelingende Zusammenarbeit und damit das ‚Gelingen‘ der Reform aber unerlässlich ist. Die Elaboration dieser gemeinsamen Vorstellung, die überdies Differenzen in den Vorstellungen nicht ausschließt („nicht eine identische Linie“), bleibt über deren Benennung hinaus jedoch aus. Die hier durch den FD zugeschriebene Orientierung wird stattdessen in der Konklusion an den Habitus der Beteiligten rückgebunden; und sowohl das Gelingen der Zusammenarbeit als auch die damit diskursiv verknüpften normativen Reformansprüche werden damit zu einer kaum zu hinterfragenden Rahmung im Gespräch.

Im argumentierenden Anschluss des LiP Bm kommt es dann zu einer propositionalen Verschiebung:

Bm: Das ist auch notwendig, weil unter der Konstellation, dass man an- für meine Person ist das-, öhm, dass man am Studienseminar tätig ist; ((Räuspern)) an der Schule tätig ist; und hier in der Universität tätig ist. Da muss man da entsprechende Flexibilität mitbringen. Und es ist jetzt keine Institution irgendwo die äh der anderen übergeordnet ist, sondern man steht selber in der Verantwortung. Wenn man sich dafür entscheidet an der Lehrerbildung mitzuarbeiten öhm, dass man die Termine mehr oder weniger, die man so im Laufe der Zeit öhm zu bearbeiten hat öhm, dass man die wahrnimmt und, dass man da einigermaßen flexibel mit umgeht (Z. 61-71).

Das Gelingen der Zusammenarbeit wird vorrangig an organisatorische Herausforderungen gebunden, insofern Anforderungen und Termine der verschiedenen Institutionen zu erfüllen sind. Da die Institutionen selbst diese organisatorische Abstimmung nicht leisten, fällt diese Aufgabe der in verschiedenen Institutionen tätigen LiP zu. Dazu braucht es nicht nur „Flexibilität“, sondern vor allem eine Entscheidung für die Beteiligung an Lehrer_innenbildung. Indem der Grund für diese Entscheidung nicht genannt und weiter ausgeführt wird, wird ein implizit normatives Bekenntnis abgelegt, das die zuvor durch Cm aufgeworfene Floskel weder aufruft noch zurückweist. Die anfängliche Bezugnahme entpuppt sich diskursorganisatorisch als Scheinbezugnahme: Der Diskurs bewegt sich weg von der Frage der programmatischen Ausrichtung der Lehrer_innenbildung hin zu den organisatorischen Herausforderungen der Tandemlehre.

Den Abschluss dieser Eingangssequenz bildet der Beitrag der dritten Beteiligten, die ebenfalls explizit den Gehalt der gelingenden Zusammenarbeit validiert und dabei eine weitere propositionale Verschiebung vornimmt:

Aw: Was ich ganz prima find, ist die Wertschätzung; innerhalb unseres Tandems oder auch öhm zu den anderen Tandems gesehen. Dass öhm, dass es öhm, dass wir alle wissen, was wir beitragen. Jeder trägt sozusagen fachlich etwas dazu bei. Das fügen wir dann zusammen öhm, und das hat auch da dieses flexibel was du von der Zeit angesprochen hast. Das ist aber auch in unserer Art und Weise miteinander umzugehen und auch ähm, Lehre zu vermitteln.

teln, dass wir öhm einer gibt den Ball; und der nächste nimmt den Ball auf, (...) wenn man es so sieht. (.). Und das öhm finde ich sehr bereichernd, dass wir uns aufeinander verlassen können (Z. 79-88).

Hier wird wiederum die Zusammenarbeit als gelingende charakterisiert, ohne dies jedoch an geteilte Vorstellungen zu binden. Aufgerufen werden – auch über die Fokussierungsmetapher des „Ballspiels“ – stattdessen die Art und Weise der Zusammenarbeit und der Umgang miteinander. Ausgehend von der „Wertschätzung“, also einer wechselseitigen Akzeptanz und Gleichrangigkeit aller Beteiligten, entfaltet sich über die Metapher des „Ballspiels“ zum einen eine flexible und verlässliche Beteiligung aller: Der Ball bleibt im Spiel und in Bewegung. Zum anderen dokumentiert sich im verwendeten Bild der Ballweitergabe ein Nacheinander der Beiträge.

Dieses Nacheinander zeigt sich auch diskurspraktisch in den Bewegungen der Anschlussnahmen: Cm eröffnet den Diskurs programmatisch rahmend und die beiden LiP knüpfen an diese Rahmung unter propositionalen Verschiebungen an, indem sie die produktive Bearbeitung organisatorischer Herausforderungen und die gelungene Zusammenarbeit auch in der Seminarpraxis darstellen. Da die propositionale Aufladung einer theoriegeleiteten und praxisorientierten Lehrer_innenbildung weder elaboriert noch zurückgewiesen wird, wird der gemeinsame Rahmen zwar nicht thematisch, aber auch nicht verlassen.

Zu dieser Diskurspraxis wird eine analoge Kooperations- und Lehrpraxis entfaltet. Diese wird gerahmt durch die gemeinsam geteilte Charakterisierung der Praxisphase als universitäre. Verdichtet über die Metapher „Vielperspektivität“ (Z. 118) lässt sich dann als Kern der Lehrpraxis ein Nach- oder Nebeneinander der Perspektiven ausmachen. Zugeschrieben werden jeweils rollen- oder professionstypische Perspektiven mit Relevanz zur Tandemlehre:

Cm Wenn äh:::, ne, das meinte ich vorhin mit an einem Strang ziehen, aber das heißt nicht, dass wirs äh jeweils auf die gleiche Art und Weise machen, sondern es kommen einfach unterschiedliche Perspektiven zustande. Perspektiven, die durch die starke Praxiserfahrung wie die praktische Kompetenz sozusagen geprägt sind. Dann gibt es natürlich die Perspektive die Universitäten einbringen, die im immer auch andere Perspektiven sein müssen. Äh und das halten wir in dieser Vielperspektivität jetzt als Tandem aus (Z. 112-118).

Über den Begriff der „Perspektive“ wird eine Differenz entworfen, die über die (professionellen) unterschiedlichen Räume (Praxis vs. Universität) mit jeweils eigenen Handlungs- und Erfahrungslogiken verortet wird und als unauflöslich erscheint. Die Differenz wird im Tandem ‚ausgehalten‘ und nicht zu überwinden versucht:

Cm: Also wir sprechen uns zwar ab, wie wir Lehre machen wollen. Und wenn es dann aber Punkte gibt, wo die Auffassung unterschiedlich sind? Dann versuchen wir nicht eine gemeinsame Lesart zu entwickeln, sondern diese Unterschiedlichkeit eben auch den Studierenden anzubieten (Z. 127-130).

Die Differenz der Perspektiven ist konstitutiver Teil einer Lehrpraxis, in der differente Perspektiven eingebracht und nicht verdeckt werden. Die unerlässliche Rahmung für das Nebeneinander der Perspektiven stellt der gemeinsame „Strang“ bzw. die gemeinsame „Linie“ in Bezug auf das geteilte Verständnis der Praxisphase als eine universitäre

dar. Zurückgewiesen wird die Idee, Studierende „fit zu machen für die zweite Phase“ (Z. 294) resp. „eine Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst“ (Z. 305). Konkretisiert wird diese Abgrenzung von der zweiten Phase als der „differenzierte analytisch-unterscheidende Blick auf Unterricht“ (Z. 453-454).

Dieser „gemeinsame Strang“ ist auch deshalb eine zwingende Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit resp. der Tandemlehre, weil die universitäre Ausrichtung der Praxisphase an sich fraglich bzw. problematisch ist:

Cm: Öhm und das ist auch nicht selbstverständlich, dass wir gemeinsam diese Sichtweise ausprägen, weil die Strukturen in denen diese Praxisphase abläuft natürlich mit den Strukturen im Vorbereitungsdienst sehr vergleichbar sind. ((l_1://mhm//)) [...] Also das ist von daher eine sehr erstmal strukturell gesehen schon fast ne paradoxe Situation. Es soll ja was Anderes passieren, aber systemisch gesehen sind viele Voraussetzungen vergleichbar ((l_1://mhm//)) und deswegen, äh ist es so wichtig, dass man öhm gemeinsam tatsächlich sich überlegt was kann unser, was ist unser Verständnis von Praxis in dieser Phase. ((l_1://mhm//)) Also in der universitären Phase (Z. 313-325).

Da auch für die Studierenden die universitäre Praxisphase in ihren Strukturen und ihrer personellen Ausgestaltung kaum von der zweiten Phase zu unterscheiden ist, wird es als spannungsreich bzw. widersinnig gedeutet, diese Phase als universitäre Phase mit einem Eigenwert zu versehen. Das gemeinsam geteilte Verständnis der Praxisphase als einer universitären Phase, das geradezu beschworen wird, ist deshalb zentral, weil die Praxisphase strukturell so angelegt ist, dass die universitäre Ausrichtung durchaus fraglich wird. Als handlungspraktisches Problem der Tandemlehre bricht diese Spannung gemäß den Erzählungen der Gruppe vor allem hervor, wenn die Lehrenden die Studierenden in der Praxis begleiten und dann auch beraten (sollen), wie die folgende Schilderung zur Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen zeigt:

Aw: Aber letztendlich hat der Studierende dann die Möglichkeit- Auch wenn es Cm noch so sehr, vielleicht brennt über Kommunikation an der Stelle vielleicht zu sprechen und der Studierende möchte- //Cm: @(.).@// Nein, ist ja nur ein Beispiel. Möchte jetzt ein ganz anderes Thema ansprechen. Dann ist das auch in Ordnung. //Cm: ja klar// Da:nn entscheidet der Studierende, das möchte ich jetzt besprechen und dann nehmen wir uns da natürlich auch zurück (Z. 796-803).

Vermittelt über die Bedürfnisse der Studierenden, die – wie an anderer Stelle in der Gruppendiskussion deutlich wird – in diesen Nachbesprechung den für alle Beteiligten nachvollziehbaren Wunsch nach konkreter Beratung und Rückmeldung entwickeln, wird es in einer gemeinsam durchgeführten Beratung möglich, unterschiedliche Ansprüche geltend zu machen. Der Anspruch von Cm, sich mit der Kommunikation in der Praxis auseinanderzusetzen, kann so zurückgestellt oder sogar explizit zurückgewiesen werden.

Zusammenfassend bildet der Entwurf der Praxisphase als universitäre Phase den gemeinsamen und notwendigen Rahmen der Zusammenarbeit, auch, weil dieser Rahmen nicht selbstverständlich ist. Das wissenschaftlich-distanzierte bzw. Praxis beobachtende, stark durch den universitären FD geschilderte und geprägte Verständnis von universitären Praxisphasen befindet sich dabei in Spannung sowohl mit den Strukturen der

Praxisphase, die denen des Referendariats ähnlich sind, als auch mit den handlungspraktischen Herausforderungen für die Lehrenden bei der Begleitung dieser Phase. Diese von allen Beteiligten unhinterfragte Rahmung gibt nicht nur differenten Orientierungen Raum. Vielmehr stellen diese differenten Perspektiven in der Lehre und der Beratung der Studierenden eine Bearbeitung der paradoxen Situation dar: Die personelle Gegenwärtigkeit der differenten Perspektiven erlaubt eine kurzzeitige und situative Auflösung der paradoxen Situation. Das Nacheinander in der Diskurspraxis wird zur zentralen Praxis in der Lehre, mit der die Differenzen zwischen universitärer und schulischer Praxis, zwischen erster und zweiter Phase bearbeitet werden.

3.2 Fall B: Univoker Diskursmodus auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen

Auch in diesem Fall wird von Beginn an die Zusammenarbeit als gelingend dargestellt, was die LiP im Anschluss an den Einstiegsimpuls über „dieselbe Wellenlinie“ (Z. 10) innerhalb des Tandems erklärt. Dies wird von der FD Bw in ihrer ersten Äußerung aufgegriffen und elaboriert:

Bw: Ja mein Name ist Bw, ich bin [Funktion X] an der Uni und äh äh seit vielen vielen Jahren für die Theorie Praxis Bezüge zuständig ((atmet ein)) mh (.) habe äh immer wieder (.) in (.) dem Fachseminar äh äh im Studienseminar auch zusammen gearbeitet ((atmet ein)) ähm (.) bin glaub ich äh e e e relativ äh aus ein relatives Auslaufmodell hier: weil ich selbst Lehrerin war viele Jahre und äh natürlich alle äh (.) Teile dieses Systems gut kenne (.) und von daher ähm (.) auch diese Aufgabe hier an der Uni habe. Ähm (.) was Aw eben sagte kann ich bestätigen, ähm wir sind nun auch das [Lehrerbildungsmodell X], (.) das heißt mh wir haben hier auch ne relativ ähnliche Sozialisation: erfah:ren äh in Hinblick auf das was das [Modell X] ausmacht, mh mit den Besonderheiten der Theorie Praxis Bezüge (Z. 13-21).

Bw positioniert sich als die universitäre Akteurin des Tandems, wobei diese Verortung durch den Hinweis auf das „Auslaufmodell“ als prekär erscheint. Ihre universitäre Aufgabe legitimiert Bw mit ihrer Kenntnis aller Bereiche von Lehrer_innenbildung und damit letztlich mit ihren praktischen Erfahrungen. Im Hinblick auf die gelungene Zusammenarbeit wird die von Aw aufgeworfene Gleichgesinntheit an das Durchlaufen („Sozialisation“) und in die gleiche Erfahrung eines spezifischen Lehrer_innenbildungsmodells rückgebunden.

Dieser propositionale Gehalt wird im Diskurs weitergetragen, indem Gleichgesinntheit und gleiche Erfahrungen als erforderliche Bedingungen für den reibungslosen Ablauf („keine Reibungsverluste“, Z. 34) der Tandemlehre markiert und die Notwendigkeit „einer Wellenlänge“ im Bereich von „Besprechungs-, Beratungs- und Rechtszusammenhängen“ (Z. 42-43) noch einmal gesondert hervorgehoben werden. Die Eingespinntheit und der Vorteil fehlender Reibungspunkte zeigen sich auch in der Planung der Seminare im Tandem:

Bw: Und dann werden die einzelnen äh äh Seminartermine (.) immer abgesprochen; mit mehr oder weniger intensiver Absprache. Wir habens nicht mehr so nö:tig, (.) weil unser steht, unser Fahrplan. Wir machen's das dritte Mal in dieser Konstellation. Und wie gesagt vorher schon in Fachpraktikum. Und darum haben wir's gar nicht mehr so nö:tig °sagen wa vorsichtig°; wir können uns schnell verständigen (Z. 50-54).

Bw elaboriert das Bild der funktionierenden Tandempraxis auf der Grundlage von gegenseitiger Übereinstimmung und markiert dadurch eine intensive Auseinandersetzung innerhalb des Tandems als negativen Horizont. Die eigene Praxis wird dabei zu einer idealen deklariert, die aufgrund der Routine und der zeitlich knapp gehaltenen Abstimmungen anderen Praxen überlegen ist. Personelle Varianz und der damit einhergehende Verlust dieser Einigkeit wird im weiteren Diskurs als Herausforderung und Anstrengung dargestellt:

Bw: wir ham (.) auch immer wieder LiPs die abspringen, weil sie äh äh (.) gerade aktuell ne Schule in Südafrika besuchen für die nächsten drei Jahre und dann brauchen wir wieder jemand Neues der wird hier wieder eingearbeitet, kommt aber eben dann mit dazu und da gibt's dann wieder erst Reibungsverluste natürlich, weil jeder so sein ((atmet ein)) **seine Ideen:** hat ((langes Ausatmen)) die er auch gerne hier einbringen will aber ähm (.) und dann ist es mehr oder weniger anstrengend miteinander. (..) Und bei uns ist es weniger anstrengend und das hat (.) brauch ich auch (Z. 96-102).

Am Beispiel eines Personalwechsels wird weniger die Frage der Einarbeitung relevant, sondern es wird das Hinzukommen neuer Personen samt deren Ideen abgehandelt, die für Bw keine Bereicherung darstellen, weil diese Reibung und Anstrengung erzeugen. In der Konklusion zeigt sich dann der positive Horizont einer reibungsfreien Praxis, die nicht nur weniger anstrengend – also kein Ort der Auseinandersetzung um „Ideen“ – ist, sondern geradewegs zu einem Muss avanciert.

Eine solche ‚reibungsfreie‘ Praxis kommt auch im Diskurs selbst zur Aufführung: Obwohl Bw die meisten Redeanteile hat, kann diskursorganisatorisch von einer gemeinsamen Elaboration gesprochen werden, in der Aw den propositionalen Gehalt „derselben Wellenlinie“ als Voraussetzung für eine funktionierende Tandempraxis aufwirft und dieser von Bw dann über verschiedene Themen elaboriert wird. Auch in anderen Sequenzen, in denen sich Aw beteiligt, werden die Elaborationen teilweise in dichten Wechseln gemeinsam ausgeführt.

Die eigene Praxis wird zudem von den Praxen der als „reinen Wissenschaftler_innen“ bezeichneten Personen abgegrenzt:

Bw: Reibungsverluste gibt es bei uns nicht das gibt's aber immer im Hinblick darauf, dass die (.) äh reinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; (.) wenn sie denn dann so ein (.) Vorbereitungsseminar leiten oder als Quereinsteiger mit in die Beratung und Beurteilung der Studierenden im Praxissemester kommen. [...] Weil (..) mal so als Beispiel wir haben hier un:glaublich große Expertinnen zum Thema [X], wenn und die Studierenden werden im [X] auf ne gewisse Art und Weise äh fachdidaktisch vorbereitet, wenn sie in die Schulen kommen wird [X] im Sinne der der äh äh äh schulischen und und und und und Fach äh seminar äh ähm äh (.) eh Fach Fachorientierung an der Schule in besonderer Art und Weise durchgeführt; (..) dann kommt jemand und berät den Menschen und sagt so geht's gar nich. Und die Mentorin weiß nich warum und äh °so°.

Aw: L Genau und das ist unser Lieblingswort (Uni) meets reality

Bw: Lmeets reality (Z. 123-138).

Während die Reibung eingangs noch zwischen den Akteur_innen verortet schien, die in Prozessen der Abstimmung zu Tage tritt, verlagert sie sich hier nun in die Arbeit mit den

Studierenden. Die „reinen Wissenschaftler_innen“ erweisen sich in dreifacher Hinsicht als nicht anschlussfähig an Praxis resp. Praxisphasen: Sie vermitteln erstens fachdidaktische Perspektiven, die weder in schulischer Praxis noch im Referendariat zur Anwendung kommen und somit für ein Handeln der Studierenden in der Praxis nicht tauglich sind. Zweitens werten die „reinen Wissenschaftler_innen“ dieses Handeln unter Rückgriff auf ihre wissenschaftliche Expertise, aber bei Nichtbeachtung oder Nichtkenntnis der Praxis, ab. Drittens irritieren sie die schulischen Mentor_innen, die diese Bewertungen nicht nachvollziehen können. In der metaphorischen Zusammenfassung „Uni meets reality“ wird die Stoßrichtung offensichtlich: Die „reinen Wissenschaftler_innen“ mögen in der Wissenschaft anerkannte Expert_innen sein. In der Praxis verliert ihre Expertise jedoch an Gültigkeit.

Im Bereich der fachdidaktischen Forschung würden die „reinen Wissenschaftler_innen“ „wirklich (.) gute Arbeit leisten und immer Theorie und Praxis verzahnen, aber das was (sie) Praxis nennen ist noch lange nicht die Praxis im [Fach X]. Und der Schritt ist zu groß“ (Z. 174-176). Wissenschaft befindet sich folglich in so großer Distanz zur schulischen Praxis, dass kein Anschluss mehr möglich ist. Eine derartige Praxisferne und ein nicht unmittelbar anwendbares Wissen bilden den Kern des negativen Horizonts. Gefordert wird, dass Wissenschaft sich gerade mit Blick auf Lehrer_innenbildung an Praxis annähern muss:

Bw: Und da äh gibt's auch kommunikative äh äh Diskrepanzen im Hinblick darauf dass das Ganze auf einem m m in in den äh äh Seminar:- und Vorlesungszusammenhängen, auf ne Art und Weise äh mh diskutiert wird dass (.) die Leute denken wenn sie denn in die Praxis kommen das hat damit gar nüscht mehr zu tun. Das heißt das klein (.) äh äh m m ja das das äh das äh Kleinhäckseln dessen was da äh an an an guten und wichtigen Erkenntnissen äh im wissenschaftlichen Bereich äh m m gewonnen worden ist. Äh jetzt auf schulische Bedingungen; auf n drittes oder fünftes Schuljahr. Das wird selten mitgeliefert. Und da: wüschten wir uns sehr: viel: mehr: äh (.) Bereitschaft auch auf die

Aw: Auf Praxis mal zu hören

Bw: L Auf Praxis zu hören (Z. 176-185).

Für eine Vermittlung fachdidaktischer Erkenntnisse an die Studierenden wird das „Kleinhäckseln“ von Erkenntnissen auf „schulische Bedingungen“ und konkrete Klassenstufen als eine Praxis entworfen, die die Wissenschaftler_innen nicht vollziehen können. In der gemeinsamen Konklusion dokumentiert sich der implizite Vorwurf eines bewussten Verkennens von Praxis durch die „reinen Wissenschaftler_innen“. Erforderlich wäre es jedoch, dass die Praxis Gehör findet bzw. zur Kenntnis genommen wird. Dies scheint nur gelingen zu können, wenn das universitäre Personal selbst über schulpraktische Erfahrungen verfügt.

Das Gelingen der Zusammenarbeit und der Reform wird in diesem Fall an Gleichgesinntheit und gleiche Erfahrungen rückgebunden, wobei vor allem schulpraktischen Erfahrungen große Bedeutung zugeschrieben wird. Sowohl die Vorbereitung der Studierenden als auch die notwendige Begegnung mit schulischen Akteur_innen im Rahmen von Praxissemestern können nur fruchtbar sein, wenn die Akteur_innen des Tandems aufgrund eigener schulpraktischer Erfahrungen über Wissen über die spezifischen Anforderungen und Logiken von schulischer Praxis verfügen. Wissenschaftliches Wissen

oder gar wissenschaftliche Exzellenz erscheinen für Praxisphasen in der Lehrer_innenbildung als unerheblich oder sogar störend.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorgestellten Fallanalysen standen unter der Maßgabe, sich am Beispiel der niedersächsischen Tandemlehre den Praxen einer Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer_innenbildung – und damit einer zentralen Forderung der aktuellen Reformen – rekonstruktiv anzunähern. Vor dem Hintergrund einer in der Literatur oft als kritisch beurteilten Ausgangslage (vgl. Schubarth 2010) springen dabei zunächst die explizit positiven Beschreibungen der jeweiligen Zusammenarbeit ins Auge, deren Gelingen zudem in beiden Fällen an gemeinsam geteilte Vorstellungen bzw. Erfahrungen gebunden wird. In den gemeinsamen Diskurspraxen zeigen sich allerdings zugleich erhebliche Differenzen. In Fall A wird der Zusammenarbeit von dem universitären FD ein gemeinsamer Rahmen zugeschrieben, der sich auf die Ausrichtung der Praxisphase als einer universitären unter dem Anspruch einer wissenschaftlich-distanzierten Beobachtung von schulischer Praxis bezieht. Zurückgewiesen werden dadurch Vorstellungen einer Vorbereitung auf das Referendariat oder einer Anbahnung handlungspraktischer Kompetenzen, die gemäß der im Interview explizit thematisierten Differenz in der zweiten und dritten Phase verortet werden. Performativ präsentiert sich im Tandem eine Differenz der Perspektiven, die sich diskursiv in einem Nacheinander der Diskurspositionen sowie wiederholten propositionalen Verschiebungen in scheinbar engen Anschlussnahmen abbildet. In Fall B zeigt sich hingegen ein univoker Diskursmodus, bei dem durchgängig eine gemeinsame Orientierung zum Ausdruck gebracht wird, die sich zudem durch eindeutige negative Gegenhorizonte konturiert. Die zentrale Voraussetzung für Lehrende der Lehrer_innenbildung sind praktische Erfahrungen, die ausschließlich in der konkreten Berufstätigkeit erworben werden. Die programmatisch postulierte Erwartung einer wechselseitigen Akzeptanz scheint somit in beiden Fällen gegeben; nicht immer zu erkennen ist hingegen das ebenfalls programmatisch vorausgesetzte Differenzbewusstsein.

Die diskursiven Praxen verweisen zudem auch auf die möglichen Bearbeitungsmodi des komplexen und widersprüchlichen Theorie-Praxis-Verhältnisses und damit eines zentralen Bezugsproblems der Lehrer_innenbildung (vgl. Hedtke 2000). Die beiden Praxen lassen sich dabei als funktionale und zugleich maximal kontrastive Bearbeitungsäquivalente dieses Bezugsproblems fassen. So stellt in Fall A die Perspektivendifferenz bzw. das Nach- und Nebeneinander der Diskurspositionen bei der gemeinsamen Durchführung von Lehrveranstaltungen und Beratungen eine mögliche Bearbeitung der Paradoxie einer universitären Praxisphase dar, indem situativ je einer Perspektive und der damit einhergehenden Lehr- und Beratungspraxis Vorrang gegeben und eine andere entsprechend zurückgestellt werden kann. In Fall B hingegen wird die Spannung in Richtung Praxis aufgelöst: Ausschlaggebend für eine gelingende Lehrpraxis ist die (handlungs-)praktische Expertise der Lehrenden, die deutlichen Vorrang vor wissenschaftlicher Expertise hat, während bloßes, d.h. praxisfernes wissenschaftliches Wissen in Kontexten der Lehrer_innenbildung als funktions- und somit wertlos erscheint. Dabei

scheint allerdings wiederholt auf, dass die Zugehörigkeit der Beteiligten des Tandems zur Universität bzw. der Anschluss an wissenschaftliche Praxis prekär ist.

Die beiden Fälle unterscheiden sich damit nicht nur in der jeweiligen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, sondern es differieren auch die erzählten, also für die jeweiligen Lehtandems relevanten Handlungsprobleme. Während die Erzählungen des Falls A vor allem das Ausloten der verschiedenen Perspektiven im Hinblick auf die gemeinsame Lehr- und Beratungspraxis fokussieren, kreisen die Erzählungen des Falls B um das Verhältnis der eigenen Lehrpraxis zur schulischen und wissenschaftlichen Praxis. Die verschiedenen Bearbeitungsmodi zeitigen somit auch verschiedene Folgeprobleme, die professionalisierungstheoretisch noch weiter reflektiert und eingeordnet werden könnten.

Autorenangaben

Dr. Nora Katenbrink (Ansprechpartnerin)
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Mareike Brunk
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: Mareike.brunk@uni-bielefeld.de

Daniel Schiller
Institut für Erziehungswissenschaft
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
E-Mail: daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Beate Wischer
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: beate.wischer@uni-bielefeld.de

Literatur

- Bendig, Burkhard (1999): Kooperation zwischen Universität und Studienseminar in der Berufsschullehrerausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung 53, 58, S. 29-32.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): Machtverhältnisse im Diskurs. Zur formalen Diskursorganisation in Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 233-248.
- Eberle, Thomas (2008): Heimliche Lehrpläne in der Lehrerbildung. Auswirkungen struktureller Defizite sowie unterschiedlicher Vorstellungen und Ziele auf die Professionalisierung von Lehrkräften. In: Genkova, P./Abele-Brehm, A. E. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. „Heimliche Lehrpläne“ und Basiskompetenzen. Lengerich u. a.: Pabst Science Publ., S. 253-280.
- Goldmann, Daniel (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. In: Schlösser, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67-91.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Moegling, Klaus (2017): Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. In: Schulpädagogik heute, 15, 8, S. 1-14.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2012): Handreichung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung zur Implementierung der Praxisphase in die Masterstudiengänge für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften. Oldenburg.
- Schubarth, Wilfried (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft 21, 40, S. 79-88.
- Stadelmann, Martin/Spirgi, Beat (1997): Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern u. a.: Paul Haupt.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Bonn: Wissenschaftsrat.