



Communistage der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am 25.11.2022

Herausforderung Kohärenz in der Lehrpersonenbildung

Chancen und Grenzen für Forschung, Lehre und Hochschulentwicklung

Vortrag von Prof. Dr. Colin Cramer



Forschung, Lehre und
Hochschulentwicklung

Komponenten der
Lehrpersonenbildung

akademischer Freiheit und
(politischen) Zielsetzungen

Kohärenz
!?

...

Wissenschaft und
Administration

Unterschiedlichen Disziplinen
und Paradigmen

individuellen Lehr-Lern-
Konzepten und geteilter
Professionalisierungsstrategie?

- Das Studium und mit ihm die gesamte Hochschule gerät bezüglich ihrer inneren Zusammenhänge samt ihrer Außenbezüge in den Blick
- Wie kann Kohärenz im Sinne «sinnhafter Zusammenhänge» in einer solchen Gemengelage überhaupt möglich sein?

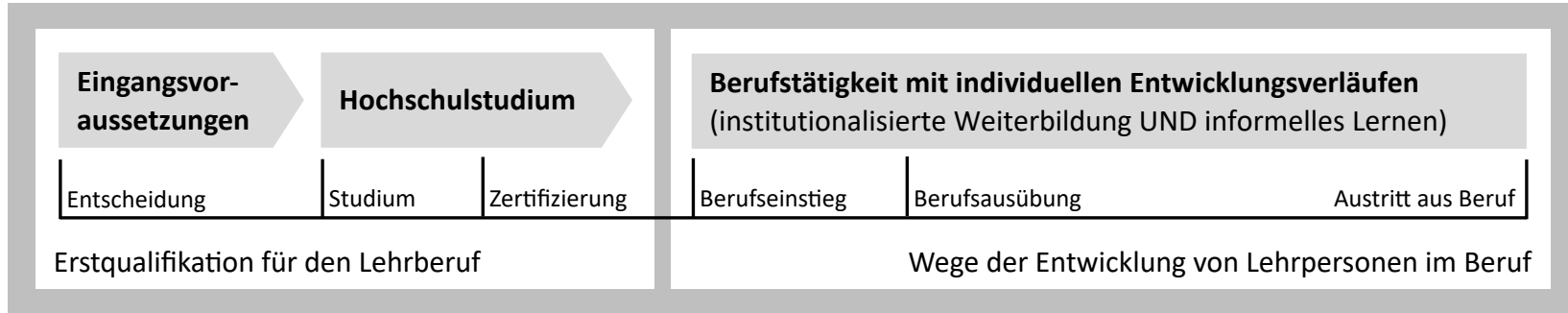


- 1) Ausgangslage
- 2) Annäherungen an Begriff und Gegenstand »Kohärenz«
- 3) Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Kohärenz
- 4) Relevanz von Relationierung für die Professionalisierung
- 5) Perspektiven und Grenzen der Förderung von Kohärenz
- 6) Zusammenfassung und Diskussion



1

Ausgangslage



(Cramer et al., 2023)

- In Professionen muss unter Ungewissheit gehandelt werden (Helsper, 2021) und berufslebenslange Professionalisierungsprozesse sind konstitutiv
 - Der Professionalisierungsprozess ist vielschichtig und komplex (Cramer & Rothland, 2021)
- Inkohärenz ist der »Normalfall« in der Lehrpersonenbildung



Verhältnis der Komponenten der Lehrpersonenbildung



Komponente der
Fachwissenschaften

Komponente der
Bildungs-
wissenschaften

Wie werden
Lehramts-
studierende zu
Professionellen
?

Komponente der
Fachdidaktiken

Komponente der
Schulpraktischen
Studien

Institutionalisierte Lehrpersonenbildung gleicht ›Flickenteppich‹

- »Die Themen [der Bildungswiss.] stehen im Ruf außerordentlicher Beliebigkeit« (Lüders, 2018, S. 43) und Bildungswissensch. sind vielgestaltig (Schreiber & Cramer, 2022)
- »Bezüglich eines gemeinsamen Verständnisses [von Fachdidaktik] [...] in der Aus- und Weiterbildung [...] wurden nur wenige Fortschritte erzielt.« (Heitzmann, 2013, S. 14)
- These 1: Studierende sind aufgefordert (selbstständig) *Kohärenz* herzustellen
- These 2: Professionalität erfordert, Entitäten zu relationieren: *Meta-Reflexivität*
- Was ist das Verbindende innerhalb/zwischen Forschung, Lehre und Entwicklung?

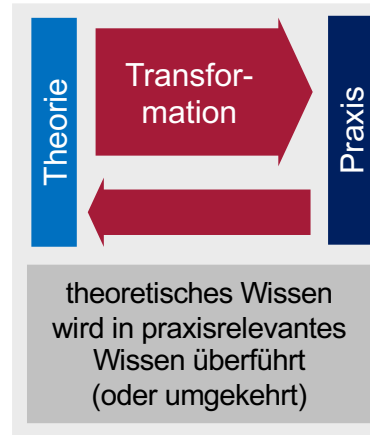


- Zwischen und innerhalb von Phasen, Institutionen, Akteursgruppen und Komponenten ergeben sich nicht selbstredend Bezüge: Diese sollen verzahnt, vernetzt, verknüpft, verkettet werden (BMBF, 2019)
- »Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben« (Hellmann, 2019, S. 9)
- Kritik: genauere Bestimmung der Entitäten erforderlich → Verhältnisse
- Grundlegendiskurs: Verhältnis Theorie und Praxis (Patry, 2014, S. 31)
 - Theorie = konsistentes Aussagesystem; Praxis = konkretes situatives Handeln
 - Theorien (z.B. Zielsetzungen) und Praxen (z.B. Forschungspraxis) sind vielfältig
- Verhältnis ist ungeklärt (Tenort, 2008), diffus (z.B. Oser & Oelkers, 2001), vielschichtig (Rothland, 2020; Neuweg, 2022) und steht nur exemplarisch für schwierige Verhältnisbestimmungen zwischen Divergentem



2

Annäherungen an den Begriff und Gegenstand »Kohärenz«



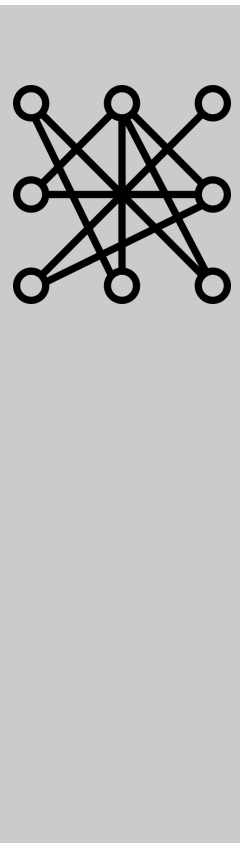
(Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Neuweg, 2018; Schneider & Cramer, 2020)

Unterscheidung zweier Grundformen von Kohärenz (Cramer, 2019; 2020)

- Formell-institutionelle Kohärenz: z.B. Curriculumentwicklung, Portfolioarbeit
- Informell-individuelle Kohärenz: Kohärenzstiftung durch die Akteur:innen selbst:
 - Wie stellen Dozierende oder Fortbildende Bezüge zwischen Elementen her?
 - Wie vermitteln Studierende gedanklich zwischen (widersprüchlichen) Elementen?



Elemente der Kohärenz und Relationierung



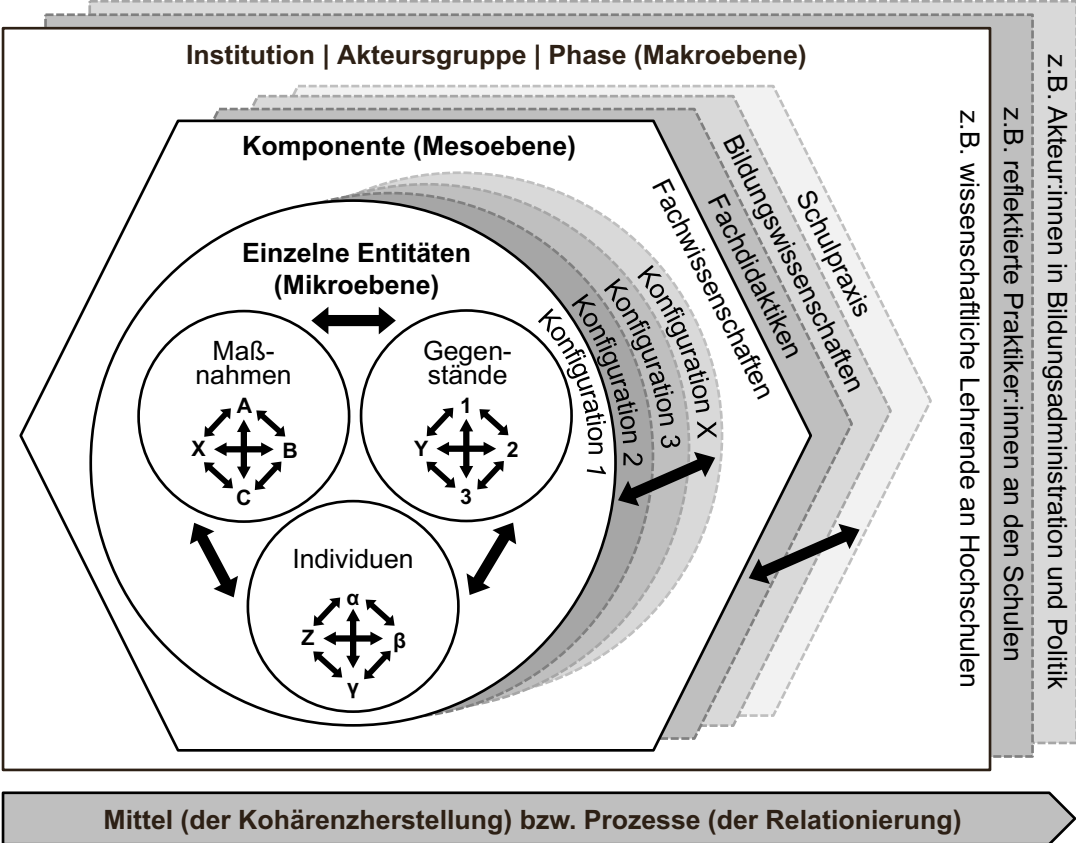
z.B.
angestrebte
Optimierung
individueller
Professionalisierung

z.B. *erwartete*
Effizienz-
steigerung
des Systems

z.B.
gewünschte
Erhöhung der
Sichtbarkeit der
Anstrengungen

weitere
gewünschte
Ziele/Zwecke

Ziel/Zweck



z.B.
realisierte
Optimierung
individueller
Professionalisierung

z.B. *erreichte*
Effizienz-
steigerung des
Systems

z.B.
eingetretene
Erhöhung der
Sichtbarkeit der
Anstrengungen

weitere
erreichte
Ziele/Zwecke

Ergebnis



3

Oberflächen- und Tiefenstrukturen der Kohärenz



Oberflächen- und Tiefenstrukturen der Kohärenz



Oberflächenstrukturen

beobachtbar (salient)

Kohärenzherstellung kann ‹technisch›
durch Massnahmen hergestellt werden

Beispiel 1: Durchführung Communistage:
Dozierende stimmen Curriculum ab

Beispiel 2: Ziel der interdisziplinären
Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme
durch *unterschiedliche* Disziplinen

formell-institutionelle Kohärenz

begrüßenswerte Massnahmen, die
Wahrscheinlichkeit der Kohärenz-
wahrnehmung erhöhen können

Tiefenstrukturen

nicht direkt beobachtbar (latent)

Kohärenzherstellung abhängig von
individuellen Deutungsprozessen

Beispiel 1: Studierende nehmen das
Curriculum als (in)kohärent wahr

Beispiel 2: Individuelle paradigmatische
Grenzen der Verständigung bezüglich des
konkreten Beitrags einzelner Disziplinen

informell-individuelle Kohärenz

letztlich nicht steuerbare, individuelle
Kohärenzwahrnehmung, die alleinig über
den Ertrag der Massnahmen entscheidet

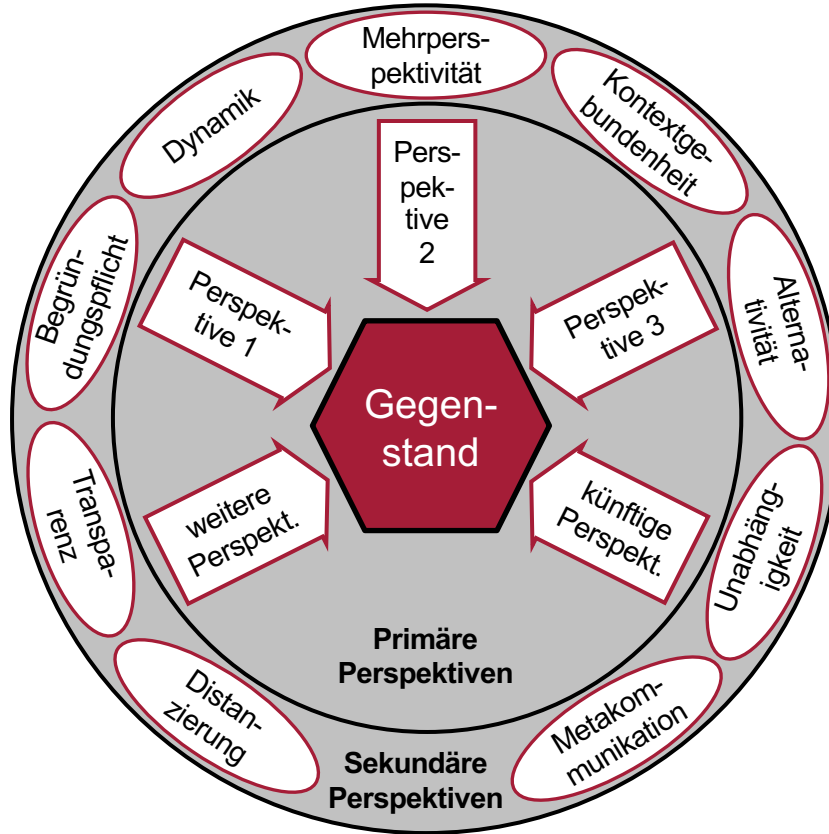


4

Relevanz von Relationierung für die Professionalisierung



Kohärenzherstellung als Relationierung von Divergentem



(In)Kohärenz in meta-reflexiver Perspektive

→ Divergierende Perspektiven können nicht durch Angleichung in *eine* kohärente Sichtweise überführt werden.

→ Mehrperspektivität muss selbst zum Gegenstand werden, damit einzelne Perspektiven nicht im Widerspruch, sondern als sich ergänzend bzw. als kohärent gesehen werden können.

→ Kohärenzherstellung ist Relationierung von Divergentem

(Cramer et al., 2019; Cramer, 2020)



5

Zusammenfassung und Diskussion



- Dignität der spezifischen Funktionalität der Elemente («konstitutiver Strukturen») wird kontextspezifisch gesehen; keine einfache ›Verknüpfung‹ möglich, sondern nur je spezifische ›Relationierung‹
- »Relationierung« von Elementen meint dann eine kontextspezifische Beschreibung der Relation (d.h. des Verhältnisses) von Entitäten
- Kohärenz ist (auch) ein geteiltes Bewusstsein von Inkohärenz
- Bestimmte Maßnahmen (z.B. Kerncurricula, Portfolioarbeit) sind nur bedingt geeignet, um informell-individuelle Kohärenz zu fördern
- Komplexität in Lehrpersonenbildung (Cochrane-Smith et al., 2014) ist Spiegel der Komplexität schulischen Handelns und gesellschaftlicher Prozesse



- Heterogene Gruppen können sich in der Sache kaum in allen Punkten einig sein, allenfalls darin, dass unterschiedliche Positionen fortwährend offenzulegen, anzuerkennen und auszuhandeln sind (Cramer, 2022)
- Interdisziplinärer Dialog, der Disziplinarität (vgl. Stichweh, 1979) nicht aufgibt
- Formate institutionalisierten Austauschs: für Studierende, Beschäftigte, junge Wissenschaftler:innen, in Gremien und Foren oder Kolloquien
 - Konfrontationen sind in Verständigungsprozesse zu überführen
 - Diskursfähigkeit bzw. Dissensfähigkeit (Reichenbach, 2000)
 - Meta-Reflexivität aller Beteiligten (Cramer et al., 2019)
 - Kohärenzherstellung nicht durch Angleichung, sondern durch Verständigung über konstitutive und konstruktive Inkohärenz



- BMBF (Hrsg.). (2019). Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. BMBF.
- Cochran-Smith, M. (2004). The Problem of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt utb.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt utb.
- Cramer, C. (2022). Stand und Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen und deren Erforschung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger, & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 309–325). Waxmann.
- Cramer, C., & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper, & T. S. Idel (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Aufl. S. 1–23). Springer.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C., Röhl, S., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2023). Lehrperson bleiben: Wege und Professionalisierung im Berufsverlauf. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug, & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften*. Klinkhardt utb.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Leske+Budrich.
- Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 6–17.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. utb.
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen. Das Babylon der Lehrerbildung? In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung* (S. 43–60). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung* (S. 71–90). Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Waxmann.
- Reichenbach, R. (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22(3), 326–335.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). utb.
- 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* (S. 23–38). Klinkhardt.
- Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(1), 82–101.
- Tenorth, H.-E. (2008). „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem unerledigten Thema. In G. Weigand (Hrsg.), *Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Grundfragen – Themenschwerpunkte – Handlungsfelder* (S. 193–202). Ergon.



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Kontakt: colin.cramer@uni-tuebingen.de