

Forschungsbasiert. Reflektiert. Handlungsfähig.  
Entwicklungslinien der Lehrer:innenbildung an der Leibniz  
Universität Hannover im Rahmen des durch die  
*Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geförderten *Leibniz-Prinzips*

Julia Labede, Katharina Müller & Sascha Schanze

Die Lehrer:innenbildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH) ist durch die Vielfältigkeit wissenschaftlicher Traditionen und Perspektiven und den daraus resultierenden Praxiszugängen geprägt. Im Rahmen der zweiten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2019 bis 2023 haben sich erneut verschiedenste an der Lehrer:innenbildung beteiligte Institute in dem durch die Leibniz School of Education verantworteten Projekt *Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung* (kurz: *Leibniz-Prinzip*) in drei Handlungsfeldern zusammengeschlossen, um dieser Vielfalt einen gemeinsamen Rahmen zu geben.<sup>1</sup> Neben dem Auf- und Ausbau fakultäts- und universitätsübergreifender Zusammenarbeit galt es, heterogenitätssensible, innovative sowie praxisbezogene Lehr- und Kooperationsformate zu entwickeln, zu beforschen, zu diskutieren und zu implementieren. Als gemeinsamer Orientierungs- und Bezugspunkt diente bei der gemeinsamen Verständigung über die Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung an der LUH die Figur der *Reflektierten* resp. *Reflexiven Handlungsfähigkeit*. Der im Kontext der ersten Förderphase geprägte Begriff der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* stellt das „Extrakt eines längeren Verständigungsprozesses zu Zielen und Prozessen, zu Werten und Ideen von Lehrerbildung an der Leibniz Universität Hannover“ (Gillen, 2015, S. 15) dar. Entsprechend lässt sich der bereits von Dannemann und Kolleg:innen (2019) umformulierte und neuausdrückte Begriff der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* als „eine Einladung zum Diskurs und zur gemeinsamen Gestaltung von Lehre und Forschung“ (Neugebauer et al., 2023, S. 213) verstehen.

Wir gehen im Folgenden kurz auf die Entwicklung dieses – auf das Selbstverständnis der Lehrer:innenbildung der LUH zielenden – Diskurs-

---

1 Das Projekt *Leibniz-Prinzip* wurde in der ersten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2015–2018 gefördert (siehe hierzu Dannemann et al., 2019).

begriffes ein und zeigen auf, wie sich dieser im Laufe der vergangenen Jahre weiter ausdifferenziert hat. Die Ausführungen werden ergänzt um die Fragen nach dem *Wie*, dem *Was* und dem *Warum* des Hervorhebens einer *Reflexiven Handlungsfähigkeit* im Kontext der Lehrer:innenbildung.

### *Zur Entwicklung des Leitbilds einer Reflexiven Handlungsfähigkeit*

Reflexivität wird im lehrer:innenbildenden Diskurs eine herausgehobene Bedeutung zugesprochen (Häcker, 2017). Ausgangspunkt für diese Bedeutungsbeimessung im Kontext unterschiedlichster Paradigmen und Theorie-traditionen bildet die Annahme, dass pädagogisches Handeln einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sowie Wissen und Können bedürfe sowie (hinsichtlich der Frage der Angemessenheit sowie Wirkung bzw. Wirksamkeit) einer *Begründungspflicht* unterliege (Häcker, 2017, S. 22 f.). Lehrer:innenhandeln wird in diesem Zusammenhang als ein ungewisses, weil mit „*situativen Unsicherheit[en]*“ (Terhart, 2011, S. 207, Hervorhebung i. O.) versehenes Handeln charakterisiert, mit dem die Anforderung einer reflexiven Bearbeitung bzw. des Aufbaus von Reflexionskompetenz einhergeht (z. B. von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Mittlerweile gibt es eine Reihe von Beiträgen, in denen der Begriff der Reflexion im Kontext der Lehrer:innenbildung ausdifferenziert und konzeptualisiert wurde (z. B. von Aufschnaiter et al., 2019; Dannemann et al., 2019). Reflexion kann dabei als eine „*rekursive[ ], referenzielle[ ] bzw. selbstreferenzielle[ ] Figur[ ] des Denkens*“ (Häcker, 2017, S. 26, Hervorhebung i. O.) gefasst werden. Im lehrer:innenbildenden Diskurs wird sie zudem als „*Haltung*“, „*Fähigkeit*“ sowie als „*Bestandteil des Kompetenzprofils von Lehrkräften*“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 151) beschrieben. Die Konzeptualisierungen von Reflexion geben Aufschluss darüber, dass die Frage, wie Reflexivität zu verstehen ist, unterschiedlich beantwortet wird. Von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) führen die Begriffsdiskussionen folgendermaßen zusammen:

*Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler\_in/Lehrkraft/Dozent\_in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und*

*Verhalten (weiter-)zuentwickeln.* (von Aufschnaiter et al., 2019, S.148, Hervorhebung i. O.)

Wie Reflexion im Kontext universitärer Lehrer:innenbildung hervorgebracht oder befördert werden kann, wird theoretisch unterschiedlich begründet und praktisch auf verschiedene Arten umzusetzen versucht. Exemplarisch gehen wir hier auf die konzeptionellen Grundlegungen kompetenztheoretisch und strukturtheoretisch orientierter Lehre ein, die verschiedene Komponenten der Reflexion, wie z. B. die Beobachtung und Deutung (hierzu von Aufschnaiter et al., 2019, S. 150), auf ihre eigene Weise akzentuieren. Eine wichtige Rolle in den kompetenztheoretischen Ansätzen in der Lehrer:innenbildung spielt die Annahme, dass das fachliche, das fachunspezifische pädagogische und das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften (Shulmann, 1986, 1987) wichtige Voraussetzungen dafür sind, berufliche Handlungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. In die Modellierung zahlreicher, zumeist quantitativ angelegter, Untersuchungen der professionellen Handlungskompetenz gehen die kognitiven Leistungsdispositionen, Werthaltungen und Überzeugungen (Baumert & Kunter, 2006), zunehmend aber – da sich professionelles Handeln im konkreten Vollzug zeigt – auch die auf performativer Ebene sichtbaren situationsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Blömeke et al., 2015) ein. Dabei spielen bei der Identifikation der in der Lehrer:innenbildung zu vermittelnden Kompetenzfacetten sowohl theoretische als auch empirische Erwägungen eine Rolle. Durch die Bezugnahme auf die Funktion schulischen Lernens kommt den kognitiven und non-kognitiven Lernergebnisse der Schüler:innen eine hervorgehobene Rolle zu (Terhart, 2011). In den kompetenztheoretischen Ansätzen in der Lehrer:innenbildung<sup>2</sup> geht es demzufolge darum, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen sich (angehende) Lehrer:innen mit professionsspezifischen Wissensbeständen und darauf bezogenen Situationen des – fremden oder beispielhaft eigenen – Handelns analytisch und reflexiv so auseinandersetzen, dass sie diese Situationen zunehmend erfolgreich bewältigen können. Dies kann z. B. auch über die Auseinandersetzung mit einem Fall (*case*) oder einer Reihe von Fällen (*multiple case*) erfolgen.

Während im Kontext kompetenzorientierter Lehre entsprechend das Problem des performativen Umsetzens von Wissensbeständen in den Mit-

---

2 Eine aktuelle Übersicht über die Studien aus dem Bereich der kompetenzorientierten empirischen Lehrer:innenforschung findet sich etwa bei König, 2020.

telpunkt rückt, betonen strukturtheoretisch begründete Ansätze in kasuistischen Formaten die sich fallspezifisch konstellierenden Interaktionsdynamiken als Unabwägbarkeiten und verweisen auf die Bedeutung eines fallrekonstruktiven Erschließens pädagogischen Handelns für die Herausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung (grundlegend Oevermann, 1996; weiterführend Helsper, 2001; Olhaver, 2011).<sup>3</sup> Die an qualitativ-rekonstruktiven Verfahren orientierte Analyse von Protokollen schulischer Interaktionen in der Lehre zielt auf die Initiierung von Verstehensprozessen und dient einer Sensibilisierung für die Komplexität sozialer Situationen und der in ihr eingelagerten divergierenden Akteursperspektiven. Relevant gemacht werden können hierbei u. a. Fragen nach der Verfasstheit der Schule als Institution, der Struktur pädagogischer Interaktion sowie der Besonderheit schulischer Sozialisation (z. B. Helsper, 1996; Wernet, 2003; Wernet 2023). Die fallrekonstruktive Betrachtung lässt eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Frage danach zu, wie sich soziale Situationen entfalten, wie sich die jeweiligen Akteur:innen, denen unterschiedliche Rollen zugewiesen sind und werden, zueinander ins Verhältnis setzen und wo ggf. auch Entgrenzungen (Wernet, 2003) und Verletzungen im Individuationsprozess erfolgen und zu vermeiden wären. Das forschende Beugen über die Protokolle im Seminar ermöglicht es entsprechend, Fragen der (wissenschaftlichen) Geltung mit der nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu verbinden (Labede et al. in diesem Band).

Im Rahmen des Projekts *Leibniz-Prinzip* sind kompetenz- und strukturtheoretische Ansätze bereits in der ersten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* mit Blick auf das Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* herausgehoben diskutiert worden (Gillen, 2015; Dannemann et al., 2019). Mit dem Begriff der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* wurde zum einen eine Formulierung des Deutschen Bildungsrates aufgegriffen sowie andererseits an Begriffsdiskussionen der Berufspädagogik zu einer *Reflexiven Handlungsfähigkeit* angeschlossen (siehe hierzu Dannemann et al., 2019, S. 28 ff.). Diese Phase der Begriffsprägung war in Orientierung an Terhart (2011) durch die Idee bestimmt, dass kompetenz- und strukturtheoretischen Ansätze sich über den berufsbiografischen Ansatz verbinden ließen (Dannemann et al., 2019, S. 19). Betont wurde dabei,

---

3 Zur Übersicht der vielfältigen, theoretisch auch anders akzentuierten Bezugnahmen auf Lehrer:innenprofessionalität siehe Helsper, 2021. Zur Verortung kasuistischer Formate siehe Wittek et al., 2021.

dass struktur- und kompetenztheoretische Ansätze nicht als sich ausschließende Gegensätze, sondern als Ergänzungen angesehen werden, um komplexe Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Perspektiven erschließen zu können. (Dannemann et al., 2019, S. 15)

Struktur- und kompetenztheoretische Ansätze als in der Lehrer:innenbildung komplementär zu verstehende Zugänge zu betrachten, ermöglicht eine Anerkennung ihrer jeweils eigenen Erkenntnislogiken und daraus resultierenden Lehrveranstaltungs-konzepte. Inwiefern sich die Ansätze aber theoretisch über einen berufsbiografischen Ansatz in eine Form gießen lassen oder sie dadurch nicht an ihrer eigenen, sie auszeichnenden Konturiertheit verlieren, wurde im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der LUH durchaus auch kontrovers diskutiert.

Mit Abschluss der ersten Förderphase kommen Dannemann et al. (2019, S. 33) zum Schluss, dass eine Begriffsverschiebung von einer (auf das Handeln in der Praxis bezogenen) *Reflektierten* zu einer (auf eigene (erkenntnis-)theoretische Annahmen bezogenen) *Reflexiven Handlungsfähigkeit* die Möglichkeit böte, die unterschiedlichen – die Lehrer:innenbildung an der LUH wesentlich prägenden – theoretischen Annahmen konzeptionell miteinander zu verbinden. Der Vorschlag der begrifflichen Neujustierung wird in der zweiten Förderphase von Neugebauer et al. (2023) aufgenommen und die beiden Ansätze über den Begriff der Reflexion – und im Rekurs auf entwickelte Zielkategorien<sup>4</sup> sowie einer Überzeugungen und Einstellungen inkludierenden *professionellen Haltung* – zusammengeführt (Neugebauer et al., 2023, S. 207 f.). Die Weiterentwicklung des Leitbilds der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* erfolgt dabei – orientiert an dem Anspruch der Gestaltung inklusiver Bildungs- und Erziehungsprozesse – mit Fokus auf eine heterogenitätssensible Lehrer:innenbildung. Um den Akteur:innen der Lehrer:innenbildung an der LUH eine „fakultäts- und disziplinübergreifende Orientierungs- und Arbeitsgrundlage“ (Neugebauer et al., 2023, S. 212) zu bieten und die Studierenden für die Heterogenität von Lernenden und Lerngruppen sowie schulische Inklusions- und Exklusionsprozesse zu sensibilisieren, wurden Differenzlinien expliziert (Geschlecht, Mehrsprachigkeit(en), Behinderung, Habitusmuster, Schüler:innenvorstel-

---

4 Die Zielkategorien sind stufenförmig aufgebaut: „1) Wissen; 2) Reflexion über Wissen; 3) Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten; 4) Reflexion von Handlungen durch Wissen“ (Neugebauer et al., 2023, S. 206, Hervorhebung i. O.)

lungen) und für die universitäre Lehre u. a. Anwendungs- und Fallbeispiele konzeptualisiert. Diese zielen im Kontext von Lehrveranstaltungen auf eine „Veranschaulichung der Lernziele“ und fokussieren „auf bestimmte Ebenen der Lernzielkategorien“ (Neugebauer et al., 2023, S. 211).

### *Zur Einbettung des Leitbilds einer Reflexiven Handlungsfähigkeit in die universitäre Praxis*

Während der Begriff der Reflexion die gedankliche Auseinandersetzung mit strukturellen Gegebenheiten und eigenen erkenntnistheoretischen Annahmen thematisiert, verweist der Begriff der Handlungsfähigkeit auf die Anforderungen pädagogischer Praxis – das pädagogische Handeln im Vollzug, welches den Orientierungs- und Bezugspunkt universitärer Lehrer:innenbildung darstellt. Der Begriff der Handlungsfähigkeit ist dabei prospektiv auf das eigene (Lehrer:innen-)Handeln gerichtet und markiert eine (ideale) Ziellinie, die mit Blick auf die Anforderungen pädagogischer Praxis und die sich verändernden Herausforderungen stets neu zu ziehen ist.

Die Figur der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* ermöglicht es (in Anlehnung an Häcker, 2017, S. 30), eigene „Denkfiguren“, „Perspektiven“ und Zielsetzungen beizubehalten, und damit dem in der Diskussion oft unbestimmten Reflexionsbegriff eine je eigene Füllung zu geben. Zugleich eröffnet sie einen gemeinsamen Bezugspunkt der lehrer:innenbildenden Institute und Fakultäten für Diskussionen zur Weiterentwicklung der universitären Lehre an der LUH. Die organisationsbezogene, konzeptionelle und inhaltliche Zusammenarbeit erfolgte im Rahmen des *Leibniz-Prinzips* über die Organisation dreier Handlungsfelder, die unterschiedliche Anforderungsbereiche der Lehrer:innenbildung adressieren und von uns im Kontext dieser Veröffentlichung re-interpretiert und folgendermaßen zusammengefasst werden: 1. Heterogenitäts- und diversitätssensible Schul- und Universitätskulturen schaffen, 2. Moderne Lehr- und Lernformate entwickeln und reflektieren sowie 3. Praxisphasen und Transfer gestalten.<sup>5</sup> Über die skizzierten, exemplarisch besprochenen Theorieperspektiven und deren Einbettung in die Figur der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* hinaus sind es eben diese Anforderungsbereiche, die die gemeinsame Arbeit in

---

5 Die Titel der Handlungsfelder werden hier sinngemäß und pointiert wiedergegeben. Diese Neuakzentuierung geht auch mit einer Sortierung der Beiträge einher, die nicht in Gänze die eigentliche Zugehörigkeit der Projekte, aus denen die jeweiligen Beiträge hervorgegangen sind, zu den Handlungsfeldern widerspiegelt.

der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* so produktiv gemacht haben und anhand derer die Fülle der (institutionellen) Reformbemühungen an der LUH sichtbar gemacht werden können. Die in diesem Band auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommenden Perspektivierungen, Konzeptualisierungen und/oder Darstellungen universitärer Forschung und Lehre, können zum Anlass genommen werden, die eigene Standortgebundenheit und Lehrpraxis kritisch zu befragen und auf dieser Grundlage im Kontext der Lehrer:innenbildung selbst *reflexiv handlungsfähig* tätig zu sein.

### *Zur Rahmung der Beiträge*<sup>6</sup>

Die Beiträge in diesem Band fokussieren auf ihre je eigene Weise einen der Anforderungsbereiche. Das erste Kapitel („Heterogenitäts- und diversitätssensible Schul- und Universitätskulturen schaffen“) fokussiert auf eine Aufgabe, der sich die Lehrer:innenbildung spätestens mit der Einführung eines inklusiven Schulsystems nicht mehr entziehen kann: Die Gestaltung einer inklusiv gedachten Schul- und Universitätskultur, die den unterschiedlichen Bedürfnislagen schulischer und universitärer Akteur:innen Rechnung trägt. Im Rahmen des *Leibniz-Prinzips* wurde dieser Anforderungsbereich formal dem Handlungsfeld 1 („Lernen im Spannungsfeld von Heterogenität, Individualisierung und Kooperation“) zugeschrieben.

Der Beitrag von *Tjark Neugebauer und Claudia Schomaker* befasst sich mit der Möglichkeit der – Bildungs- und Professionalisierungsprozesse anregenden – Gestaltung einer Hochschullernwerkstatt, die im Rahmen des *Leibniz-Prinzip* als *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L<sup>2</sup>D<sup>2</sup>)* in fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Abstimmungsprozessen entwickelt und räumlich umgesetzt wurde. Beispiele für die Gestaltung von Lehrveranstaltungsformaten und -modulen im Kontext einer diversitäts- und heterogenitätssensiblen Lehrer:innenbildung mit dem Fokus auf *Sprache, Gender und Race* stellen *Alena Beck, Anja Binanzer, Carolin Hagemeier, Alisa Schafferschik, Heidi Seifert und Ketevan Zhorzholiani-Metz* vor. Der Beitrag von *Alisa Schafferschik*

---

6 Wir bedanken uns für das Lektorieren der Beiträge bei Benjamin Haag, Felix Kappeler, Alexandra Krüger und Stefanie Lenzer. In mehreren Beiträgen finden sich Abbildungen, Grafiken und Fotografien. Für eine möglichst barrierearme Lektüre verweisen wir auf die Open Access-Version dieses Bandes, in der Alternativtexte zu finden sind, sofern in den Beiträgen die Abbildungen, Grafiken und Fotografien nicht textlich erschlossen werden können.

und Sandra Günter vertieft die Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Gender* und zeigt ausgehend von einer empirischen Untersuchung zu Differenzkonstruktionen im Sportunterricht Implikationen für eine diskriminierungskritische Anti-Bias-Praxis in der Lehrer:innenbildung auf. Ein aus der gemeinsamen Projektarbeit entstandenes und über die Forschungsförderung *Innovation plus* des Landes Niedersachsen entwickeltes Lehrprojekt mit dem Fokus auf einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik Biologie und der Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Lernen) nehmen Tjark Neugebauer, Rolf Werning, Tabea Taulien und Sarah Dannemann zum Anlass, nach den institutionellen Möglichkeitsräumen universitärer Lehrer:innenbildung zu fragen.

Das zweite Kapitel „Moderne Lehr- und Lernformate entwickeln und reflektieren“ orientiert sich an dem Titel von Handlungsfeld 2: „Moderne Lernformate – digital, reflexiv, didaktisch strukturiert“. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf einer adressat:innengerechten Gestaltung von (Lehr-)Lerngelegenheiten sowie von Feedbackunterstützungsstrukturen und Kollaborationsformaten durch Einbezug digitaler Werkzeuge in Schule und Universität. Sarah Khellaf und Reinhard Hochmuth diskutieren die Bildungsaufgaben Studierender zu Beginn ihres Mathematikstudiums und fragen nach den darauf bezogenen universitären Möglichkeitsräumen. Benjamin Haag und Tabea Becker stellen ein digital gestütztes Seminar-konzept für die Sprachdidaktik Deutsch vor und gehen dabei auch der Frage nach einer angemessenen Integration von Theorie und Praxis in universitären Lehrveranstaltungen nach. Möglichkeiten zur Begegnung studentischer Präkonzepte mittels eines didaktisch-strukturierten Einsatzes von Eye-Tracking bzw. VR/MR-Technologie im Kontext elektrotechnischer Fragestellungen zeigen Johannes Paehr und Thomas N. Jambor auf. Wie das computergestützte Modellieren am 3D-Druck in Schule und Universität umgesetzt und Verbreitung finden kann, wird von Marcel Bonorden und Jutta Papenbrock beispielhaft vorgestellt. Robert Marten von der Heide und Sascha Schanze sehen in den digitalen Werkzeugen eine Erweiterung des Möglichkeitsraums unterrichtlichen Handelns und thematisieren unter Bezugnahme auf die *cultural historical activity theory (CHAT)* deren Einsatz auf Basis von theoriegeleiteten und evidenzbasierten Begründungszusammenhängen. Im Fokus des Beitrags von Felix Kappeller und Bettina Lindmeier steht die Frage nach der Wirkmächtigkeit von Digitalität und digitalen Artefakten für die soziale Praxis im Allgemeinen und die universitäre Praxis im Besonderen wie auch daraus erwachsenden Implikationen für die Lehrer:innenbildung.

Ausgehend von den Arbeiten in Handlungsfeld 3 („Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule“) wird im dritten Kapitel „Praxisphasen und Transfer gestalten“ auf den Austausch mit Schulen und Studienseminaren fokussiert. Dabei wird zunächst in zwei Beiträgen auf die organisatorischen Rahmenbedingungen zur Schaffung praktischer Lerngelegenheiten eingegangen. Im Beitrag von *Sarah Fox, Alexandra Krüger und Katharina Müller* wird der Implementationsprozess der zentralen Netzwerkstelle *LSConnect* beschrieben. Ebenfalls mit Fokus auf die komplexen Entwicklungen stellen *Helene Pachale, Sarah Fox, Alexandra Krüger, Kathleen Ehrhardt, Katharina Müller, Andrea Bernholt und Melanie Korn* mit *#LernenVernetzt* ein im Kontext der Pandemie entstandenes Lehrforschungsprojekt und dessen weitere Konzeptualisierungen in Kooperation mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel vor. Dem Thema Praxisphasen und der Bedeutung von Beratung in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung widmen sich *Nina Rothenbusch und Monika E. Fuchs* unter Rekurs auf aktuelle Ergebnisse ihrer Teilstudie. Schulpraktika in den Bachelor-Phasen des Studiums werden in den beiden Beiträgen von *Bettina Gautel und Katharina Müller* mit Blick auf die Rolle der Mentor:innen thematisiert. In ihrem ersten Beitrag nehmen die Autorinnen auf ein von ihnen konzeptualisiertes online-Lernmodul für Mentor:innen zur Begleitung des Allgemeinen Schulpraktikums im Fächerübergreifenden Bachelor Bezug, während sie in einem zweiten die Erforschung der Unterrichtsvorbereitungen unter dem Aspekt der Entwicklung eines angemessenen Forschungsdesigns thematisieren. Der Beitrag von *Julia Labede, Tjark Neugebauer, Andreas Wernet und Rolf Werning* geht auf Fragen der Gestaltung kooperativer und kasuistischer Praxisformate in einem lehramtsübergreifenden Schulpraktikum im Rahmen des Bachelorstudiums ein. Dem Unterrichtspraktikum als (kooperativer) Lernaufgabe im Masterstudium widmen sich *Helene Pachale und Andrea Rössler* für das Fach Spanisch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Dem stetig virulenter werdenden Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung nehmen sich *Stephanie Mittrach und Christiane Meyer* im Rekurs auf subjektive Theorien von Lehrkräften an, denen als *Change Agents* eine besondere Bedeutung nicht nur beim Transfer von Wissen, sondern auch bei der gesellschaftlichen Transformation hin zu mehr Nachhaltigkeit zukommt. Ein auf körperbasierte, emotionale und reflexive Zugänge setzendes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stellen zum Abschluss dieses Kapitels *Sabine Vogelsang und Christiane Meyer* vor. So werden Praxisphasen und Transfer im Rahmen dieses Sammelban-

des auf einer Mikro- und Makroebene – mit Fokus auf den Austausch der unterschiedlichen Akteur:innen und der ihnen angetragenen Rollen und Positionen, den Austausch zwischen den Institutionen sowie der Ausgestaltung des Verhältnisses von (theoretischen) Wissensbeständen und deren praktischer Realisierung bzw. Bedeutung – betrachtet.

### *Resümee und Ausblick*

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* ist das seit jeher viel diskutierte Verhältnis von Theorie und Praxis noch einmal verstärkt in den Fokus der Gestaltung universitärer (Lehr-)Praxis gerückt. Neben Konzepten des Transfers und der Transformation wird dabei das der Relationierung von Theorie und Praxis zunehmend diskutiert (Schneider & Cramer, 2020, S. 24), das die eigenen „Daseinsberechtigungen“ und „Rationalitäten“ der schulischen und der wissenschaftlichen Praxis betont (Schneider & Cramer, 2020, S. 24 f.). Den Prozess der funktionalen Differenzierung von Theorie und Praxis – bei Tenorth (1990) zwischen Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin – als gegeben zu betrachten und anzuerkennen, ermögliche dabei „die Chance, das Fremde als Korrektiv der eigenen Praxis zu nutzen, ohne es aufheben zu müssen“ (Tenorth, 1990, S. 94). Das Konzept der Relationierung kann auch für die in diesem Band präsentierten, unterschiedlichen Modi der Ausgestaltung universitärer Lehr- und Lerngelegenheiten fruchtbar gemacht werden. Denn eine auf *Reflexive Handlungsfähigkeit* zielende Lehrer:innenbildung trachtet nicht danach, die je eigenen Blickwinkel und die damit verbundene Rationalitäten der Praxen zu amalgamieren, sondern diese in ihrer Dignität zu erhalten. Es sind die gemeinsamen Verständigungsprozesse über die unterschiedlichen Forschungs- und Lehrpraxen der lehrer:innenbildenden Akteur:innen und Institute mit ihren Fachkulturen und divergierenden Denk- und Forschungstraditionen, die Differenzerfahrungen ermöglichen:

Wer nur noch eine Praxis kennt, der muß diese Differenzerfahrung entbehren und bleibt unkritisch sich selbst verhaftet. (Tenorth, 1990, S. 94)

### *Literatur*

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y., & Sterzik, L. (2019). Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger, & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 15–36). Logos.
- Gillen, J. (2015). Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. Ein Leitbild für die Vielfalt. *Unimagazin*, 15(3–4), S. 14–17. Abgerufen am 19. August 2023 von [https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2015\\_lehrer/unimagazin\\_15\\_3-4\\_netz.pdf](https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2015_lehrer/unimagazin_15_3-4_netz.pdf)
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Suhrkamp.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H., & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oehlhaber, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12(2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Dre-rup, & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81–97). Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wernet, A. (2023). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Kohlhammer.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Leske + Budrich.
- Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Klinkhardt.