Edition Fachdidaktiken

Carina Caruso · Christian Harteis
Alexander Gröschner *Hrsg.*

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken

Springer VS

Edition Fachdidaktiken

Die Reihe ‚Edition Fachdidaktiken' reagiert auf die inter- und multidisziplinär wachsenden Diskurse, die sich in den Schnittmengen fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zusammenhänge verdichten.

Fachdidaktiken stehen mehr und mehr im Dialog und es zeichnen sich innovative und moderne Formen zunehmender Kommunikation und Kooperation ab.

Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung fördern und eine wissenschaftliche Publikationsfläche bieten, auf der Fachdidaktiken aller Disziplinen eine interdisziplinäre Öffnung in fachübergreifenden Arbeitskontexten ermöglichen.

Weitere Bände in der Reihe https://link.springer.com/bookseries/16243

Carina Caruso · Christian Harteis ·
Alexander Gröschner
(Hrsg.)

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken

Springer VS

Hrsg.
Carina Caruso
Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
Paderborn, Deutschland

Christian Harteis
Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
Paderborn, Deutschland

Alexander Gröschner
Schulpädagogik und
Unterrichtsforschung
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Jena, Thüringen, Deutschland

ISSN 2524-8677 ISSN 2524-8685 (electronic)
Edition Fachdidaktiken
ISBN 978-3-658-32567-1 ISBN 978-3-658-32568-8 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021, korrigierte Publikation 2022
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einführung durch die Herausgeber

Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie *und* Praxis? 3
Carina Caruso, Christian Harteis und Alexander Gröschner

Fachdidaktische Perspektiven der Fächer, die dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zuzuordnen sind, sowie der Fächer Religion und Philosophie

Theorie-Praxis-Problem in der Psychologielehrerbildung 15
Paul Georg Geiß

Professionalisierung angehender Politik-Lehrkräfte – Theorie-Praxis-Relationierung im Jenaer Modell der Lehrerbildung 45
Michael May

Der steinige Weg vom Wissen zum Können: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Betreuung zukünftiger Geschichtslehrkräfte in Langzeitpraktika 63
Olaf Hartung, Alexandra Krebs, Daniel Fastlabend und Johannes Meyer-Hamme

Theorie-Praxis-Relationierung in der Geographiedidaktik – Konzepte, Lehrformate und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung 83
Michael Hemmer

Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung 103
Jan Woppowa

Zur Theorie-Praxis-Relationierung in philosophischen Bildungskontexten 121
Kinga Golus

Fachdidaktische Perspektiven der Fächer, die dem sprachlich-künstlerisch-literarischem Aufgabenfeld zuzuordnen sind, sowie Sport

Theorie-Praxis-Relationierungen in der Fachdidaktik Deutsch 133
Frederike Schmidt und Iris Winkler

Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrender im schulpraktischen Erleben 149
Ivo Steininger

Kunstunterricht planen, analysieren und reflektieren. Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fach Kunst an der Universität Paderborn am Beispiel des Praxissemesters 165
Annika Waffner und Rebekka Schmidt

Innovative Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehramtsausbildung Latein und Griechisch an der Ludwig-Maximilians-Universität München 183
Markus Janka und Rüdiger Bernek

Musikpädagogisches Lernen in vernetzter Kooperation 197
Sebastian Herbst und Bianca Düsterhaus

Mündlichkeit und Unterrichtsreflexion im Praxissemester Spanisch. Ein Forschungsprojekt zur fachspezifischen Relationierung von Theorie und Praxis 221
Benjamin Inal

Theorie-Praxis-Relationierung in der Sportlehrkräftebildung 237
Britta Fischer und Michael Pfitzner

Fachdidaktische Perspektiven der Fächer, die dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld zuzuordnen sind, sowie Sachunterricht

Biologiedidaktische Professionalisierung von Lehrkräften 257
Kerstin Röllke, Annika Bush und Norbert Grotjohann

Zwischen den Stühlen? – Verknüpfung von Erfahrungen des Praxissemesters mit Theorien im Lehramtsstudium Chemie. Sukzessiven Kompetenzaufbau nach dem Praxissemester gestalten 275
Pascal Pollmeier und Sabine Fechner

Praxisbezug von Anfang an im Lehramtsstudium mit dem Fach Informatik 291
Nadine Bergner

Theorie + Praxis = ? – Stand der Diskussion von Praxisbezügen in der Mathematiklehrerbildung 311
Simon Weixler, Daniel Sommerhoff, Kathrin Nilsson und Stefan Ufer

Relationierung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung im Fach Physik – eine Übersicht über Forschungen und Formate 333
Christoph Vogelsang und Daniel Rehfeldt

Kooperativ Forschen(d) Lernen im inklusiven Sachunterricht der Primarstufe – Ein Theorie-Praxis verzahnter Ansatz zur Vorbereitung von Sachunterrichtsstudierenden auf das Praxissemester 349
Alexander Kirsch, Eva Blumberg, Frank Hellmich und Fabian Hoya

Perspektiven im Zusammenhang mit Fächern an berufsbildenden Schulen sowie Sonderpädagogik

Lehrkraft werden in der Pflege – Pflegedidaktik im Spannungsfeld von Pflegepraxis, Pflegeausbildungspraxis und wissenschaftlicher Praxis 375
Anja Walter

Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik: Potenziale und Grenzen des Lernortes Praxis 393
Karl-Heinz Gerholz und Michael Goller

Individuelle Förderung und Inklusion zwischen theoretischem Anspruch sowie (hoch)schulpraktischen Herausforderungen. Allgemeine fachdidaktische Perspektiven 421
Marcel Veber, Toni Simon und Ralf Benölken

Resümee der Herausgeber

Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum 441
Carina Caruso, Christian Harteis und Alexander Gröschner

Erratum zu: Professionalisierung angehender Politik-Lehrkräfte – Theorie-Praxis-Relationierung im Jenaer Modell der Lehrerbildung E1
Michael May

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Dr. Ralf Benölken ist Professor für Didaktik der Mathematik mit dem Schwerpunkt sonderpädagogisch relevanter Fragestellungen an der Bergischen Universität Wuppertal. benoelken@uni-wuppertal.de

Dr. Nadine Bergner ist Professorin für Didaktik der Informatik in der Fakultät für Informatik, Institut Software und Multimediatechnik an der TU Dresden. nadine.bergner@tu-dresden.de

StD Dr. Rüdiger Bernek lehrt seit September 2012 als Theorie-Praxis-Dozent am Arbeitsbereich für Klassische Philologie/Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Ludwig-Maximilians-Universität München und unterrichtet eine Praxisklasse am Wilhelmsgymnasium München. Dort hat er seit 2016 auch die Funktion des Praktikumslehrers inne. Er studierte an den Universitäten Regensburg und München klassische Philologie und Germanistik. 2003 wurde er an der Universität Regensburg promoviert. Von 2007 bis 2012 war er am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und zudem als Lehrbeauftragter für Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. ruediger.bernek@klassphil.uni-muenchen.de

Dr. Eva Blumberg ist Professorin für die Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in der Fakultät für Naturwissenschaften, Department Physik, an der Universität Paderborn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Fachdidaktische Lehrer*innenprofessions- und Unterrichtsforschung zu aktuellen Herausforderungsbereichen wie Inklusion, Sprachbildung

und der Einsatz digitaler Medien im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht der Primarstufe sowie die Multikriteriale Zielerreichung, v.a. motivational-selbstbezogener Persönlichkeitsdimensionen in konstruktivistisch und kooperativ gestalteten Lehr-Lernsettings im inklusiven naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht. eva.blumberg@upb.de

Dr. Annika Bush ist in der Fakultät für Biologie, Abteilung Biologie-Didaktik, an der Universität Bielefeld tätig. annika.bush@uni-bielefeld.de

Dr. Carina Caruso arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Sie befasst sich mit der Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte und fokussiert dabei (Praxisphasen im) Studium, das Referendariat sowie Fort- und Weiterbildungskontexte. Zentral sind dabei u.a. Fragen nach dem Verhältnis von Wissen und Können, Herausforderungen an das professionelle Handeln angesichts des Aufwachsens und Arbeitens in einer digital vernetzten Welt sowie angesichts der (kulturellen und religiösen) Heterogenität der Lernenden. Zudem arbeitet sie zur Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Arbeitsumgebungen. ccaruso@mail.uni-paderborn.de

Bianca Düsterhaus arbeitet am Institut für Kunst/Musik/Textil im Fach Musik sowie am Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) an der Universität Paderborn. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kinder-Musiktheater zwischen Kunst und Pädagogik, Individualkonzepte von (Kinder-) Musiktheaterschaffenden und -vermittelnden, Szenische Interpretation als Vermittlungsform des zeitgenössischen (Kinder-)Musiktheaters sowie die Inhaltliche Konzeptionierung des Zertifikatsprogramms „Basiskompetenz Singen und Musizieren in der Grundschule“. biancam@mail.upb.de

Daniel Fastlabend ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Geschichtsbewusstseins- sowie Geschichtskulturforschung, insbesondere vor dem Hintergrund der Migrationsgesellschaft und der Betrachtung internationaler Perspektiven. daniel.fastlabend@upb.de

Dr. Sabine Fechner ist Professorin für Chemiedidaktik in der Fakultät für Naturwissenschaften, Department Chemie, an der Universität Paderborn. sabine.fechner@upb.de

Dr. Britta Fischer ist Professorin für Sportpädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. britta.fischer@email.uni-kiel.de

Dr. Dr. Paul Georg Geiß ist Politikwissenschaftler und Philosoph, Psychologie- und Philosophielehrer am Ella Lingens Gymnasium in Wien, Lektor für Fachdidaktik Psychologie an der Universität Wien, Leiter der Arbeitsgemeinschaft Psychologie und Philosophie (ARGE PUP) in Wien, Sprecher der Sektion Didaktik der Psychologie des Internationalen Forums Fachdidaktik Pädagogik und Fachdidaktik der Psychologie. pggeiss@icloud.com

Dr. Karl-Heinz Gerholz ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Service Learning und Wertebildung, digitales Lernen in der beruflichen Bildung und Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung. karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de

Dr. Michael Goller ist Akademischer Rat in der AG Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Lernen am Arbeitsplatz, berufliche Expertiseentwicklung, Verzahnung von formalen und informellen Lernumgebungen sowie Berufswahlmotivation angehender Fachkräfte. michael.goller@upb.de

Dr. Kinga Golus ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld. Sie lehrt Philosophie und ihre Didaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Forschendes Lernen, Professionalisierung von Philosophielehrkräften im Praxissemester und gendersensible Lehre an Universitäten und Schulen. Sie ist zudem Koordinatorin der jährlich stattfindenden Fachtage Philosophie. kinga.golus@uni-bielefeld.de

Dr. Norbert Grotjohann ist Professor in der Fakultät für Biologie, Abteilung Biologie-Didaktik, an der Universität Bielefeld. norbert.grotjohann@uni-bielefeld.de

Dr. Alexander Gröschner ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Unterrichtsforschung und Lehrerprofessionalisierung. Aktuelle Themen in seiner Forschung sind die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtskommunikation in Lehrer-Schüler-Interaktionen, Studien zur Wirksamkeit berufsbezogener Lerngelegenheiten (angehender) Lehrpersonen in Studium und Beruf sowie der Aufbau eines „Learning-to-teach Lab: Science“ (LTL:S). alexander.groeschner@uni-jena.de

Dr. Christian Harteis ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen berufliches und arbeitsplatzbezogenes Lernen, Expertiseforschung und Digitalisierung von Arbeit. christian.harteis@upb.de

Dr. Olaf Hartung ist Privatdozent und Akademischer Rat für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Fragen zur Geschichtskultur und zu Theorien und Methoden historischen Lernens ebenso wie Fragen zur Hochschuldidaktik und zur wissenschaftlichen Weiterbildung. olaf.hartung@upb.de

Dr. Frank Hellmich ist Professor für Grundschulpädagogik in der Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, an der Universität Paderborn. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Empirische Lehr-/Lernforschung in Bezug auf Unterrichtsqualität, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Grundschulalter, Feedback im Grundschulunterricht, Inklusiven Unterricht in der Grundschule, Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften für den inklusiven Unterricht in der Grundschule und Soziale Partizipation von Kindern in der inklusiven Grundschule. frank.hellmich@upb.de

Dr. Michael Hemmer ist Professor für Geographiedidaktik am gleichnamigen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Geographische Bildung, Räumliche Orientierungskompetenz, Schülerinteresse und Exkursionsdidaktik sowie Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie. michael.hemmer@uni-muenster.de

Sebastian Herbst arbeitet am Institut für Kunst/Musik/Textil im Fach Musik sowie am Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) an der Universität Paderborn. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sprechen und Sprache in musizierpädagogischen Kontexten, Praxisphasen und forschendes Lernen in der (phasenvernetzenden) Lehrer*innenbildung, videobasierte Unterrichtsforschung und videobasierte Intervision in der reflexiven Lehrer*innenbildung, Klassenmusizieren und musizierpädagogische Arbeit in Kooperationen, musikalische Begabung und Entwicklung in der Lebenszeitperspektive. sebastian.herbst@uni-paderborn.de

Dr. Fabian Hoya arbeitet am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik in der Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, an der Universität

Paderborn. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind das Feedback von Lehrkräften im Unterricht im Zusammenhang mit der Leistung, der Motivation und den Selbstkonzepten von Kindern im Grundschulalter, Inklusiver Grundschulunterricht sowie die (Multiprofessionelle) Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings. fhoya@mail.upb.de

Dr. Benjamin Inal arbeitet im Bereich der Fachdidaktik des Spanischen an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkt sind Professionalisierung und Reflexionskompetenz, inter-/transkulturelles Lernen, Literaturdidaktik, Visuelle Medien und Visual Literacy. Benjamin.inal@upb.de

Dr. Markus Janka, geb. 1969, ist seit 2007 ord. Univ.-Professor für Klassische Philologie und Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem das Antike Drama, die Wirkungsgeschichte der antiken Literaturen und besonders Ovid und die Mythologie. Er studierte an den Universitäten Regensburg und München klassische Philologie, Geschichte und Germanistik und promovierte 1997 an der Universität Regensburg mit einem Kommentar zu Ovids *Ars Amatoria* Buch 2. 1998 absolvierte er das Zweite Staatsexamen für das gymnasiale Lehramt in den Fächern Griechisch, Latein und Geschichte. 2002 habilitierte er sich. an der Universität Regensburg. janka@lmu.de

Alexandra Krebs arbeitet neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin für Latein und Geschichte an einem Gymnasium als abgeordnete Lehrkraft an der Universität Paderborn im Arbeitsbereich Theorie und Didaktik der Geschichte. Zudem ist sie Mitglied einer Fortbildungskommission für historisch-politische Bildung bei QUA-LiS NRW. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich digitaler Lernangebote für den Geschichtsunterricht sowie außerschulischer Lernorte. Alexandra.krebs@upb.de

Alexander Kirsch ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in der Fakultät für Naturwissenschaften, Department Physik, an der Universität Paderborn tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Modellierung und Messung von Lehrer*innenkompetenzen – Unterrichtsplanungskompetenz im Fach Sachunterricht in der Lehrerprofessionalitätsforschung sowie die Vorbereitung, Begleitung und Beratung von Studierenden in Bezug auf das Praxissemester. alexander.kirsch@upb.de

Dr. Michael May ist Professor für die Didaktik der Politik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Jena und Geschäftsführender Direktor des Zentrums

für Lehrerbildung und Bildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Normative Grundlagen und Konzeptionen politischer Bildung, Demokratiegefährdung und politische Bildung, Fachunterrichtsforschung und Professionalisierung von Politiklehrkräften. m.may@uni-jena.de

Dr. Johannes Meyer-Hamme ist Professor für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Fragen zur Geschichtstheorie und zu Theorien historischen Lernens, insbesondere unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Heterogenität ebenso wie Fragen empirischer Forschung zum Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft und Kompetenzen historischen Denkens mit qualitativen und quantitativen Methoden. meyer.hamme@upb.de

Kathrin Nilsson arbeitet seit 2013 als akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik der LMU München. Ab 2010 wurde sie nach mehrjähriger Tätigkeit als Grundschullehrerin und Schulpsychologin an den Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik der LMU München zur Verstärkung des Praxisbezugs abgeordnet. nilsson@math.lmu.de

Dr. Michael Pfitzner ist Professor für Sportpädagogik und -didaktik an der Universität Duisburg-Essen. michael.pfitzner@uni-due.de

Pascal Pollmeier promoviert seit März 2019 im Arbeitskreis Chemiedidaktik von Prof. Dr. Sabine Fechner an der Universität Paderborn. Zuvor studierte er die Fächer Chemie und Musik (an der Hochschule für Musik Detmold) für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. pascal.pollmeier@upb.de

Dr. Daniel Rehfeldt ist im Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik an der Freien Universität Berlin tätig. daniel.rehfeldt@fu-berlin.de

Dr. Kerstin Röllke ist in der Fakultät für Biologie, Abteilung Biologie-Didaktik, an der Universität Bielefeld tätig. kerstin.roellke@uni-bielefeld.de

Dr. phil. Frederike Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. frederike.schmidt@uni-jena.de

Dr. Rebekka Schmidt ist Professorin für Kunstdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion an der Universität Paderborn. Weitere Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kunstunterricht in einer digitalisierten Welt sowie fachspezifische Aspekte von Inklusion. Zuvor war sie an der TU Chemnitz, der Universität Bamberg und als Lehrerin tätig. Seit 2018 ist sie für

das Praxissemester im Fach Kunst an der Universität Paderborn verantwortlich. rebekka.schmidt@upb.de

Toni Simon ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Sachunterricht am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Daniel Sommerhoff arbeitet seit 2020 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN Kiel). Er absolvierte ein Studium der Mathematik und Physik für gymnasiales Lehramt sowie ein Mathematik Diplom an der LMU München. Anschließend war er Mitglied des internationalen Graduiertenkolleg REASON des Elitenetzwerk Bayern mit Forschungsschwerpunkt im Schnittbereich der Learning Sciences, Didaktik der Mathematik sowie Hochschuldidaktik. Danach war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der LMU München sowie Mitglied der DFG Forschungsgruppe COSIMA tätig. daniel.sommerhoff@math.lmu.de

Dr. Ivo Steininger vertritt die Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er ist in der Lehreraus- und -weiterbildung tätig und zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre zählen die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen, kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht sowie fremdsprachliche Literaturdidaktik und Kulturdidaktik. Ivo.Steininger@anglistik.uni-giessen.de

Dr. Stefan Ufer ist seit 2011 Professor für die Didaktik der Mathematik an der LMU München. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Lehrerprofessionsforschung sowie die Entwicklung von mathematischen Kompetenzen und mathematikbezogenen Instruktionsansätzen. Er absolvierte ein Studium der Mathematik und Physik für das Lehramt an Gymnasien, Diplom und Promotion in Mathematik. Von 2010 bis 2011 war er als Professor für Didaktik der Mathematik am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN Kiel) tätig. ufer@math.lmu.de

Dr. Marcel Veber ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive an der Universität Osnabrück. marcel.veber@uni-osnabrueck.de

Dr. Christoph Vogelsang arbeitet am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ Professional School der Universität Paderborn. vogelsang@plaz.upb.de

Annika Waffner, M.A., ist seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kunstdidaktik mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion an der Universität Paderborn. Zuvor studierte sie Kunstgeschichte der Moderne und Gegenwart in Bochum sowie Kunst – Medien – ästhetische Bildung und Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Bremen. Annika.waffner@upb.de

Dr. Anja Walter ist Professorin für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik an der Technischen Universität Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Didaktik der Gesundheitsberufe, Phänomenologische Fallarbeit und die Lehrer*innenbildung für die Gesundheitsberufe. Sie ist Mitglied der Fachkommission nach dem Pflegeberufegesetz und arbeitet aktiv mit Pflegeschulen an der curricularen Umsetzung des Pflegeberufegesetzes. Anja.Walter@tu-dresden.de

Dr. Simon Weixler arbeitet seit 2011 in der Forschung zur Didaktik der Stochastik und Lehre am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik der LMU München. Von 2000 bis 2003 führte er ein Lehramtsstudium mit den Fächern Mathematik und Physik an der Universität Augsburg durch. Im Jahr 2009 promovierte er im Bereich Didaktik der Mathematik bei Prof. Dr. Kristina Reiss am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik der LMU München. Weixler@mathematik.uni-muenchen.de

Dr. phil. habil. Iris Winkler ist Universitätsprofessorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. iris.winkler@uni-jena.de

Dr. Jan Woppowa ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind Grundfragen religiöser Bildung, konzeptionelle Weiterentwicklung des schulischen Religionsunterrichts, Professionalisierung von Religionslehrkräften und komparative Religionspädagogik. jan.woppowa@upb.de

Einführung durch die Herausgeber

Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie *und* Praxis?

Carina Caruso, Christian Harteis und Alexander Gröschner

Zusammenfassung

Die Ausweitung schulpraktischer Anteile bzw. die Integration von Langzeitpraktika kennzeichnet die universitäre Lehrerbildung in Deutschland. Mit dieser Ausweitung bzw. Integration ist der Anspruch verbunden, dass schulpraktische Anteile im Studium die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen positiv beeinflussen.

Die Ausweitung schulpraktischer Anteile bzw. die Integration von Langzeitpraktika kennzeichnet die universitäre Lehrerbildung in Deutschland (Weyland & Wittmann, 2015). Mit dieser Ausweitung bzw. Integration ist der Anspruch verbunden, dass schulpraktische Anteile im Studium die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen positiv beeinflussen.

Forschungen im Zusammenhang mit Schulpraktika sind seit der nahezu bundesweiten Einführung von Langzeitpraktika zu einem prominenten Thema der Lehrerbildungsforschung avanciert: Zum einen zeigen empirische Befunde, dass sich u. a. professionelles Wissen und berufsbezogene Kompetenzen im Praktikum fördern lassen sowie motivationale Orientierungen zugunsten der Berufswahl im

C. Caruso (✉) · C. Harteis
Universität Paderborn, Paderborn, Deutschland
E-Mail: ccaruso@mail.uni-paderborn.de

C. Harteis
E-Mail: christian.harteis@upb.de

A. Gröschner
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland
E-Mail: alexander.groeschner@uni-jena.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

C. Caruso et al. (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung,*
Edition Fachdidaktiken, https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_1

Praktikum reflektiert werden (z. B. Caruso, 2019; Gröschner & Hascher, 2019; König et al., 2018; Košinár et al., 2019; Müller, 2010; Schubarth et al., 2014; Ulrich et al., 2020). Zum anderen illustrieren Forschungsbefunde, dass Lernen in der Praxis u. a. den studentischen Wunsch nach Handlungsrezepten zu verstärken scheint, das Verhalten betreuender Lehrkräfte von Studierenden häufig (unreflektiert) adaptiert wird und Begründungswissen für die Reflexion von Schul- und Unterrichtssituationen kaum Relevanz zugesprochen bzw. selten herangezogen wird (z. B. Caruso, 2019; Rothland & Boecker, 2015; Schnebel, 2014; Ulrich & Gröschner, 2020). Darüber hinaus zeigen empirische Befunde, dass die am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure mit dem Praxissemester heterogene Erwartungen verbinden. Während Mentorinnen und Mentoren als Betreuerinnen und Betreuer auftreten, die den Studierenden aus der Praxis heraus Hilfestellungen für die Praxis geben (vgl. Aspfors & Fransson, 2015; Matsko et al., 2020), zielen Dozierende in den universitären Begleitveranstaltungen darauf, dass die Studierenden die Praxiserfahrungen kognitiv durchdringen sowie wissenschaftlich reflektieren und „forschend lernen" (Allen & Wright, 2014; Hobson et al., 2009; Schüssler et al., 2016). Inwiefern sich Unterschiede innerhalb der einzelnen Akteursgruppen zeigen, z. B. in Abhängigkeit der Fächer, die unterrichtet werden, ist bisher unbeantwortet geblieben.

Die Hochschulrektorenkonferenz (ähnlich wie bildungsadministrative Ausführungen) bezeichnet „Praktika […] [als] eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium" (HRK, 2016, S. 2). Was aus bildungsadministrativer Sicht unter der Verknüpfung bzw. Verzahnung von Theorie und Praxis im Detail zu verstehen ist, wie diese begleitet, unterstützt und angeleitet werden kann, wird dabei heuristisch skizziert, aber im Detail nicht weiter vertieft. Grundlegend wird insgesamt und konsensual jedoch davon ausgegangen, dass eine *Relationierung von Theorie und Praxis* einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz markiert (z. B. Košinár et al., 2019).

Hinsichtlich der Frage, was eine Theorie-Praxis-Relationierung ist und wie diese erreicht werden kann, existieren verschiedene konzeptionelle Denkfiguren (z. B. Gröschner, 2019; Neuweg, 2004, 2005), die sich jedoch nicht auf die Spezifika unterschiedlicher Fächer und Fachkulturen beziehen, sondern stattdessen vielmehr dabei helfen, die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und den Zusammenhang von Wissen und Können schulpädagogisch oder allgemeindidaktisch zu beantworten.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge aus verschiedenen Fachdidaktiken mit dem Ziel, fachliche Ansätze zur Theorie-Praxis-*Verzahnung,* zur *Relationierung von Theorie und Praxis* bzw. einer stärkeren *Verknüpfung von Theorie und*

Praxis am Lernort Hochschule in einem Überblick zu bündeln. Damit steht erstmals ein Kompendium zur Verfügung, in welchem die Autorinnen und Autoren Ansätze darstellen, wie (fachspezifisch und fachdidaktisch) angeleitete Praxisphasen im Lehramtsstudium erfolgreich gestaltet werden können. Die Beiträge aus unterschiedlichen Domänen skizzieren, wie das im Zusammenhang mit Praktika obligatorische Lehren, Lernen und Forschen als Lerngelegenheit gestaltet werden kann, sodass angehende Lehrpersonen Theorie und Praxis miteinander in Beziehung setzen, relationieren und systematisieren, und somit die Professionalisierung durch Praktika einen nachhaltigen Lerngewinn erzielt.

In Kap. 1 sind Beiträge von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Fächer, die dem *gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld* zuzuordnen sind, sowie der Fächer *Religion* und *Philosophie* verortet.

Paul Georg Geiß widmet sich dem Theorie-Praxis-Problem in der Psychologielehrerbildung und beschreibt dieses als besonders ausgeprägt, da die Psychologiedidaktik zu den am wenigsten entwickelten Fachdidaktiken des gymnasialen Fächerkanons zählt und daher viele Psychologielehrpersonen während ihrer Ausbildung kaum Kenntnisse über die psychologiedidaktischen Möglichkeiten ihres Unterrichts erlangen können. Eine Vielzahl von Lehrkräften erhält die Lehrbefähigung für Psychologie als Drittfach im Rahmen von berufsbegleitenden Qualifizierungskursen an Landesinstituten. Neben dieser institutionellen Dimension wird auch die fachliche Dimension als Problemlage skizziert. Gleichermaßen thematisiert der Autor die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis mit Blick auf die Bezugswissenschaft des Schulfaches.

Michael May schildert im Zuge einer professionellen Selbstreflexion den Versuch, Theorie-Praxis-Relationierungen unter den gegebenen strukturellen Bedingungen des Jenaer Modells der Lehrerbildung zu gestalten und somit einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung angehender Sozialkundelehrkräfte zu leisten. Dazu wird ausgehend von den angestrebten domänenspezifischen Kompetenzen von Sozialkundelehrkräften und Modellen der Theorie-Praxis-Relationierung die *Praxis der Theorie-Praxis-Relationierung* des Sozialkunde-Studiums unter den gegebenen institutionalisierten Strukturen vorgestellt.

Olaf Hartung, Alexander Krebs, Daniel Fastlabend und *Johannes Meyer-Hamme* arbeiten heraus, dass die Fähigkeit zur fachspezifischen Reflexion und Reflexivität auch in der Geschichtsdidaktik einen zentralen Ausgangspunkt für professionelle Kompetenz markiert. Dabei wird angenommen, dass sowohl das Anbahnen als auch der Aufbau von Fähigkeiten zur kritisch-distanzierten Reflexion des Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft und im eigenen schulischen und außerschulischen Unterricht (unterrichts-)praktische Erfahrungen voraussetzt, die angehende Lehrkräfte im Rahmen von Schulpraktika in der Lehrerbildung

generieren. Im Beitrag werden aus geschichtsdidaktischer Perspektive Anforderungen in der Lehrerbildung herausgearbeitet und Seminarkonzepte für die Vorbereitung und Begleitung der Studierenden im Praxissemester vorgestellt.

Michael Hemmer beschreibt ein Konzept geographiedidaktischer Lehrerbildung und stellt das Verständnis von Theorie und Praxis sowie eine Klassifikation der Theorie-Praxis-Formate zur Diskussion. Darüber hinaus beschreibt er Formate, in denen Studierende mit Schülerinnen und Schülern in direkten Kontakt treten, indem er den Blick auf drei fachspezifische Varianten von Lehr-Lern-Laboren richtet.

Jan Woppowa thematisiert aus religionsdidaktischer Sicht Aspekte der Handlungskompetenz von Religionslehrkräften und bezieht sich dabei auf ein domänenspezifisches Habitusmodell. In seinem Beitrag bezieht er sich auf die rekonstruktive Fallarbeit als eine Spielart praxistheoretischer Kasuistik. Der Beitrag schließt mit einer Conclusio, in der das Habitusmodell, einerseits, und Fallarbeit, andererseits, im Modell einer mehrdimensionalen professionellen Reflexivität zusammengeführt werden.

Kinga Golus erörtert, inwiefern eine Theorie-Praxis-Relationierung für die Ausbildung angehender Philosophielehrkräfte im Studium relevant ist. Ausgehend von der Frage nach dem Philosophieverständnis verschiedener Dozentinnen und Dozenten im Bereich der Didaktik der Philosophie wird thematisiert, inwiefern der Anspruch einer Theorie-Praxis-Relationierung in Praxisphasen kompatibel ist mit dem beschriebenen Philosophiebegriff.

Kap. 2 konstituiert sich aus Beiträgen von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern solcher Fächer, die dem *sprachlich-künstlerisch-literarischen Aufgabenfeld* zuzuordnen sind sowie *Sport.*

Frederike Schmidt und *Iris Winkler* thematisieren Theorie-Praxis-Relationierungen in der Fachdidaktik Deutsch, stellen einen Systematisierungsvorschlag für Theorie-Praxis-Relationierung vor und beschreiben verschiedene Beispiele der Theorie-Praxis-Relationierung. Dabei beziehen sich die Autorinnen in besonderer Weise auf die Kooperation von Akteursgruppen und auf Relevanz von und Unterschiede zwischen Perspektivenaustausch, -ergänzung und -integration bzw. -entwicklung.

Ivo Steininger bezieht sich in seinem Beitrag auf Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrpersonen im schulpraktischen Erleben. Dabei erklärt er, inwiefern bereits bekannte Desiderate noch immer aktuell sind und beschreibt das Spannungsfeld der bildungspolitischen Qualifikationserwartungen an (angehende) Englischlehrkräfte. Im Zentrum des Beitrags steht die Rolle der Fremdsprachenpraxis. Dabei werden entsprechende Anforderungen durch Passagen aus Interviews mit Studierenden illustriert.

Annika Waffner und *Rebekka Schmidt* zeigen auf, inwiefern eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fach Kunst gewinnbringend gestaltet werden kann. Dabei beziehen die Autorinnen sich in ihren Ausführungen zum einen auf Aspekte der Planung, Analyse und Reflexion von Kunstunterricht. Zum anderen beschreiben sie Ziele und die Konzeption der Seminare, die das Praxissemester seitens der Hochschule vorbereiten und begleiten.

Markus Janka und *Rüdiger Bernek* stellen eine innovative Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehramtsausbildung für die Fächer Latein und Griechisch vor. Dabei wird auf der einen Seite berichtet, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer engeren Kooperation zwischen Universität und Schule erst langsam gewachsen ist. Zudem wird erläutert, wie die Kooperation mit Blick auf die Implementation von Praktika im Lehramtsstudium gestaltet wird, sodass gleichzeitig die enge Zusammenarbeit mit Schulen für die Entwicklung angehender Lehrpersonen fruchtbar werden kann.

Sebastian Herbst und *Bianca Düsterhaus* führen, ausgehend von einem Einblick in das mehrdeutige Begriffsverständnis von Theorie und Praxis in der Musikpädagogik, in das musikpädagogische Lernen in vernetzter Kooperation ein und teilen damit fachspezifische Überlegungen zur Relationierung von Wissenschafts- und Schulpraxis am Beispiel einer phasenvernetzenden Lehrerbildung. Der im Beitrag vorgestellte hochschuldidaktische Ansatz zur Theorie-Praxis-Relationierung am Lernort Hochschule zeichnet sich neben der phasenvernetzenden Kooperation auch durch die Verwendung kasuistischer Verfahren aus.

Benjamin Inal setzt sich in seinem Beitrag mit der Mündlichkeit und der Unterrichtsreflexion im Praxissemester Spanisch auseinander. In diesem Zusammenhang stellt er ein fachspezifisches Projekt zur Theorie-Praxis-Relationierung vor. Das Projekt beinhaltet eine spezifisch fremdsprachendidaktische Relationierung von Theorie und Praxis, die auf medientechnischer Seite über die Verwendung von Videographie und auf inhaltlicher Seite über die Fokussierung auf den fremdsprachendidaktischen Aspekt der Mündlichkeit umgesetzt wird. Dabei geht er der Frage nach, inwiefern durch ein videographiegestütztes hochschuldidaktisches Lehr- bzw. Lernsetting die Reflexionskompetenz der Studierenden in Hinblick auf Mündlichkeit im Spanischunterricht gefördert werden kann.

Britta Fischer und *Michael Pfitzner* beleuchten in ihrem Beitrag ausgehend von übergreifenden lehrkräftebildungsbezogenen Vorstellungen zum Verständnis und Verhältnis von Theorie und Praxis das komplexe Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sportlehrkräftebildung. Nicht alle vorhandenen Praktiken gelten dabei vorbehaltlos als für die Sportlehrkräftebildung förderlich. Die bestehenden Implikationen

werden reflektiert, um exemplarisch eine Konzeption im Kontext von Praxisphasen vorzustellen, die der Zielsetzung unterliegt, Theorie und Praxis in der Sportlehrkräftebildung im Sinne gelingender Impulse für die Professionalisierung zu nutzen.

Beiträge, die von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern verfasst wurden, deren Disziplinen sich mit dem *mathematisch-naturwissenschaftlich Aufgabenfeld* befassen sowie mit dem *Sachunterricht,* sind in Kap. 3 zusammengestellt.

Kerstin Röllke, Annika Bush und *Norbert Grotjohann* analysieren aus Perspektive der Biologiedidaktik die Feststellung, dass die mit Praxisphasen verbundene Zielsetzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis (noch) nicht den erhofften Erfolg in der Professionalisierung von Lehrkräften zu erbringen scheint. Um Antworten darauf zu formulieren, welche Herausforderungen und möglichen Lösungen sich für den Transfer eines in der Hochschule erworbenen theoretischen Wissens in die Praxis verbunden sind, wird im Beitrag zunächst das Konstrukt „Professionalisierung" erklärt. Daran anschließend stehen Ausführungen zur Professionalisierung im Schülerinnen- und Schülerlabor im Fokus.

Pascal Pollmeier und *Sabine Fechner* widmen sich in ihrem Beitrag der Verknüpfung von Erfahrungen des Praxissemesters mit Theorien im Lehramtsstudium Chemie. Der Beitrag bietet auf der einen Seite einen Überblick über die Studieninhalte im Zusammenhang mit dem Praxissemester und stellt auf der anderen Seite ein Seminarkonzept als mögliches Scharnier zwischen Theorie und Praxis vor.

Nadine Bergner stellt verschiedene Ansätze zur Begegnung der informatikspezifischen Herausforderungen sowie zur Vermittlung der allgemein für das Lehramt relevanten Theorie-Praxis-Verzahnung vor. Anschließend wird eine Vision der Theorie-Praxis-Verzahnung mit den Spezifika für das Fach Informatik dargestellt.

Simon Weixler, Daniel Sommerhoff, Kathrin Nilsson und *Stefan Ufer* bereiten in ihrem Beitrag den Stand der Diskussion von Praxisbezügen in der Mathematiklehrerbildung auf, dabei werden Perspektiven auf Theorie und Praxis beschrieben und aktuelle Projekte innerhalb der deutschen Mathematikdidaktik in Form eines systematischen Reviews mit Blick auf Maßnahmen zur Relationierung von Theorie und Praxis analysiert.

Die Physikdidaktiker *Christoph Vogelsang* und *Daniel Rehfeldt* beschreiben eine für das Fach Physik charakteristische anwendungsorientierte theoretische Position zum Zusammenhang von Theorie und Praxis. Nach einer Zusammenfassung zu Modellen und empirischen Erkenntnissen zum Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln von Lehrkräften werden fachspezifische Lehr-Lern-Formate beschrieben und dabei Ergebnisse begleitender Wirksamkeitsevaluationen dargestellt.

Alexander Kirsch, Eva Blumberg, Frank Hellmich und *Fabian Hoya* gehen der Frage nach, wie zukünftige Sachunterrichtslehrkräfte auf das Unterrichten inklusiver Lerngruppen in multiprofessioneller Kooperation sowie auf die Durchführung einer eigenen Forschungsstudie vorbereitet werden können. In ihrem gemeinsamen und somit interdisziplinären Beitrag stellen sie in diesem Zusammenhang einen Ansatz vor, mit dem Sachunterrichtsstudierende auf das Praxissemester im Masterstudium vorbereitet werden. Dazu wird die Ausgangslage zur Lehrerprofessionalisierung in der ersten Ausbildungsphase unter Berücksichtigung der drei Herausforderungsfelder Praxisbezug, Forschendes Lernen und Inklusion dargestellt. Darauf aufbauend wird ein diesbezüglich neu entwickeltes Lehr-Lernkonzept vorgestellt, dessen Erprobung reflektiert und es werden Implikationen für die Weiterarbeit diskutiert.

In Kap. 4 stehen abschließend Beiträge von Kolleginnen und Kollegen im Mittelpunkt, die Fragen von Theorie und Praxis unter Bezugnahme auf Fächer an *berufsbildenden Schulen* und dem Bereich *Sonderpädagogik* nachgehen.

Anja Walter arbeitet heraus, dass die Lehrerbildung in der Fachrichtung Pflege in Deutschland unterschiedlich gestaltet ist und es sich auf dieser Grundlage um äußerst heterogene Studienangebote handelt. Zugleich besteht aus ihrer Perspektive ein weiteres grundlegendes Merkmal darin, dass die Studierenden in der Fachrichtung Pflege über spezifische Berufsbiographien verfügen. Beide Aspekte werden in ihrem Beitrag aufgriffen, indem die Autorin argumentiert, dass die spezifische Theorie-Praxis-Relationierung in einen Diskurs über die Professionalisierung der Lehrkräfte eingebettet ist. Neben einem Überblick zu pflegedidaktischen Befunden werden Vorteile der Fallarbeit als hochschuldidaktisches Konzept für die Begleitung der schulpraktischen Studien erläutert.

Karl-Heinz Gerholz und *Michael Goller* befassen sich in ihrem Beitrag mit der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Wirtschaftspädagogik, die auf das didaktische Handeln in beruflichen Lehr-Lernkontexten vorbereitet. Die Autoren arbeiten dabei anhand von Theorien des Lernens am Arbeitsplatz Potenziale und Grenzen des „Lernorts Praxis“ heraus. Hinzu wird am Beispiel des Kooperationskonzeptes *Universitätsschulen* eine Umsetzungsvariante zur Theorie-Praxis-Verzahnung unter Herausarbeitung der Potenziale der jeweiligen Lernorte Schule und Universität aufgezeigt.

Marcel Veber, Toni Simon und *Ralf Benölken* betonen in ihrem Beitrag, dass sich insbesondere inklusionssensible Lehrerbildung hinsichtlich ihrer Theorie-Praxis-Relationierung (neu) verorten muss und dabei verschiedene Zugänge miteinander zu triangulieren sind. Um sich auf den Weg dieser Triangulation zu begeben, wird in ihrem Beitrag die Relationierung zwischen theoretischem

Anspruch und schulpraktischen Herausforderungen anhand von *individueller Förderung* in *Inklusion* beleuchtet. Dabei werden erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven miteinander verschränkt.

Der Sammelband schließt mit einem Resümee der Herausgeberin und Herausgeber in Form einer Zusammenschau von Perspektiven der Beiträge, die in diesem Sammelband enthalten sind.

Literatur

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(2), 136–151.

Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualifed teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48,* 75–86.

Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed Method Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Springer.

Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis von „Theorie" zu „Praxis": Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Waxmann.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.

HRK [= Hochschulrektorenkonferenz] (Hrsg.). (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen.* https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf. Zugegriffen: 10. Aug. 2018.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25,* 207–216.

König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer VS.

Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde.* Waxmann.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education, 71*(1), 41–62.

Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika.* Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns.*

Arbeiten aus der Sektion der Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (S. 1–26). LIT.

Neuweg, G. H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 11*(3), 7–25.

Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? – Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8*(2), 112–134.

Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.

Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Waxmann.

Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2016). *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen.* Klinkhardt.

Ulrich, I., & Gröschner, A. (2020) (Hrsg.). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Edition ZfE* (Bd. 9). Springer VS.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Praxissemester im Lehramtsstudium und ihre Wirkung auf Studierende: ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Edition ZfE* (Bd. 9, S. 1–66). Springer VS.

Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen und -Lehrerbildung, 15*(1), 8–21.

Fachdidaktische Perspektiven der Fächer, die dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zuzuordnen sind, sowie der Fächer Religion und Philosophie

Theorie-Praxis-Problem in der Psychologielehrerbildung

Paul Georg Geiß

Zusammenfassung

Die Psychologielehrerbildung ist auf *curricularer, personeller, institutioneller* und *fachlicher* Ebene mit einem Theorie-Praxis-Problem konfrontiert, das aufgrund der mancherorts fehlenden Überlappungsbereiche von Fachpsychologie und Psychologieunterricht und der universitär unzureichend verankerten Fachdidaktik Psychologie noch wenig vermittelt ist. Dadurch lernen Psychologielehramtsstudierende vielfach weder theoretisch noch praktisch die Möglichkeiten des Psychologieunterrichts kennen.

Dieses Theorie-Praxis-Problem wird auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs über Modelle der Relationierung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung bezogen. Dabei wird gezeigt, dass jedes Psychologielehramtsstudium sowohl theoretisch ausgerichtete Module im fachpsychologischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagenstudium umfassen sollte, wie auch integrationsorientierte Erfahrungen im Bereich der Fachdidaktik und einer fachdidaktisch vermittelten Schulpraxis. Während die schweizerische Psychologielehrerbildung im fachlich ausgerichteten Bachelor- und Masterstudium auf einem *Differenzmodell* beruht und sich im anschließenden fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen ‚Lehrdiplom für Maturitätsschulen' einem integrationsorientierten *Start-* und *Reflexionshilfemodell* verpflichtet zeigt, folgt der österreichische Psychologieunterricht bisher eher

Der Autor ist Nadja Badr, Jürgen Malach und Carmen Ostendorf für ihre Anmerkungen zur Psychologielehrerbildung in der Schweiz und in Deutschland dankbar.

P. G. Geiß (✉)
Universität Wien, Wien, Österreich
E-Mail: pggeiss@icloud.com

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

C. Caruso et al. (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung,*
Edition Fachdidaktiken, https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_2

einem *differenzorientierten* allgemeindidaktisch ausgerichteten *Reflexionshilfemodell,* das die ‚Abbilddidaktik' universitäre Einführungskurse auch für den Psychologieunterricht an Schulen vorsieht und nicht weiter bildungstheoretisch reflektiert. In Deutschland überwiegen – auch aufgrund fehlender regulärer Ausbildungsstrukturen in vielen Bundesländern – *Differenzmodelle* (z. B. Schulpsychologinnen und -psychologen in Bayern), einzig der Ausbildungsstandort Dortmund ist stärker durch die Verschränkung des Fachstudiums mit fachlicher und schulischer Praxis an einem *Technologie-* und *Reflexionshilfemodell* ausgerichtet.

Die unterschiedlichen Modelle der Theorie-Praxis-Relationierung werden in der Folge auf die Bezugswissenschaft der Psychologie zurückbezogen, die überwiegend dem *Technologiemodell* folgt und von der Anwendbarkeit von Psychologie für die berufliche, öffentliche und private Praxis ausgeht. Durch den Hinweis auf die *Gestaltqualität* psychologischen Handelns wird am Modell von Nolting & Paulus gezeigt, wie psychologisches Wissen reflexiv in der (Psychologie)Lehrerbildung genutzt werden kann.

Schlüsselwörter

Fachdidaktik Psychologie • Psychologiedidaktik • Anwendung von Psychologie • Lehramt Psychologie • Psychologieunterricht • Psychologielehrerbildung

Die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen von Psychologielehrpersonen ist vom Theorie- Praxis-Problem der Lehrerbildung in besonderer Weise betroffen, da die Psychologiedidaktik zu den am wenigsten entwickelten Fachdidaktiken des gymnasialen Fächerkanons zählt (Spinath et. al., 2018) und daher viele Psychologielehrpersonen während ihrer Ausbildung kaum Kenntnisse über die psychologiedidaktischen Möglichkeiten ihres Unterrichtsfachs erlangen (vgl. Geiß & Tulis, 2021a). Darüber hinaus werden vor allem in Deutschland viele Psychologielehrpersonen nicht regulär ausgebildet, sondern erhalten die Lehrbefähigung für *Psychologie* als Drittfach im Rahmen von berufsbegleitenden Qualifizierungskursen an Landesinstituten (VPL, 2013).

Je nach den vorgegeben und anstrebenswerten Zielen des Psychologieunterrichts ist die PsychologieLehrerbildung auch inhaltlich mit dem Theorie-Praxis-Problem der Psychologie konfrontiert: Viele Psychologielehrpersonen verwenden gängige Lehrbücher wie jene von Hobmair (2013), Rettenwender (2017), Lahmer (2018) oder Kolossa (2015), die ‚abbilddidaktisch' in die Disziplinen der Psychologie einführen und eher unverbunden-additiv Themen dieser Domänen

behandeln. Die damit verbundene ‚Themendidaktik' (Nolting, 1985) erlangte unter Psychologielehrpersonen eine gewisse Akzeptanz, da auch Einführungswerke an Hochschulen die gleiche Struktur aufweisen. Diese Struktur entstand seit den 70er Jahren im Kontext der *liberal arts education* von Einführungskursen an amerikanischen Universitäten und Colleges und setzte sich trotz oft festgestellten Unzulänglichkeiten (Problem des „trägen Wissens", inkonsistente Terminologie, fehlender Überblick über das Fach, divergenter Wissenskanon etc.) in den letzten vier Jahrzehnten auch aufgrund von Vermarktungsinteressen von Verlagen am Buchmarkt für *textbooks* in *introductory psychology* durch (Charles, 2008; Griggs, 2014; Griggs & Marek, 2001; Weiten & Wight, 1992). Durch Übersetzungen (z. B. Gerrig & Zimbardo, 2014; Myers, 2014) oder entsprechenden Adaptionen (z. B. Maderthaner, 2017) verbreitete sich diese „Themendidaktik" auch im deutschsprachigen Raum. Das Vermittlungsproblem von fachdidaktischer Theorie und Praxis scheint in der Psychologiedidaktik daher nicht nur ein Problem des Psychologieunterrichts an Schulen zu sein, sondern betrifft auch die Einführungskurse für Psychologen und Nichtpsychologen, die sich auf sehr unterschiedliche Adressatengruppen (Psychologielehrpersonen, Lehrpersonen, Gerichts- und Strafvollzugspersonal, Polizeikräfte, Krankenpflegepersonal etc.) beziehen können und für die erst jüngst ein Konzept für eine adressatenspezifischere Ausbildung von Nichtpsychologinnen und -psychologen vorgelegt wurde (Dutke et al., 2019).

Das Theorie-Praxis-Problem ist aber auch in der Bezugswissenschaft der Psychologie exponiert verankert, da sich in den letzten Jahrzehnten das naturwissenschaftliche, an der experimentellen Methode der Physik orientierte Wissenschaftsverständnis weiter verbreitete und dadurch eine empirisch-analytische quantitative Grundlagenforschung im Fach favorisiert wurde, die (natur-)wissenschaftliche Genauigkeit in künstlichen Laborumgebungen generiert und die aufgrund der Ausrichtung auf hochspezialisierte englischsprachige Zeitschriften Forschungsergebnisse erzielt, die selbst für praktizierende Psychologen wenig relevant sind. So konstatieren Kanning und Kolleginnen und Kollegen, dass „englischsprachige Publikationen keinerlei Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Gesellschaft finden", „ausschließlich für die *scientific community* geschrieben" werden und – im Gegensatz zu Ärztinnen und Ärzten, Pädagoginnen und Pädagogen oder Ökonominnen und Ökonomen – „kaum ein praktisch arbeitender Psychologe … nach Abschluss seines Studiums jemals wieder zu einer englischsprachigen Wissenschaftszeitschrift" greift (Kanning et al., 2007, S. 240). Diese Kluft zwischen naturwissenschaftlicher Grundlagenforschung und ganzheitlich orientierter Anwendung von Psychologie zeigt sich zum Beispiel stark in der pluralistisch geprägten klinischen Psychologie, deren Theorieschulen (z. B. tiefenpsychologische, humanistische Verfahren) eine Unabhängigkeit von der nomothetischen

Psychologie erlangt hatten, sodass sogar vor einer Zweiteilung der Psychologie gewarnt wurde (z. B. Jüttemann, 1983).

Das Theorie-Praxisproblem ist auch unterrichtsimmanent zu verorten: Welche Fachinhalte sollen ausgewählt und zu Lerngegenständen transformiert werden? Soll vor allem psychologisches Wissen (Theorieansätze, empirische Studien, Fachmethoden etc.) vermittelt werden – wie dies in universitären Einführungskurse in das Fach und seine Disziplinen der Fall ist – oder sollen Schülerinnen und Schüler auch Forschungs- und Diagnosemethoden der Psychologie (z. B. Experiment, Beobachtung, Test, Befragung) didaktisch transformiert als Arbeitsmethoden praktisch durchführen können (z. B. Geiß, 2016; Malach & Rinke, 2008)? Oder geht es darum, das alltagspsychologische Denken und Handeln kritisch zu reflektieren und durch die Vermittlung von psychologischen Prinzipien und Interventionsmethoden (z. B. Kommunikationsformen, Selbstregulationstechniken, Konfliktmediation, Lerntechniken etc.) fachlich anzubinden? Sollen professionelle Handlungskompetenzen in Lernfeldern, die für die späteren beruflichen Arbeitsfelder (Krankenhaus, Altenpflege, Elementarpädagogik etc.) von Bedeutung sind, vermittelt werden, wie dies in berufsbildenden Schulen der Fall ist (z. B. Fendler, 2018)?

Psychologielehrpersonen müssen daher auf Basis der Kern- und Rahmenlehrpläne entscheiden, in welcher Weise sie fachspezifisch-handlungsorientierte Lernumgebungen einrichten und die Anwendung von psychologischen Prinzipien zum Lern- und Prüfungsgegenstand machen. Sie können daher die „didaktische Situation als Systemfreiheit“ (Heintel, 1986) nur dann produktiv entwickeln und gestalten, wenn sie mit den Möglichkeiten des Psychologieunterrichts vertraut gemacht wurden, vor allem dort, wo die Praxis des Psychologieunterrichts mangels einer universitär verankerten Fachdidaktik Psychologie ‚abbilddidaktisch‘ ausgerichtet geblieben ist. Entsprechend wäre die PsychologieLehrerbildung an universitären Standorten auf die Fachdidaktik Psychologie zu beziehen und das Curriculum einschließlich der Unterrichtspraktika hinsichtlich des allgemein- und berufsbildenden Psychologieunterrichts zu differenzieren, wie dies etwa an der Universität Dortmund (Lehramt Psychologie für Gymnasium und Gesamtschulen bzw. für Berufskollegs) in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) möglich ist (TU Dortmund, 2012).

Der folgende Beitrag beschreibt im *ersten* Abschnitt vier verschiedene Ebenen, wo sich das Theorie-Praxis-Problem in der PsychologieLehrerbildung zeigt und auch konstruktiv bearbeitet werden kann. Der *zweite* Abschnitt verortet dieses Problem im allgemeinen bildungswissenschaflichen Diskurs über integrations- und differenzorientierte Modelle der Lehrerbildung, um im *dritten* Abschnitt Implikationen dieser Verhältnisbestimmung hinsichtlich der Möglichkeit und

Grenzen für die Anwendbarkeit von psychologischem Wissen im Psychologieunterricht und in der Lehrerbildung aufzuzeigen.

1 Dimensionen des Theorie-Praxis-Problems in der Psychologielehrerbildung

Das Theorie-Praxis-Problem kann sich in der Lehrerbildung auf unterschiedlichen Ebenen zeigen, je nachdem wie Theorie und Praxis curricular, personell, institutionell und fachlich vermittelt sind:

1.1 Curriculare Dimension

Das Lehramtsstudium kann curricular nicht auf Anforderungen des Psychologieunterrichts ausgerichtet sein. Wenn etwa im kompetenzorientierten Psychologieunterricht Fachmethoden der Psychologie zu Unterrichts- und Arbeitsmethoden der Psychologie transformiert werden (vgl. Geiß, 2016, S. 190–289), dann müssten die fachlichen Studienanteile so strukturiert sein, dass Lehramtsstudierende nicht nur psychologische Kenntnisse über theoretische Modelle und empirische Studien erwerben, sondern auch Fachmethoden in elementarer Form erlernen. Dabei müssten Fachmethoden auch in Hinblick auf ihre Relevanz für den Unterricht ausgewählt werden, auch wenn sie in der Bezugswissenschaft (z. B. Fallanalyse mit bildlichen und schriftlichen Medien) eher eine untergeordnete Rolle spielen. Solche fachmethodischen Anteile müssten durch entsprechende fachdidaktische Fertigkeiten komplettiert werden.

1.2 Personelle Dimension

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sind an Universitäten und Hochschulen meist für die Einrichtung und Betreuung einschlägiger Lehramtsstudiengänge zuständig. Diese besondere Zuständigkeit ergibt sich aus mehrjähriger einschlägiger unterrichtspraktischen Erfahrung, die neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifikation vielfach als Mindestanforderung an Stelleninhabende für die Berufung auf Fachdidaktiklehrstühle angesehen wird, wie dies etwa bei der *Neuen Münsteraner Erklärung* in den Fächern Philosophie und Ethik der Fall ist (DGP et al., 2014). Diese Vierfachqualifikation im Bereich des Psychologieunterrichts, der Psychologielehrerbildung, der Fachwissenschaft

und der Fachdidaktik ist bisher in der Psychologiedidaktik nur in Ausnahmefällen entstanden und mangels Fachdidaktiklehrstühlen auch nicht institutionell gefördert oder verankert worden. Da in der Regel nur Diplompsychologinnen und -psychologen zum Doktorratsstudium der Psychologie zugelassen und für Stellen an psychologischen Instituten herangezogen werden, gibt es so gut wie keine Psychologielehrpersonen im universitären System, die gezielt unterrichtspraktische Bezüge in das Lehramtsstudium einbringen und die Fachdidaktik Psychologie als selbstständigen akademischen Forschungsbereich vorantreiben hätten können.

Psychologinnen und Psychologen bilden auch viele andere Berufsgruppen (z. B. Studierende der Mediz oder Jurisprudenz, an Polizei- oder Krankenpflegeschulen etc.) psychologisch aus und sollten zu diesem Zwecke auch die entsprechenden Handlungsfelder berufspraktisch gut kennen. Aus diesem Grunde müssten Hochschulstandorte auch Psychologinnen und Psychologen mit anderen Doppelqualifikationen für die Ausbildung von Nichtpsychologinnen und -psychologen heranziehen, was den Bewerberkreis für Stellen sehr einschränken würde. Auch diese Schwierigkeit der universitären Rekrutierung von Stelleninhabenden mit Doppelqualifikationen (Psychologin/Psychologe und Gesundheits- und Krankenpflegerin und -pfleger, Psycholog/in und Polizistin/Polizist etc.) mag eine der Ursachen für den geringen Entwicklungsstand der Psychologiedidaktik darstellen (Spinath, 2018).

Selbst dort, wo – wie in der Schweiz – integrative universitäre Fachdidaktikmodelle in der Lehrerbildung etabliert wurden und universitäre Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in der Regel auch praktizierende Lehrpersonen sind, geht mit dieser günstigen Konstellation nicht automatisch die Entwicklung der Fachdidaktik einher, wenn lehrende Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nicht auch für Forschungs- und Publikationstätigkeiten freigestellt werden.

Die bevorzugte universitäre personelle Verankerung der Fachdidaktik für Psychologielehrpersonen liegt allerdings darin begründet, dass Psychologielehrpersonen nicht nur gelehrt werden soll – wie dies auch für andere Professionen von Nichtpsychologinnen und -psychologen der Fall ist –, Psychologie anzuwenden, sondern auch befähigt werden müssen, selbst psychologiedidaktisch hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lerngruppen zu denken und einen adressatenspezifischen Unterricht zu gestalten. Diese erweiterte Komplexität der Fachdidaktik der Sekundarstufe II gilt umso mehr im berufsbildenden Bereich für Psychologielehrpersonen, die selbst Nichtpsychologinnen und -psychologen (z. B. Elementar- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Krankenpflegerinnen und -pfleger etc.) für unterschiedliche Berufsfelder psychologisch ausbilden. Die damit verbundene Fertigkeit, problemorientierte Unterrichtsreihen zu planen und durchzuführen, ist

nicht nur fachpsychologisch, sondern auch psychologiedidaktisch eine anspruchsvolle Fertigkeit, die nur von Psychologielehrerbildnerinnen und -bildnern mit der entsprechenden Doppelqualifikation auch sinnvoll akademisch entwickelt und in der Psychologielehrerbildung moderiert werden kann.

1.3 Institutionelle Dimension

Die Theorie-Praxis-Relationierung hängt auch davon ab, welche institutionellen Verzahnungen zwischen den Systemen Universität und Schule geschaffen und durch Lehrerbilderinnen und -bildnern gepflegt werden. Deutschland und Österreich haben die Lehramtsstudien in den letzten Jahrzehnten nach dem Vorbild der Medizinerinnen und Medizinern professionalisiert, sodass das Fachstudium mit der professionsgebundenen, d. h. pädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung verschränkt wurde, ohne jedoch die Berufserfahrung im Handlungsfeld Schule selbst zur Professionalisierung des Berufsstands von Pädagoginnen und Pädagogen zu machen. Während in der praxisbezogenen Profession der Medizinerinnen und Mediziner berufserfahrene und wissenschaftlich qualifizierte Ärztinnen und Ärzte Berufsanwärterinnen und -anwärter ausbilden und Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (z. B. Biologinnen und Biologen, Chemikerinnen und Chemiker oder Physikerinnen und Physiker) eine untergeordnete Rolle spielen, wird die Profession der Lehrerinnen und Lehrer von Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ausgebildet, die in der Regel über keine Berufserfahrung im Handlungsfeld Schule verfügen.

Eine institutionell entwickelbare Variante zur Verringerung dieses Praxis-Defizits in den Bildungswissenschaften wäre, bildungswissenschaftliche Qualifikationsverläufe auch an außeruniversitäre pädagogische Berufserfahrung zu knüpfen, wissenschaftlichen Nachwuchs stärker aus pädagogischen Berufsgruppen zu rekrutieren und duale Laufbahnen an Universitäten und Schulen zu fördern. Für die fachdidaktische Ausbildung von Psychologielehrpersonen scheint diese Doppelqualifikation unumgänglich zu sein, wenn man eine qualitativ gute Ausbildung von Psychologielehrpersonen anstrebt, die befähigt werden, von den Möglichkeiten des Psychologieunterrichts auch Gebrauch zu machen.

Aufgrund der gegenwärtig noch wenig verzahnten Institutionen Universität und Schule in der Psychologielehrerbildung kommt den Schulpraktika eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung der theoretischen universitären Bildung mit schulpraktischen Anforderungen zu. Die letzten Reformen der Lehramtsstudien in Deutschland und Österreich, die mit der Anpassung an die Bologna-Studienarchitektur erfolgte, erweiterten das Ausmaß von Unterrichtspraktika

(Orientierungspraktikum und ein Fach- oder Berufsfeldpraktikum im Bachelor; Praxissemester im Master), die an Schulen von Mentorinnen und Mentoren, an Universitäten in Begleitlehrveranstaltungen von Dozierenden betreut werden, zum Teil auch in Kooperation mit Fachseminarleitungen der Referendariatsausbildung. Abhängig vom Hochschulstandort werden bereits im Bachelorstudium nicht nur Hospitationen durchgeführt, sondern auch angeleiteter Unterricht erteilt. Im Praxissemester werden 15 bis 35 Unterrichtstunden pro Fach in der Regel als Mindestanforderung vorgeschrieben (MSW-NRW, 2010, S. 8; Verbund Nord-Ost, 2019, S. 6). In der Schweiz erfolgt die pädagogische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Ausbildung hingegen erst nach einem Master-Abschluss im Fachstudium durch den ein- bis zweijährigen Studiengang „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“ (Universität Zürich, 2019). Da die universitären Fachdidaktikerinnen und -fachdidaktiker auch Lehrpersonen an Schulen sind, erfolgt die Absolvierung des Lehrgangs in personell und institutionell verschränkten Einheiten von universitärer Lehre und schulischer Unterrichtspraxis, die etwa das Zürcher Modell der Fachdidaktik Pädagogik und Psychologie ermöglichten (Badr, 2021).

1.4 Fachliche Dimension

Das Theorie-Praxis-Problem stellt sich auch fachimmanent bei der Anwendung von psychologischen Theorien. Immanuel Kant (1724–1804) wies bereits in den *Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft* darauf hin, dass „in jeder besonderen Naturlehre nur so viel Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin *Mathematik* anzutreffen ist“ (Kant, 1786, S. 14). In der Psychologie ist – aus der Sicht von Kant – die Mathematik nicht anwendbar, weil psychische Inhalte als Phänomene des inneren Sinns eine zeitliche, aber keine räumliche Ausdehnung haben. Da die Möglichkeit der reinen Mathematik auf den Anschauungsformen von Raum und Zeit beruht, kann die Psychologie „niemals etwa mehr als eine historische, und, als solche […] systematische Naturlehre des inneren Sinnes, d. i. eine Naturbeschreibung der Seele, aber nicht Seelenwissenschaft, ja nicht einmal psychologische Experimentallehre werden (Kant, 1786, S. 16). Auch dem allgemein anerkannten Begründer der modernen Psychologie, Wilhelm Wundt (1832–1920) war noch klar, dass die experimentelle Forschung der „Individualpsychologie“ seelische Phänomene des inneren Sinns überhaupt erst wissenschaftlich beobachtbar macht und nur sehr elementare Phänomene damit erfassbar sind. Dieser experimentellen Psychologie elementarer psychischer

Phänomene (Vorstellen, Gefühl, Wille) stellte er daher eine beschreibende Psychologie komplexer psychischer Gebilde (Sprache, Mythos, Sitte) gegenüber, die die kulturellen Phänomene als Objektivationen des Psychischen historisch erforscht. In diesem Sinne behauptete Wundt sogar – entgegen des bei Psychologen gepflegten Geschichtsbildes eines Begründers der modernen (empirischen) Psychologie und seiner konträren Position zur gegenwärtigen naturwissenschaftlichen Orientierung im Fach – die „Völkerpsychologie" als eine Grundlagendisziplin aller Geisteswissenschaften. Nichtdestotrotz, entstand die moderne Psychologie durch Forschungsprogramme, die auf die Mathematisierung der Forschungsgegenstände (z. B. die Psychophysik von Gustav Theodor Fechner (1801–1887) oder die Gedächtnisforschung von Hermann Ebbinghaus (1850–1909)) abzielten und experimentelle Forschung in künstlicher Laborumgebung favorisierten (Benetka, 2002).

Diese einseitige naturwissenschaftlich Orientierung im Fach und die damit verbundene technologische Orientierung wurde vielfach auch wegen ihrer geringen Gegenstandsangemessenheit kritisiert und die Möglichkeit von Prognosen für individuelles Handeln als gering angesehen, da eine „ganze Menge ‚zufälliger', ‚kleiner' Randbedingungen, von denen menschliches Verhalten und Handeln abhängig ist, im Vorhinein nicht bekannt ist" (Jüttemann, 1983, S. 20. vgl. Jüttemann, 2013). Diese sozial- und kulturwissenschaftlichen Erkenntnisgrenzen und Grenzen der Anwendbarkeit von szientistischem Gesetzeswissen auf nicht-natürliche Phänomene wurden im Positivismusstreit der Soziologie und den Bildungswissenschaften kritisch auch außerhalb der Psychologie aufgezeigt (z. B. Adorno et al., 1969; Aronowitz & Auch, 2015; Vogel, 2015). Angesichts eines Forschungsgegenstands, der selbst Fragen stellen und sich selbst reflektieren kann, erscheint die Anwendung eines elementarisierenden Forschungsparadigmas als unangemessen, welches auf der strikten Subjekt-Objekt-Differenz beruht, kausal-einzelwissenschaftlich ausgerichtet ist und ein mit wissenschaftlicher Autorität ausgestattetes spezialisiertes Expertentum mit überlegenem Wissen über die beforschten Akteurinnen und Akteure hervorbringt (Heintel, 2005).

Die von forschenden Psychologinnen und Psychologen festgestellte praktische Irrelevanz von psychologischer Forschung könnte auch mit dieser einseitigen naturwissenschaftlichen Orientierung im Fach und dem Umstand zusammenzuhängen, dass im Bereich des menschlichen Handelns die Freiheit eine wesentliche Grundbedingung darstellt und dass menschliches Handeln – im Gegensatz zu Aspekten des Menschen als Naturwesen und seiner „natürlichen" Bedingtheit (z. B. biochemische Prozesse im Gehirn, auf den Körper wirkende Schwerkraft

etc.) nicht determiniert ist und daher viele Aspekte des komplexen Einzelfalls auch nicht von allgemeinen Theorien abgeleitet oder prognostiziert werden können (vgl. Cranach & Foppa, 1996).

Ob und in welcher Weise in der Psychologielehrerbildung überhaupt von einem Theorie-Praxis-Problem die Rede ist, hängt daher auch sehr von der fachlichen Orientierung, der institutionellen Verankerungen und der didaktischen Position der Urteilenden ab. Empirisch forschende Psychologiedozierende mit wenig Schulbezug forcieren die „Themendidaktik" der universitären Einführungskurse und bilden Psychologielehrpersonen für entsprechende Einführungskurse an Schulen aus, die vor allem Grundkenntnisse der Psychologie und bestenfalls Kenntnisse und basale Fertigkeiten in quantitativen Forschungsmethoden vermitteln. Aus dieser Perspektive erscheint es kaum ein Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung zu geben. Dozenten mit Unterrichtserfahrung, die entsprechend des Bildungsauftrags der Schule die Möglichkeiten des Psychologieunterrichts kennengelernt und selbst entwickelt haben, sehen schon hinsichtlich der Lernziele, für die man ausbildet, ein fundamentales universitäres Theorie-Praxis-Problem, wenn angehende Psychologielehrpersonen aufgrund von curricularer, institutioneller, personaler und fachlicher Gegebenheiten an einzelnen Ausbildungsstandorten, weder theoretisch noch praktisch die inhaltlichen Möglichkeiten des Psychologieunterrichts kennenlernen.

Das Theorie-Praxis-Problem stellt sich aber auch auf der Ebene der Lehrerbildung selbst, wenn grundsätzlich überlegt wird, wie die universitäre Ausbildung von Psychologielehrpersonen auf die Berufspraxis vorbereiten soll und kann.

2 Psychologielehrerbildung zwischen Integrations- und Differenzorientierung

Angesichts der unterschiedlichen Einschätzung der Verhältnisbestimmung bildungswissenschaftlicher Theorien zur beruflichen Praxis wurden unterschiedliche Modelle *(Technologie-*, *Brillen-*, *Starthilfe-*, *Reflexionshilfe-* und *Handlungsbegründungsmodell)* vorgebracht, um die Rolle von Theorie in der schulischen Praxis zu klären (Neuweg, 2013).

2.1 Integrations- und differenzorientierte Modelle der Theorie-Praxis-Relationierung

Diese Modelle hängen mit impliziten Wissenschaftsverständnissen zusammen und sind auch hinsichtlich der unterschiedlichen Phasen des Lehramtsstudiums differenziert zu diskutieren. Sie differieren vor allem hinsichtlich der Einschätzung der Anwendbarkeit von Theorie in der beruflichen Praxis, sodass idealtypisch zwischen integrationsorientierten und differenzorientierten Modellen unterschieden werden kann:

Integrationsorientierte Modelle gehen davon aus, dass in der Lehrerbildung theoretisches Wissen vermittelt werden soll, das auch berufspraktisch von Bedeutung ist. Lehrpersonen sollen daher anwenden können, was sie wissen und in der Lage sein zu begründen, was sie tun. Nicht handlungsrelevantes ‚träges Wissen' ist demnach zu vermeiden, wie „blinde Unterrichtsroutinen", über deren Ziele und Mitteleinsatz nicht Rechenschaft gegeben werden kann. Ein solches Integrationsmodell von Wissen und Können wurde etwa für die Lehrerbildung etwa von Fritz Oser vorgeschlagen, der durch Gespräche mit erfahrenen Lehrerbildnerinnen und -bildnern 88 kompetenzorientierte Standards bestimmte (Oser, 1997, 2003), die Wissen, Übung und Können verknüpfen. Sie reichen von pädagogischen Kompetenzen in Bereich der *Lehrer-Schüler-Beziehung* („Ich habe in der Lehrer/innenbildung gelernt, z. B. mich in konkreten Situation in die Sicht- und Erlebnisweisen von Schüler/innen zu versetzen.") über die Bereiche *schülerinnen- und schülerunterstützendes Handeln und Diagnose* („Ich habe in der Lehrer/innenbildung gelernt, z. B. welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.") bis hin zu mehr allgemeindidaktischen Kompetenzen in den Bereichen *Gestaltung und Methoden des Unterrichts* („Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z. B. die Phasen des Unterrichts, in denen Schüler/innen aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.") und *allgemeine und fachdidaktische Standards* („Ich habe in der Fachdidaktik gelernt, z. B. Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zur formulieren.") (Oser, 1997, S. 31–35). Für den Erwerb solcher Handlungskompetenzen kommt der Schulpraxis und schulpraktisch orientierten Seminaren eine wichtige Bedeutung zu.

Differenzorientierte Modelle gehen hingegen davon aus, dass nicht das Integrieren sondern das Differenzieren von Theorie und Praxis gepflegt werden sollte. Neben einer Kultur der Praxis muss es immer auch eine Kultur der Distanz geben, wie sie an Universitäten im Fachstudium durch das Aneignen und tiefe Verstehen von Wissen ausgeformt wird. Dabei geht es um das Wecken von Neugierde,

die Förderung von Wahrheitssuche und die Schulung von genauem Denken. Das mit dem Theorie-Praxis-Problem verbundene Missverständnis besteht aus dieser Perspektive darin zu glauben, pädagogische „Könnerschaft sei ein irgendwie zum Laufen gebrachtes Wissenschaftswissen, wahlweise als Selbstüberschätzung der Universitäten oder aber als Unterschätzung der kunsthandwerklichen Komponente des Lehrerberufs“ (Neuweg, 2011, S. 42). Demnach vermittelt die Lehrerbildung vor allem Bildungs-, Hintergrunds-, Erklärungs- und Begründungswissen, von dem nur ein kleiner Teil als explizites Handlungswissen für die Schulpraxis anwendbar ist. Der Großteil des pädagogischen Könnens ist nicht praktisch „gewendetes“ Wissen, sondern besteht aus impliziten Handlungswissen, das mit der Unterrichtserfahrung entsteht (Neuweg, 2011, S. 41). Ein solches Differenzmodell wird auch in institutioneller Hinsicht vertreten, wenn in der Lehrerbildung für einen klaren Bruch zwischen Schule und Studium und für nicht-schulisch außerwissenschaftliche Verwendungsformen von wissenschaftlichem Wissen und Können plädiert und sogar eine Abkoppelung der universitären Lehrerbildung vom System Schule empfohlen wurde (Hedtke, 2020).

Diese beiden Grundorientierungen in der Lehrerbildung haben unterschiedliche Implikationen für den Psychologieunterricht und die Psychologielehrerbildung.

2.2 Implikationen für den Psychologieunterricht

Eine verbreitete Form der Psychologielehrerbildung orientiert sich mangels einer etablierten universitären Fachdidaktik eher an einem *differenzorientierten Reflexionshilfemodell.* Dabei geht es darum, im Psychologieunterricht einen Einblick in das Fach mit seinen Teilgebieten zu vermitteln, indem wichtige Themen dieser einzelnen Subdisziplinen besprochen und möglichst persönliche Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. Dadurch kann für Schülerinnen und Schüler auch ein persönlicher Bildungsbezug zu ausgewählten Inhalten entstehen. Die Anwendung von psychologischem Wissen erfolgte durch Beispiele, mit denen psychologisches Wissen plausibel gemacht wird. Dabei wird meist wenig differenziert, ob es sich bei diesem psychologischen Wissen um psychologische Phänomene, um theoretische Erklärungen (Modelle) oder um Ergebnisse von empirischen Untersuchungen (Experiment, Befragung etc.) handelt und auf welchen wissenschaftstheoretischen und methodischen Voraussetzungen dieses Wissen beruht. Dem eigenen alltagspsychologischen Denken wurde

dabei eine geringe epistemische Kompetenz zuerkannt und vor allem die Unzulänglichkeiten gegenüber der Fachpsychologie als wissenschaftliche Erforschung des Erlebens und Verhaltens aufgezeigt (Maderthaner, 2017; Myers, 2014).

Aufgrund fehlender Alternativen orientieren sich viele Schulbücher am Mainstream der universitären Einführungslehrwerke, die vor allem psychologische Kenntnisse vermittelten, und fanden unter Psychologielehrpersonen weiter Verbreitung (Hobmair, 2013; Kolossa, 2015; Lahmer, 2018; Rettenwender, 2017). Der Psychologieunterricht blieb dadurch stark ein Theorieunterricht, der auch in der kompetenzorientierten Prüfungsordnung überwiegend fachliche Lernziele im Bereich von Wissen, Verstehen und Transfer verfolgt. Aufgabenstellungen mit analytischen, evaluativen und synthetischen höheren Lernzielen bleiben hingegen stark im alltagspsychologischen Reflexionsraum.

2.3 Implikationen für die universitäre Psychologielehrerbildung

Die universitäre Psychologielehrerbildung entwickelte entsprechend Studienordnungen, die trotz kompetenzorientierten Formulierungen vor allem den Erwerb von Kenntnissen über die Fachbereiche der Psychologie als Ziel des Fachstudiums vorschrieben (Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“, 2015; Entwicklungsverbund „Süd-Ost“, 2017; Universität Wien, 2014). Die fachdidaktische Ausbildung in Psychologie fokussierte daher die Vermittlung von psychologischem Wissen in Einzelstunden, die mit Hilfe von allgemeindidaktischen Methoden geplant und gegebenenfalls auch in der Schulpraxis oder in Seminarsimulationen gehalten wurden. In Begleitlehrveranstaltungen zur Schulpraxis wie auch in Fachdidaktikseminaren wurde diese Unterrichtserfahrung angeleitet, reflektiert und hinsichtlich pädagogischer und allgemeindidaktischer Handlungsmöglichkeiten ausgeleuchtet. Dieses *differenzorientierte Reflexionshilfemodell* fand vor allem an österreichischen Hochschulstandorten Verbreitung.

In Deutschland wurden bisher nur wenige reguläre universitäre Ausbildungsstandorte etabliert. In Bayern gibt es mehrere Universitäten (München, TU München, Eichstätt-Ingolstadt, Bamberg), welche das Lehramtsstudium Schulpsychologie in Verbund mit einem Zweitfach wie Englisch oder Mathematik anbieten. Diese Ausbildung qualifiziert nicht nur zum Schulpsychologen, sondern auch zur Psychologielehrperson, ohne jedoch mit Fachdidaktik-Modulen verbunden zu sein (LMU München, 2015; TU München, 2019; KU Eichstätt-Ingolstadt, 2020, S. 1–18; ZLB Bamberg, 2020, S. 580–606). An der Universität Heidelberg

wird ein Lehramt Psychologie das als Ergänzungsfach mit einem Fachdidaktikmodul angeboten, das allerdings durch Leistungsnachweise im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Erziehungswissenschaften ersetzt werden kann (Universität Heidelberg, 2011). Bisher wurde – 2021 wird ein zweiter Ausbildungsstandort an der Universität Paderborn eröffnet – nur an der Technischen Universität Dortmund ein reguläres Lehramtsstudium in Psychologie mit einem Zweitfach angeboten, das neben Grundkenntnissen der Fachbereiche und seiner empirischen Methoden auch praktische Fertigkeiten in empirischen Forschungsmethoden als Ziel des Studiums bestimmte. Ein Orientierungspraktikum in der Schule, ein Berufsfeldpraktikum in diversen Arbeitsbereichen von Psychologen, ein fachdidaktisches Projektseminar mit der Schule sorgen für eine stärkere Verschränkung von Theorie und Praxis im Bachelorstudium (TU Dortmund, 2016). Dieses stärker *integrationsorientierte Technologie- und Reflexionshiflemodell* zeigt sich im Masterstudium vor allem im Theorie-Praxis-Modul, in dem in einem Vorbereitungsseminar bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien die Konzeption und Planung von Studien- und Unterrichtsprojekten anleiten und ein Begleitseminar der wissenschaftlich angeleiteten Reflexion dieser Unterrichtserfahrung dient (TU Dortmund, 2015, S. 2 f.). Durch die Einbindung von *Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung* Nordrhein-Westfalens, an denen die paradigmenorientierte Psychologiedidaktik entwickelt wurde (Ostendorf & Malach, 2021; Sämmer, 1999; Sämmer & Paffrath, 2021), in die Schulpraxis-Phase des Masterstudiums, ist auch eine stärkere Verschränkung des Psychologieunterrichts mit der universitären Psychologielehrerbildung zu beobachten.

In der Schweiz folgt die Psychologielehrerbildung zunächst einem strikten *Differenzmodell.* Angehende Lehrpersonen absolvieren ein Masterstudium in einem oder zwei Fächern und entscheiden sich erst danach für den Lehrpersonenberuf, indem sie den Studiengang ‚Lehrdiplom für Maturitätsschulen' belegen. Dieser Studiengang zielt auf eine stark *integrationsorientierte* Verschränkung von Theorie und Praxis ab, da bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen und Fachdidaktikseminare (I, II, III) die Unterrichtspraxis (Hospitationspraktikum, Praktikum I und II) theoretisch anleiten und reflexiv begleiten. In einem Praktikumsjournal werden dabei Stärken und Schwächen der bisherigen Unterrichtserfahrung reflektiert und für das anschließende Praktikum II (– die kann auch im Zweitfach abgelegt werden –) nutzbar gemacht (Universität Zürich – Philosophische Fakultät, 2019). In dieser Weise scheint das Studienprogramm des Maturitätslehrgangs stärker einem integrationsorientierten *Starthilfe-* und *Reflexionshilfemodell* zu folgen, das etwa auch gut mit dem dialogischen Verständnis des Zürcher Modells der Psychologielehrerbildung kompatibel ist, da Rückmeldungen

und Erfahrungen von Studierenden für die weitere Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen genutzt werden (Badr, 2021).

2.4 Differenz- und Integrationserfahrung in der Psychologielehrerbildung

Diese erste Einordnung der Psychologielehrerbildung anhand der curricularen Struktur von Studienplänen lässt allerdings keine eindeutigen Rückschlüsse auf die psychologiedidaktischen Positionen der Dozierenden zu, die mit einzelnen Lehraufträgen betraut werden. Dozierende mit technologischem Theorie-Praxisverständnis implementieren einzelne Lehrveranstaltungen von Modulen anders, als Dozierende, die skeptischer bezüglich der direkten Anwendung von Theorie in Handlungssituationen sind.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass keinem dieser Modelle der Lehrerbildung ein allgemeiner Vorzug einzuräumen ist, da angehende Psychologielehrpersonen sowohl Differenz- als auch Integrationserfahrung für ihre erfolgreiche Unterrichtstätigkeit benötigen, sodass die Angemessenheit stark auch von der Studienphase und den vermittelten Inhalten abhängt. Das Einlassen auf eine theoretisch-kognitive Struktur eines Faches, das Entdecken von wissenschaftlichen Methoden der Wahrheitsfindung, die skeptisch-prüfende Haltung wie auch das fachlich-pragmatische Problemlösen, gehören zu den Bildungsaspekten jedes Fachstudiums, die ohne pragmatische Handlungsinteressen in akademischer Muße und intellektueller Offenheit angeeignet werden:

Warum ist die Psychologie als Naturwissenschaft entstanden? Inwiefern sollte die Psychologie auch als Kulturwissenschaft verstanden werden? Warum haben alle englisch-sprachigen Einführungen die gleiche thematische Struktur von rund 16 Kapiteln? Warum gibt es ein Primat der Methodologie im Fach und warum werden methodische und theoretische Fragen in getrennten Lehrveranstaltungen behandelt? Warum ist im Curriculum der Psychologen keine Lehrveranstaltung zur Geschichte der Psychologie und zu den Theorieansätzen im Fach inkludiert? Solche und ähnliche Fragen könnten sich – ohne unterrichtspraktischen Bezug – im Studium stellen und die Beschäftigung mit Psychologie beflügeln. In diesem Sinne würde ein weniger verschultes Studium mit mehr Wahlmöglichkeiten und der Chance unterschiedliche Theorie- und Forschungsansätze in der Psychologie kennenzulernen und deren Wissenschaftsverständnisse kritisch zu prüfen (Geiss, 2020; Malach & Peters, 2016; Sämmer, 1999) eine größere Differenzierungs- und Bildungserfahrung ermöglichen, als dies momentan in psychologischen (Lehramts-)Studiengängen der Fall ist, die oft nur den empirisch-quantitativen

Forschungsrichtungen der Kognitions- und biologischen Psychologie verpflichtet sind. Hier wäre es sinnvoll – angesichts des eingeschränkten Angebots an Psychologieinstituten – mehr interdisziplinäre Lehrveranstaltungen und Wahlgegenstände im Curriculum anzubieten. Differenzmodelle werden jedoch dort problematisch, wo die Vermittlung von Unterrichtsgegenständen nicht auf psychologische Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schüler bezogen werden, sondern die disziplinäre Struktur des Faches mit seinen Domänen unreflektiert die Unterrichtsgegenstände bestimmt (‚Abbilddidaktik') (Geiß, 2019).

Andererseits benötigen Psychologielehrpersonen auch konsistente Integrationserfahrungen von Theorie und Praxis, wie sie etwa im Berufsfeldpraktikum möglich sind, wenn dieses von Psychologinnen und Psychologen mit entsprechender Berufserfahrung in diesen Feldern begleitet wird. Solche integrationsorientierten Erfahrungen sind auch in der angeleiteten Schulpraxis möglich und generisch mit dem fachdidaktischen Denken und Handeln verbunden, das in Fachdidaktiken ausdifferenziert wird, wenn sie sich als normativ-theoretische, unterrichtspraktische und historisch-empirische Reflexionswissenschaften verstehen und die damit unterschiedlichen Aspekte der Psychologielehrerbildung aufeinander bezogen werden. Diese Integration von Theorie und Praxis gelingt vor allem dann, wenn die Fachdidaktik Psychologie Studierenden Möglichkeiten des Psychologieunterrichts theoretisch zur Diskussion stellt, Wege der Vermittlung von fachlich anspruchsvollen und psychologisch bildenden Lernzielen im Handlungsfeld aufzeigt und historisch-empirisches Hintergrundwissen für die Reflexion von eigener Unterrichtserfahrung zur Verfügung stellt (Geiß & Tulis, 2021b).

Zu Recht weisen die meisten Theorie-Praxis-Relationierungsmodelle auf die Strukturdifferenz von Wissenschaft sowie wissenschaftlicher Forschung und der Berufspraxis des untersuchten Handlungsfelds hin und stellen fest, dass das im Lehramtsstudium vermittelte Wissen nicht generell dem Kriterium der Anwendbarkeit unterliegt (Rothland, 2020). Ebenso ist Meta-Reflexivität in der Lehrerbildung (Cramer, 2020; Cramer & Drahmann, 2019) auch ein spezielles Desiderat in den Fachdidaktiken, wenn Studierende zum einen unterschiedliche Fachdidaktikansätze und fachliche Bildungsbegriffe, zum anderen die Theorie-, Methoden- und Wissenschaftsverständnisse ihrer fachlichen Bezugswissenschaft kritisch zu reflektieren lernen (Fernald, 2008; Sämmer, 1999). Diese grundsätzliche Differenz zwischen Wissenschaften und den entsprechenden Handlungsfeldern (Schule, Klinik, Justiz und Rechtspflege etc.) kann jedoch theoretisch-praktisch durch die Förderung und Ausbildung entsprechender Überlappungsbereiche vermittelt werden. Ob in einem akademischen Studium Lehramtsstudierende „in erste Linie die Wissenschaft und ihre Praxis, nicht die außerwissenschaftliche Praxis eines bestimmten Berufs" (Rothland, 2020, S. 138) antreffen, hängt daher auch – wie

man bei Ärzten, Juristen oder verschiedenen technischen Berufen sieht – von der berufspraktischen Erfahrung des universitären wissenschaftlichen Personals, der professionsbezogenen Durchdringung von Forschungsbereichen und einer auch am Handlungsfeld ausgerichteten Gestaltung von Studiengängen ab. Dies gilt für Fachdidaktiken, die im Überlappungsbereich des Fachunterrichts mit der Fachwissenschaft und der Bildungswissenschaft entstehen. Eine solche Vermittlung ist umso bedeutsamer für Fachdidaktiken, die durch ihre verzögerte Akademisierung und mangelnde Verankerungen in der Lehrerbildung, noch stark auf ‚abbilddidaktisch' strukturierte Handlungsfelder und allgemeindidaktisch organisierte Lehramtsstudiengänge bezogen sind.

In den 17 Beiträgen zum ersten länderübergreifenden Studienbuch *Psychologie unterrichten,* an dem 20 Psychologielehrpersonenbildnerinnen und -bildner aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mitwirkten, zeigte sich der fachdidaktische Grundkonsens darin, dass ‚abbilddidaktisch' strukturierter Unterricht nicht dem Erkenntnisstand der Psychologiedidaktik entspricht, dass – unabhängig von der fachdidaktischen Perspektive – problemorientierte Formen des Psychologieunterrichts psychologische (Allgemein-)Bildung ermöglichen und dass die psychologiedidaktische Handlungskompetenz der Psychologielehramtsstudierenden – und nicht bloß reflektierte Kenntnisse über die Fachdidaktik Psychologie – ein primäres Ziel der Psychologielehrerbildung darstellt (Geiß & Tulis, 2021b, S. 22). Diese psychologiedidaktische Handlungskompetenz wird jedoch nicht technologisch als Output einer curricularen Studienarchitektur verstanden, die Studierende zu passiven Rezipienten von Lehre und Evaluationsprogrammen macht. Sie ist vielmehr bildungstheoretisch-reflexiv verankert und verweist auf fachliche und fachdidaktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen, die sich Studierende möglichst selbstbestimmt im Studium aneignen und in der ‚Systemfreiheit der didaktischen Situation' (Heintel, 1986) in Praxisphasen unterrichtsrelevant transformieren und in moderierter Form kritisch reflektieren und weiterentwickeln (vgl. Geiß, 2021).

3 Praktische Anwendung von Psychologie

Das Theorie-Praxis-Problem der Psychologielehrerbildung ist untrennbar auch mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Psychologie selbst verknüpft, das hier nur angedeutet werden kann:

3.1 Mangelnde Anwendung und Anwendbarkeit psychologischer Theorien

Die naturwissenschaftlich-psychologische Forschung ist oft mit dem Vorwurf von Anwenderinnen und Anwendern konfrontiert, dass sie praxisferne Grundlagenforschung betreibe, die selbst für die psychologische Berufspraxis wenig relevant sei. Dörner formulierte diesen Standpunkt mit der Bemerkung: „Böse Zungen behaupten, die Psychologie sei eine Wissenschaft, die Fragen beantwortet, die niemand gestellt habe, da entweder die Antworten sowieso längst bekannt sind oder die Fragen niemanden interessieren“ (Dörner, 1983, S. 13). Wenn auch psychologische Forschung inzwischen mehr Resonanz in den Medien findet und viele Psychologinnen und Psychologen praxisrelevante Forschungsfelder entwickelten (z. B. Grawe, 1997; Ryan & Deci, 2018), so bezieht sich diese Kritik auf die von der naturwissenschaftlichen Methodologie getriebenen hochspezialisierten Forschungsprogramme in Laborumgebungen, deren Anwenderbezug (Stichwort: externe Validität, Replikationskrise) auch aufgrund der Darstellungsform in Aufsätzen und des Fokus auf Hypothesenprüfung und der Generierung allgemeiner Gesetzlichkeiten nicht gleich sichtbar ist.

Andererseits beklagen naturwissenschaftlich orientierte Forscherinnen und Forscher die geringe Bereitschaft von Nichtpsychologinnen und -psychologen, aber auch von praktizierenden Psychologinnen und Psychologen, die immer besser empirisch abgesicherten Theorien und Kenntnisse über Phänomene, für die Berufspraxis zu nutzen, um so die berufliche Tätigkeit auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Kanning zeigt an vielen Beispielen auf, wie etwa psychologisches Wissen in der Praxis der drei großen Anwendungsdisziplinen (Pädagogische-, Klinische und Organisationspsychologie) relevant sein könnte und in welcher Weise die im Studium vermittelten empirischen Forschungsmethoden in der beruflichen Praxis (Vorstellungsinterview, Assessment Center, Persönlichkeitsdiagnostik) einsetzbar wären (Kanning, 2001). Dabei unterscheidet er ein eher deklaratives Phänomen- und Theoriewissen von einem eher prozeduralen Methoden- und Technologiewissen, das in der Praxis – metakognitiv adaptiert – zur Anwendung kommt. Hindernisse für die Anwendung von Theorie sieht Kanning vor allem dort, wo Zeitdruck, Ressourcenknappheit und Ignoranz von Nichtpsychologen den Einsatz von innovativen psychologischen Technologien verhindern (Kanning, 2001, S. 291–294).