



»Ich will doch nur Lehrer:in werden!«

Was nützt die durch wissenschaftliches Schreiben erarbeitete Theorie der pädagogischen Praxis?

Marina Märzinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
marina.maerzinger@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-04>

EINGEREICHT 20 JAN 2024

ÜBERARBEITET 10 MAR 2024

ANGENOMMEN 23 APR 2024

Im Zuge der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ folgen Lehramtsstudien seit 01.10.2014 der Bologna-Struktur. Mit dieser Anhebung der Studiendauer verstärkte sich allerdings die Debatte um den Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die schulische Praxis. Nicht selten wird die Ausbildungsdauer nicht nur moniert, sondern grundsätzlich infrage gestellt. Ziel dieses Beitrags ist es, mittels problemgeschichtlicher Rückversicherung das der Pädagogik inhärente ureigene Theorie-Praxis-Problem aufzuzeigen, um daraus einerseits Rückschlüsse für pädagogische Professionskompetenz ziehen zu können sowie andererseits den Mehrwert wissenschaftlichen Schreibens und Forschens in den Mittelpunkt zu rücken. Die empirische Untersuchung mittels qualitativer Experteninterviews soll den Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens von Lehramtsstudierenden aufzeigen, aber auch Impulse für die mit dem Studienjahr 2025/26 anstehenden curricularen Umstrukturierungen liefern. Die Ergebnisse zeigen, dass gründliche wissenschaftliche Vertiefung zu einem veränderten (pädagogischen) Blick sowie einer forschenden Haltung führen. Kontingente Situationen pädagogischer Praxis und kindliches Verhalten werden dadurch nachvollziehbar(er) – was nicht zuletzt praxisrelevante Urteilsbildungen erleichtert. Neben mehr Professionskompetenz sind Kenntnisse wissenschaftlichen Arbeitens insofern relevant, als Unterricht beforscht und positiv beeinflusst werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Theorie-Praxis-Problem, wissenschaftliches Arbeiten und Forschen, Professionskompetenz

1. Einleitung

Mit einem der Gründungsväter der wissenschaftlichen Pädagogik, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), ist es angebracht in die Thematik einzuleiten: Die akademische Lehre müsse so gestaltet sein, dass Studierende lernen, „selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen“ (1808, S. 116)¹. Infolge der „Päda-

¹ Mit Verweis auf Neuweg (2022) konkretisiert sich der Zweck der akademischen Ausbildung darin, sich sowohl Fachwissen in den zu unterrichtenden Fächern anzueignen als auch „didaktisches, pädagogisches, psychologisches, soziologisches und philosophisches Wissen“ (S. 11) zu erlangen. In dieser Hinsicht betrachtet Neuweg (2015) ein akademisches Studium als Möglichkeit, „über den Tellerrand der Klassenzimmer“ (S. 40) zu blicken.

gogInnenbildung NEU“ (BMBWF, 2023, o. S.) wird der Nutzen wissenschaftlicher Forschungskompetenz allerdings bezweifelt. Das führt dazu, dass Studierende die „Sinnhaftigkeit“ (Hummrich, 2019, S. 66) eines wissenschaftlichen Studiums für eine scheinbar simple Vermittlungstätigkeit nicht nur kritisch hinterfragen, sondern jenem Unverständnis mit dem „Ruf nach mehr Praxis“ (Kunina-Habenicht, 2020, S. 110) Ausdruck verleihen. Schindler, Rosell und Gleis (2018) geben zu verstehen, dass Lehramtsstudierende „die Notwendigkeit, selbst wissenschaftlich zu schreiben, nur schwer akzeptieren“ (S. 119) können. Angehende Pädagog:innen sind deshalb mit dem Problem konfrontiert, zwischen Theorie und Praxis einen Zusammenhang zu ergründen, ohne zu wissen, *wie* sich dieser verhält. Nimmt man diese (Wissens-)Lücke ernst, ist es mit Neuweg (2022) angebracht, das Verhältnis von dem, „was erfahrene und kompetente Lehrpersonen *können*, zu dem, was sie *wissen*“ (S. 11; Herv. i. O.) auszuloten. Darin findet sich in historischer Rückschau jene ureigene und scheinbar „beständig ungelöste“ (Rothland, 2023, S. 163) wie „zeitlose“ (Mikhail, 2011) Problematik von Theorie und Praxis (Böhm, 2011) wieder; gemeint ist die „Diskrepanz zwischen Idee und Umsetzung“ (Fleischmann & Güler, 2011, S. 39). Deshalb wird im vorliegenden Beitrag der Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens in der Lehrer:innenbildung zwischen „denkerischer² Vorbereitung“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) und praktischem Schreibhandeln abgesteckt. Im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns wird dazu in das pädagogische Grundproblem (Benner, 1980; Böhm, 2004, 2011; Herbart, 1986) eingeführt. Trotz mehrerer Modelle, die diese Problematik zu lösen versuchten (Böhm, Schiefelbein & Seichter, 2019, S. 54–57), liefert nur das von Johann Friedrich Herbart in seiner Antrittsvorlesung (1802) vorgestellte Modell des „Pädagogischen Takts“ erfolgversprechende Hinweise. Dies deshalb, da unterrichtliche Praxis – letztlich auch wissenschaftliche Schreibpraxis – keinesfalls rezeptartig vermittelt werden kann. Der zentrale Aspekt des Pädagogischen Takts ist, dass dieser zwischen theoretischen Prinzipien und nicht planbaren Vorgängen kommuniziert. Ein Pendant des Taktbegriffs liefert der bekannte Königsberger Philosoph der Aufklärung, Immanuel Kant (1724–1804), mit seinen Ausführungen zur Urteilskraft. Da beide Begriffe in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften bereits gründlich beforscht wurden (Benner, 2018; Burghardt, Krinninger & Seichter, 2015; Burghardt & Zirfas, 2018; Fageth, 2022; Muth, 1962; Seichter, 2023; van Manen, 1995), liegt die Relevanz und Forschungslücke darin, die Theorie-Praxis-Problematik im Kontext wissenschaftlich-hermeneutischen Schreibens aufzugreifen (Bachmann & Feilke, 2014; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017; Banzer & Kruse, 2011; Ehlich & Steets, 2003; Grondin, 2009; Kruse, 2018; Pohl, 2007; Rittelmeyer & Parmentier, 2006).

2 In Bezug auf das Denken wird dazu der Stellenwert der Urteilskraft als Mittelglied (Kant) für die Lehrer:innenbildung diskutiert.

2. Zum Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik

Der aus dem Kantschen Denken entstammende Glaubenssatz „Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (GEM)³ soll den Diskurs eröffnen, um zu zeigen, dass Praktiker:innen seit jeher skeptisch der wissenschaftlichen Theorie gegenüberstehen. Dessen ungeachtet, betonen Gastager und Patry (2018, S. 9), dass wissenschaftliche Pädagogik im Grunde stets die konkrete Praxis im Blick hat, um Theorie *nutzbar* machen zu können. So verwundert es nicht, dass Kant die Problematik dieser Verhältnisbestimmung mit der Unkenntnis der Begriffe von *Theorie* und *Praxis* begründet (Brandl, 2012, S. 3f). Mit Böhm und Seichter (2022, S. 475) ist es auch gegenwärtig geboten, aufgrund des Spannungsverhältnisses von *denkerischer Vorbereitung* und konkretem Tun, eine Begriffsklärung (Böhm, 2011, S. 15) zu versuchen. Dies umso mehr, wenn „die angeblich übersteigerte Wissenschaftlichkeit“ (Knoop & Schwab, 1994, S. 126) nicht nur im 18. Jhd. zum Thema gemacht wurde, sondern auch angesichts des aktuell vorherrschenden Lehrermangels (APA, 2023, o. S.) nicht an Brisanz verliert.

Begriffliche Klärungen und historische Rückbindung

Stets dann, wenn Pädagog:innen der Intention folgen, ihr Praxishandeln nicht willkürlich, sondern begründet und bedacht auszubilden, ist es geboten, sich einen Weg „zwischen Idee und Wirklichkeit, Denken und Handeln“ (Böhm, 2011, S. 13, 2016, S. 137) zu bahnen, ohne an jenen divergenten Gegensätzen zu verzweifeln. Mit dem Postulat Böhms (2004), wonach sich Lehrer:innen „vorher etwas gedacht haben“ (S. 9) sollten, geht hervor, dass hier die Theorie *im Denken* relevant wird. Diesen Anspruch fortführend, darf ergänzt werden: Rein deskriptives, angesammeltes Wissen wäre zu wenig; das Wissen muss sich in ein präskriptives, verstehendes Wissen *transformieren*. Dies gelingt, wenn allgemeine Inhalte und Begrifflichkeiten stets gründlich reflektiert werden. Historisch liegen die Ursprünge der Pädagogik in Anlehnung an die aristotelische Wissenschaftslehre im 19. Jhd. Hier waren es v.a. Herbart (1776-1841) und Schleiermacher (1768-1834), welche die Pädagogik maßgeblich formten und durch wissenschaftliche Reflexionen ein Fundament pädagogischer Theorien etablierten (Koerrenz, Kenklies, Kauhaus & Schwarzkopf, 2017, S. 171). Dabei muss Pädagogik, welche sich mit dem „Handeln des Menschen“ (Böhm, 2004, S. 24) auseinandersetzt, stets als praktische Wissenschaft im engeren Sinne gedacht werden, da die „*causa efficiens*“ [Wirkursache] (Precht & Burkard, 2008, S. 42) *im handelnden Subjekt selbst* ruht. Mit diesem dem heutigen Begriffsverständnis unterschiedlichen Gebrauch wurde in der grie-

³ Die Werke Immanuel Kants (1973; 1995; 2011) werden zugunsten einer besseren Lesbarkeit gesondert zitiert: GEM: ‚Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis‘. NE: ‚Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766‘. KU: ‚Kritik der Urteilskraft‘.

chischen Philosophie von einer „Trias menschlicher Grundaktivitäten“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) gesprochen: *praxis*, *theoria* und *poiesis*. Wie jene drei Begrifflichkeiten zu denken sind, soll nachfolgend aufgezeigt werden:

Theoria (griechisch: *theorein*) kann als „betrachtendes Schauen“ im Sinne des Erfassens (göttlicher) Wirklichkeiten gedacht werden (Böhm, 2004, S. 26, 2011, S. 19; Böhm & Seichter, 2022, S. 475; Langewand, 2010, S. 1016). Theorien im Sinne eines Betrachtens aus „reflexiver Distanz“ sorgen nach Dörpinghaus und Uphoff (2012, S. 13) somit für den oft nötigen „kritischen Abstand“. Mit anderen Worten: Damit wir die Welt mit ihren Begriffen beurteilen können, brauchen wir Theorien, die Sinnzusammenhänge ordnen und so die Interpretation erleichtern. Michael Polanyi (1997/2017) sieht in diesem dialektischen Wechselspiel von „Analyse und Integration“ (S. 333) des uns gebotenen Wissens den „Königsweg“ (ebd.) im Verständnis eines umfassenden Ganzen.

Praxis (griechisch: ‚*prattein*‘) im Sinne von „Handeln“ oder „Tun“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475; Langewand, 2010, S. 1016; Precht & Burkard, 2008, S. 480f) versteht sich im Detail als die bestimmte Art und Weise, *wie* Menschen handeln. Praxis bezieht sich daher auf ein personales Miteinander-Handeln im Unterschied zu einem normativen Herstellen eines Erziehungsprodukts. Indem Aristoteles „Hervorbringen und Handeln“ (zit. n. Böhm, 2011, S. 21) voneinander abgrenzt und als zwei unterschiedliche Tätigkeiten betrachtet, wird für das herstellende Machen oder kunstvolles Fertigen von Werken der Begriff *Poiesis* (griechisch: *poiein*) (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) verwendet. Derlei Hervorgebrachtes findet sein *Telos* außerhalb der Handlung (Aristoteles, 2010, S. 129), also im Fabrikat. Unterricht kann im Umgang mit Menschen aufgrund der in der *poiesis* nicht enthaltenen „ethischen Dimension“ (ebd. S. 74) damit nur Praxis(handeln) sein. Soll die schulische Tätigkeit als ein „Handeln in kontingenten Situationen“ (Rosenberger, 2018) nicht zur *poiesis* transformieren, liefert nur das Modell des Pädagogischen Takts als „Mittelglied“ einen gangbaren, mithin menschlichen Weg.

Forschende Haltung als Plädoyer für pädagogisch-professionelle Bildung

Die erfolgreiche Vermittlung zwischen Theorie und Praxis basiert auf einem „[Takt-]Gefühl“ (Herbart, 1802, S. 126), das trotz der Ambivalenz pädagogischer Situativität das Praxisgeschehen lenkt und allgemeine (theoretische) Grundsätze nicht außer Acht lässt. In diesem „fragile[n]“ (Senkbeil, 2020, S. 121) Erscheinen, welches sich vornehmlich auf die situationsangepasste unbewusste Reaktion der Handelnden bezieht, spricht Jakob Muth (1962) dem Pädagogischen Takt zurecht „Sicherheit und Stimmigkeit“ (S. 34) trotz nicht planbarer, kontingenter Unsicherheiten im schulischen Alltag zu. Aus diesem Grund ist es das „gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortung“ (Herbart, 1986, S. 246), welches situations- und personenspezifische Entscheidungen zu treffen vermag und so die Leerstellen der

Theorie ausgleicht. Konkret formuliert: Es ist nicht die Theorie selbst, die zum „Regent der Praxis“ (Herbart, 1802, S. 126) wird, sondern das *transformierte* Wissen in seiner Erscheinungsform als verantwortungsvoll handelndes (Ge-)Wissen. Hinsichtlich der Ausbildung des Pädagogischen Takts wird bei genauer Lesart von Herbarts Antrittsvorlesung (1802, S. 127) einsichtig, dass die *Vorbereitung auf die Kunst* [des Unterrichtens] darin besteht, das Denken durch wissenschaftliche Bildung anzuregen; zugleich soll die in den Wissenschaften vermittelte Erfahrung bestimmend sein für eine gewandte wie taktvolle Empfindungsfähigkeit. Dennoch betont Herbart, dass der Takt „erst während der Praxis“ (1802, S. 126) – also bei der Lehrausübung – angeeignet werden kann; also, wenn zuvor ein „Nachdenken, Nachforschen durch Wissenschaft“ (ebd., S. 127) stattgefunden habe. Benner (1993, S. 39; 1986, S. 246) sieht deshalb in der pädagogischen Tätigkeit eine Doppelstruktur, da sich die Professionalisierung sowohl *kognitiv* als auch *moralisch* vollzieht. Max van Manen (1995) präzisiert den Takt daher als eine „Art Tugend“ (S. 61) und „Herzstück des Unterrichtens“. Daraus wird klar, dass sich Ansprüche an eine pädagogische *Denkhaltung* sowie das Gebot einer von der Praxis approbierten *Charakterbildung* nicht von der Hand weisen lassen. Konkret geht es letztlich um die *Einstellung zur wissenschaftlichen Theorie*. Will man nun Aspekte des Takts als professionelle Haltung präzisieren, lohnt es sich in Rekurs auf Herbart (1802, S. 126) nachfolgende Interpretationen zusammenzufassen:

Der Takt verlangt Umsichtigkeit und *Gelassenheit in der Beurteilung* (1) sowie zügige *Entschlossenheit* bei den nachfolgenden *Entscheidungen* (2). Diese zeugen von *individuell* verlaufenden, *flexiblen Handlungsprozessen* (3) sowie von einer *dem Kind zugewandten Haltung* (4), entgegen jener „ewig gleichförmig[en]“ (Herbart, 1802, S. 126) Art des Schlendrians, welcher sich nach Hans-Rüdiger Müller (2015, S. 22) von fundiert, reflexiven Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen pädagogischer Praxis abhebt. Es sind letztlich die gebildeten, moralischen Urteile, die sittlichen Geschmacksurteile (Herbart, 1808, S. 14), die „aus der Mitte des Gemüts“ (Burghardt & Zirfas, 2018, S. 39) genuin richtige Einsichten und folgerichtige, also angemessene (Rosenberger, 2018, S. 18) Entscheidungen ermöglichen. Anders formuliert: Die taktvolle Art folgert sich aus intuitiven Einschätzungen, welche unbewusst durch ihren Habitus beeinflusst werden. Der Versuch eines Vergleiches mit dem Habitusbegriff Pierre Bourdieus (1993,) als „ein in sich relativ geschlossenes und zugleich dynamisches System von Urteils- und Verhaltensdispositionen“ (zit. n. Kraus, 2016, S. 155) mit dem spezifisch pädagogischen Taktbegriff bei Muth (1962), welcher „wie das *dynamische Unregelmäßige in der statischen Regelmäßigkeit*“ (S. 19; Herv. i. O.) wirkt, sollte deutlich machen, dass pädagogische Handlungen und Interventionen einem bestimmten Rhythmus folgen, aber *anpassungsfähig* sein müssen, um den individuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Daraus lässt sich ableiten, dass Professionalität einer forschenden Haltung mit sittlich-moralischen Charakterzügen bedarf.

Deshalb plädiert Seichter (2015) für die „Ausbildung einer geistigen d.h. taktilen Haltung“ (S. 50), welche die Praxis forschend und reflektierend beurteilt. Mit Iris Nentwig-Gesemann (2007, S. 20, 2012, S. 12) kann betont werden: Ein wissenschaftliches Lehrer:innenstudium strebt keine Ausbildung zu Wissenschaftler:innen an, vielmehr ist das Ziel, ein „forschungsmethodisch fundierte[s] und kontrollierte[s] Fremdverstehen“ (2012, S. 13). Der forschende Habitus ist damit Bestandteil eines „Professionskonzepts“ (Agostini & Bube, 2021, S. 77), da der reflektierte Zugang zum Handeln Ausdruck eines Verantwortungsbewusstseins darstellt. Das heißt mit Verweis auf Böschen, Schneider und Lerf (2004, S. 285): Sich auf Denk- und Verstehensprozesse einzulassen, zielt darauf ab, Unterricht einer *hermeneutischen Qualitätssicherung* zu unterziehen.

Diskursive Denkstrukturen hochschulischer Bildung

Die Zentralität hochschulischer Bildung zeigt, dass ein Studium nicht per se dazu dient, reines Verfügungswissen aufzubauen, sondern „*denken* [zu] lernen“ (NE, o. S.; Herv. i. O.). Es macht wie Lutz Koch (2015, S. 270) anzudeuten versucht, unser Mensch-Sein aus, Denk- und Urteilsvermögen zu bilden. Die gegenwärtig negative Haltung hinsichtlich der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums erzeugt nicht nur eine „Herabstufung“ (Hummrich, 2019, S. 68) des Lehramtsstudiums im Vergleich zu anderen Studien, sondern führt auch dazu, dass das für Wissenschaft und Professionalisierung notwendige reflektierte wie begründete Denken – letztlich die wissenschaftliche Verortung des Lehrberufs – abgelehnt wird. Die hier aufgezeigte Paradoxie ruft dazu auf, das vermittelnde Glied der Urteilskraft (GEM, S. 3) genauer zu betrachten, um Denkhaltungen für hochschulische Bildung ableiten zu können. Die Urteilskraft als mittelbare Fähigkeit ist „das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“ (KU, S. 87). Konkret geht es um zwei Denkbewegungen:

- (1) Die *bestimmende* Urteilskraft ermöglicht es, aufgrund einer allgemeinen Regel oder Theorie, die gegeben bzw. vorhanden ist, das Besondere – z.B. das (besondere) Verhalten eines Kindes – einordnen zu können (Eisler, 2004, o. S.).
- (2) Mithilfe der *reflektierenden* Urteilskraft hingegen ist es möglich, unter Vorliegen des Besonderen nach allgemeinen Theorien/ Prinzipien zu suchen (Koch, 1991, S. 219). Mithin sind es vorläufige Urteile, die erst einer bedacht, kritischen Überlegung bedürfen (ebd., S. 224).

Erst durch die wiederholte Selbsttätigkeit im Denken sowie in der Applikation der Urteilskraft gelingt es, das, *was ich wissen kann* [Theorie im Denken] und das, *was ich tun soll* [Praxis durch Erfahrung] schlüssig zu verbinden und stetig zu vertiefen. Kant intendiert dazu, die Urteilskraft zu kultivieren, um subjektive Fehlinterpretation reduzieren zu können. So formuliert er drei Maximen des Selbstdenkens (KU, S. 226): (1) Denke selbständig, (2) Denke an der Stelle jedes anderen und (3) denke

jederzeit mit dir selbst einstimmig. Aus diesen Grundsätzen lassen sich sogenannte *Denkungsarten* ablesen: Das Selbstdenken im Sinne von „Gemütsarten“ (Fageth, 2022, S.106) verlangt im pädagogischen Kontext nach einer aufgeklärten, respektive *vorurteilsfreien, erweiterten* und letztlich *konsequenten* Denkungsart. Vorurteilsfrei meint das Bilden vorläufiger Urteile und verlangt aktives Denken, wo das Gedachte überwacht und bei Bedarf korrigiert wird. Erweitertes Denken heißt, sich fehlendes Wissen zu verschaffen und „subjektive Privaturteile“ (KU, S.227) zugunsten einer allgemeinen, mithin objektiven Betrachtung (der Wissenschaft) mindern zu können; seinen Gedankenhorizont buchstäblich zu erweitern (Fageth, 2022, S.110f). Konsequentes Denken hat schließlich zum Ziel, sich vernünftiges Denken – und damit die Stimmigkeit im Denken mit sich selbst – zur Gewohnheit zu machen. Es sollte einsichtig geworden sein, dass jene Adjektiva synonym für eine ‚konsequente‘ Forschungsmanier stehen. Will man die Maxime des Selbstdenkens für Schule und wissenschaftliches Schreiben präzisieren, bedarf es allerdings einer „Reflexion“ auf methodisch-*diskursiver* Ebene, die Urs Schällibaum (2011, S.21f; zit.n. Forster, 2014, S.590) als „ursprüngliche Reflexivität“ bezeichnet. Führt man diesen Gesichtspunkt fort, vollzieht sich Reflexion dann *diskursiv*, wenn pädagogische Sachverhalte mündlich *und* schriftlich durchlaufen werden. Das heißt, ein begründetes, argumentatives Verschriften (nach Kriterien guter wissenschaftlicher Praxis) ist neben dem mündlichen Austausch eine Möglichkeit, eine Art *Umbildung des Wissens* herbeizuführen, um gedankliche Klarheit zu schaffen und die eigene Denkhaltung durch vielfältige Betrachtungsweisen zu erweitern. Auf den Punkt gebracht: Die Urteilskraft zu schärfen heißt, eine *aufgeklärte, erweiterte* und *konsequent-diskursive* Art des Denkens durch hochschulische Bildung anzustoßen.

Theoriewissen durch praktisches Schreiben erarbeiten

Um eine praktische Umsetzungsmöglichkeit der oben dargestellten Theorie zu skizzieren, soll nun das wissenschaftliche bzw. akademische Schreiben im Sinne eines praktischen Handlungsvollzugs ähnlich jener der pädagogischen Praxis in den Blick genommen werden. Die Tätigkeit des Schreibens bezieht sich schließlich auf eine wissenschaftliche Beschäftigung. Studieren als das „intensive Bemühen um einen Wissenschaftszweig“ (Pfeifer et al., 1993, o.S.) impliziert, sich „schreibend mit seiner Disziplin“ (Vedral & Ederer-Fick, 2015, S.218) auseinanderzusetzen. Für schreib- und forschungspraktische Erfahrungen braucht es nach Koch (2015, S.99) die *vorherige Lehre* [Propädeutikum] als Einführung in das Denken und Schreiben (Ruhmann, 2003, S.211) sowie zur Aneignung wissenschaftlicher Sprache und Methodik (Lenzen, 1989, S.1283). Akademisches Schreiben verlangt also einen Verstehensprozess, der letztlich von den Studierenden selbst vollzogen werden muss. Das heißt zugleich, dass die Einsicht in wissenschaftliche Zusammenhänge ein begrifflich urteilendes, auf Reflexion beruhendes Erfassen voraussetzt, was

Koch (2015, S. 104) als *denkerische Apperzeption* bezeichnet. Wissenschaftliches Schreiben mit einem hermeneutischen Zugang bedarf nach Rittelmeyer und Parmentier (2006, S. VIII) eines „hermeneutische[n] Vermögens“, das keinem starren Reglement in der Anwendung von Forschungstechniken folgt, sondern eher als interpretatives wie kritisches *Urteils- und Einfühlungsvermögen* zu sehen ist. Die Analogie zu Herbarts Taktbegriff, ebenso wie zu Kants Urteilskraft soll zeigen, dass für das Verstehen eines rezipierten Textes sowie für das Schreiben verständlicher Texte das nötige Feingefühl gefordert ist. *Hermeneutische* (Forschungs-)Kenntnisse tragen in dieser Lesart zur Sensibilisierung für jene kontingente Situativität pädagogischer Praxis bei. Die Frage, die sich zum nachhaltigen Erarbeiten und Sichern von pädagogischem Theoriewissen durch praktisches Schreiben stellt, ist, welche Schritte ganz konkret in hochschulischen Strukturen umzusetzen sind. Neben einer hermeneutischen Zugangsweise wurde jenes Anliegen auch qualitativ-empirisch konkretisiert und beforscht.

Die Entwicklungsbewegung, welche Thorsten Pohl (2007, S. 210) beim Aufbau wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten in drei Stufen beschreibt, konkretisiert sich in einer (1) *Gegenstandsdimension*, wo der Inhalt sowohl fachlich wie wissenschaftstheoretisch vorgestellt wird. Für hochschulische Bildung bedeutet das im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Einführung und Sozialisation, den Studierenden inhaltsorientierte Lese- und Schreibaufträge anzubieten, die systematisches Exzerpieren und Dokumentieren nach sich ziehen. Die zweite Entwicklungsstufe sieht Pohl (2007, S. 502) in der (2) *Diskursdimension*, welche weitere Vertiefung (im Fach) bedeutet. Eine differenzierte Betrachtung pädagogischen Wissens bedeutet, die Förderung von Sprach- und Textkompetenz (Kruse, 2003, S. 97, 2007, S. 133) in den Blick zu nehmen, damit ein wissenschaftlicher Forschungsdiskurs in die Schreibeinheit integriert werden kann. Helmut Feilke (2012, S. 9, 2014, S. 20f) forscht deshalb zu *literalen Prozeduren* des Schreibens. Hierbei werden *Schreibprozeduren* von *Textprozeduren* unterschieden. Erstere beziehen sich auf den Schreibprozess und die Planung eines Textes. Letztere betreffen das Textprodukt und dessen textuellen Aufbau: Sie erleichtern das Finden eines passenden Ausdrucks zu einer sprachlichen Zielhandlung. Das Wissen um literale Prozeduren kann das Schreiben auf einer Meta-Ebene erleichtern. Mit anderen Worten: Derlei Kenntnisse in die Lehre einzubauen, eröffnet die Möglichkeit, den *diskursiven* Charakter des Schreibens (z. B. in der Art und Weise der Zitation, wo Quellen begründet aufeinander bezogen werden) sprachlich umzusetzen. Als dritten Entwicklungsschritt sieht Pohl (2007, S. 502) die (3) *Argumentationsdimension*, die eine selbständige wissenschaftliche Argumentationsführung zum Ziel hat. Mit Blick auf die Anforderung zum Verfassen einer Qualifikationsarbeit wird die kommunikative Funktion in den Fokus gerückt; denn das primäre Ziel im wissenschaftlichen Schreiben besteht nach Brommer (2018, S. 15) darin, Forschungserkenntnisse (er)klärend mitzuteilen, zu erweitern und neues Wissen zu

generieren. Wissenschaftliche Texte erweisen sich daher als „hochgradig argumentative Texte“ (S. 184). Aus diesem Grund ist Stilkompetenz nach Krieg-Holz und Bülow (2016) eine (Schreib-)Fähigkeit, die auf die „funktions- und situationsbezogene Variation der Verwendung sprachlicher Elemente“ (S. 82) abzielt. Sich im wissenschaftlichen Schreibstil zu üben, ist insofern relevant, als Stilmittel stets als „Phänomen der Wahl“ (ebd.) anzusehen sind und als Ergebnis von intuitiven wie bewussten Entscheidungsprozessen beim Schreiben gedacht werden müssen. In diesem Sinne ist (wiederum) Urteilskompetenz gefragt. Abschließend kann mit dieser Rekonstruktion festgehalten werden, dass wissenschaftliches Forschen in geisteswissenschaftlicher Pädagogik ein primär „sprachliches Geschehen“ (Ehlich, 2018, S. 21) ist, welches in Verbindung mit Denkprozessen voranschreitet. Eine kritische Bearbeitung differenzierter Fachlektüre sowie vielfältige (Schreib-)Möglichkeiten lassen sich daher als logische didaktische Folge ausmachen.

Neben einer hinreichenden theoretischen Ausführung gilt es im Folgenden auf die qualitativ-empirische Untersuchung einzugehen. Leitende Fragen mit Blick auf curriculare Veränderungen in der Studienstruktur rücken folgende Fragen ins Zentrum:

- (1) Wie schätzen Expert:innen den *Mehrwert* wissenschaftlichen Schreibens in der Lehrer:innenbildung ein?
- (2) Welche *curricularen Möglichkeiten* erscheinen für Hochschullehrende zur Anbahnung einer wissenschaftstheoretischen Schreibdidaktik sinnvoll?
- (3) Welche Angebote oder didaktischen Übungsformen erleichtern wissenschaftliches Schreiben?

3. Methodisches Vorgehen

Wie vorausgeschickt wurde zur Beantwortung bzw. Konkretisierung der oben ausformulierten Fragen ein qualitatives Forschungsdesign angewendet, um die Vielfalt an Erfahrungen, Überzeugungen und Ideen verstehen und ordnen zu können (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, S. 10). Ferner gilt es im Sinne einer „entdeckende[n] Forschungslogik“ (Brüsemeister, 2000, S. 21) Informationen über Prozesse und Betrachtungsweisen (Barbour, 2014, S. 26) zu erhalten, um daraus relevante Ergebnisse ableiten zu können. Für die Untersuchung wurden insgesamt sieben promovierte Hochschullehrende ausgewählt und mittels leitfadengestützter Experteninterviews befragt. Da die generierten Daten zur Entwicklung neuer curricularer Strukturen beitragen sollten, fiel die Auswahl auf jene, die durch regelmäßiges Publizieren Expertise im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben vorweisen konnten und/oder an mehreren tertiären Bildungseinrichtungen Erfahrungen in der Forschungslehre vorweisen konnten.

Für mehr Offenheit im Analyseprozess wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97) gewählt. Dadurch war es möglich, die

mehrphasige Strukturierung der verbalen Daten sowohl induktiv als auch deduktiv zu analysieren. Die Erstellung des strukturierten Interviewleitfadens orientierte sich an den oben angeführten Fragen. Angelehnt an die Theorie zielten die Fragen auf das Verständnis des Theorie-Praxis-Problems sowie auf handlungspraktische Empfehlungen in Bezug auf wissenschaftliches Schreiben ab, die Implikationen zur Curriculumsentwicklung bedingen sollten. Im Zeitraum von April 2023 bis Juli 2023 konnte die Durchführung der Befragung erfolgen. Aufgrund des „Professionshabitus“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 27) der Expert:innen wurde für mehr zeitliche Flexibilität auch eine Online-Durchführung via Google-Meet angeboten. Das Angebot wurde immerhin von drei der sieben interviewten Personen wahrgenommen. Die Interviews dauerten ca. 40 bis 60 Minuten und wurden mit dem Smartphone aufgenommen. Anschließend wurde das Datenmaterial mithilfe der vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011, S. 17ff) im Officeprogramm Word verschriftet und mit Zeilennummern versehen. Ohnehin selten auftretende Umgangssprache wurde geglättet und etwaige grammatische Fehlkonstruktionen für eine bessere Lesbarkeit ausgebessert. Nach der schriftlichen Aufbereitung erfolgte die Auswertung entsprechend des inhaltlich strukturierenden Verfahrens (Kuckartz, 2018, S. 97–111). Dazu wurden am Beginn leitfadenbasierte A-priori-Kategorien, also deduktive Hauptkategorien, auf Basis eines selbst erstellten Kodierleitfadens mit Kodierregeln und Ankerbeispielen kodiert. In einem nächsten Schritt begann ein erneuter Kodierprozess mit nun entstandenen Subkategorien, also induktive Unterkategorien, auf Basis des Datenmaterials. Durch die erneute Kodierphase gewann das analysierte Datenmaterial zusehends an Strukturiertheit, um es systematisch für die Ergebnisdarstellung heranziehen zu können. Dieser bei Kuckartz sowohl deduktive wie induktive Zugang zur Analyse des Materials erlaubt eine differenzierte und strukturierte Interpretation der Daten. Um die Reliabilität des kodierten Datenmaterials zu beachten, wurde der Analyseprozess des ersten Interviews unter Anonymisierung der Daten im Zuge einer Lehrveranstaltung zur Anwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden überprüft. Vor diesem Hintergrund kann nun zur Ergebnisdarstellung übergeleitet werden.

4. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden gilt es, in einer beschreibenden Zusammenschau Antworten auf die oben ausformulierten drei Fragen zusammenzufassen.

(1) Die Frage nach dem *Mehrwert* (Hauptkategorie) wissenschaftlichen Schreibens in der Lehrer:innenausbildung lässt sich nach Einschätzungen der Expert:innen wie folgt beantworten: Das Forschen und Schreiben bringt eine tiefgehende Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien und führt so zu einem selbst erarbeiteten Theoriewissen, das unterrichtliche Praxis bzw. kindliches Denken und Verhalten nachvollziehbarer macht. Unterricht und Kinder aus wissenschaftlicher

Perspektive zu betrachten, diene nicht vorrangig der Wissenschaft, sondern vielmehr den Lehrpersonen selbst. Gleichwohl vollzieht sich durch die wissenschaftliche Betätigung ein innerer, mithin intrapersonaler Veränderungsprozess: Der von den Expert:innen genannte wissenschaftliche Habitus ermöglicht es, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und zu einem gebildeten Professionswissen zu kommen. Die forschende Grundhaltung macht es möglich, pädagogische Urteile auf Basis eines begründeten Theoriewissens zu treffen. Resümierend lässt sich betonen, dass wissenschaftliche Vertiefung die Urteilskompetenz stärkt und so zu professionellem Handeln beiträgt, da Pädagog:innen fähig werden, allgemeine pädagogische Theorien in Bezug zu besonderen schulischen Fälle zu setzen. Das heißt, bestimmende und reflektierende Urteilskraft könne infolge der damit verbundenen Denkprozesse bewusst eingesetzt, angewendet und letztlich in schriftlicher Form präsentiert werden. Da dieser Prozess viele *Emotionen* (Subkategorie) beinhaltet, zeigen die Ergebnisse, dass Schreiben und Forschen eine mühevollen, akribische Arbeit ist, die viel Disziplin und Beharrlichkeit einfordert. Der Ertrag dessen sei dann mit Freude und Glücksgefühlen verbunden.

(2) Zur Frage der *curricularen Ausrichtung zur Anbahnung einer wissenschaftstheoretischen Schreibdidaktik* (Hauptkategorie) kann resümierend festgehalten werden: Das Curriculum brauche strukturelle Veränderungen, insbesondere in Hinblick auf Wahlmöglichkeiten beim Lehrveranstaltungsangebot. *Reflexionen zum curricularen Aufbau* (Subkategorie) ergaben, dass größere Seminarblöcke für wirkungsvolle Schreibaufträge gewünscht werden, damit man das derzeit vorherrschende zeitliche Manko an Trainingsmöglichkeiten zum Schreiben und Forschen ausgleichen könne. Antworten zum *Stellenwert wissenschaftlichen Schreibens in der eigenen Lehre* (Subkategorie) ergaben, dass Übungen zum Rezipieren von Literatur sowie kleinere Schreiarbeiten (z. B. kleinere Seminararbeiten, Thesenpapiere) sowie freie Themenwahl wichtig seien. Zudem sollten Studierende auch die nötige Schreibvorbereitung in der Lehre erfahren. Summa summarum ergaben *Impulse hinsichtlich einer verstärkten Implementierung wissenschaftlichen Arbeitens* (Subkategorie), dass Lehrende einer prozessorientierten Schreib- und Forschungsdidaktik entsprechend eines gestuften Aufbaus folgen müssten. Das erfordert die Betrachtung von Themen aus fachlicher wie aus (wissenschafts-) sprachlicher Sicht. Gute Schreibanforderungen, eine gute Betreuungsleistung sowie notwendiges Feedback zu verfassten Seminararbeiten erleichtern es, neben operationalisierbaren Forschungsthemen und vertiefter Textarbeit anhand von Beispielen, dass Studierende lernen, wissenschaftstheoretisches Vorgehen *praktisch* anzuwenden. Zudem könnten außercurriculare (frei wählbare) Angebote wie z. B. Schreibberatung, Schreibwerkstätten oder regelmäßig stattfindende Symposien Möglichkeiten des Austausches zu Forschungsthemen⁴ bieten.

⁴ Dieser Impuls wurde v. a. im Zusammenhang mit dem Verfassen von Bachelor- und Masterarbeiten als sinnvoll erachtet.

(3) Um die Frage zu beantworten, welche *Angebote oder didaktischen Übungsformen* (Hauptkategorie) das wissenschaftliche Schreiben erleichtern, darf resümierend gesagt werden, dass Studierende grundlegende Phasen des Forschens kennenlernen müssen. Ein gemeinsames Besprechen des Forschungsprozesses und *Anwenden* von Forschungsmethoden mache explizit, was in einem guten Schreibprodukt enthalten ist. Folglich ging aus den *biographischen Reflexionen* (Subkategorie) hervor, dass eine bewusste Textarbeit als wichtiger Übungsbau-stein zum wissenschaftlichen Schreiben gilt. Das Betrachten und kritische Hinterfragen sprachlicher Konstrukte soll zur eigenen Sprachstimme und damit zu Formulierungskompetenz beitragen. Ferner gelten gelungene wissenschaftliche Artikel als Lernelemente, um den Aufbau wissenschaftlicher Textsorten explizit herauszuarbeiten. Neben einer interessierten Haltung zum Forschungsgegenstand, einer guten Einstellung zum Schreiben wird auch der kollegiale Austausch als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schreibprozess genannt. *Schreibunterstützung* (Subkategorie) durch Beratung zur Gliederung, zum Vorgehen wissenschaftlicher Untersuchungen oder zur Themenfindung werden meist gut angenommen, wenngleich Studierende vielmehr nach pädagogischer Praxis und weniger nach wissenschaftstheoretischer Vertiefung verlangen.

5. Schlussbetrachtungen

Der Titel des Beitrags sollte auf jene kontrastierenden Ideologien verweisen, die in der (Bildungs-)Gesellschaft kursieren. Die enthaltene Frage nach dem Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die pädagogische Praxis entzieht sich allerdings einer eindeutigen Bestimmbarkeit, weil es sich um eine Wertfrage handelt. Nachfolgende theoriegeleitete Diskussion soll dies näher ausführen.

Theoriegeleitete Diskussion

Das Verständnis des Theorie-Praxis-Problems als nicht lösbares Phänomen soll helfen, diese Bildungsfrage – v.a. die Diskrepanz zwischen abstrakter Theorie und kontingentem Praxisgeschehen – zu erklären. Sich pädagogisches Wissen anzueignen, stellt in diesem Verständnis einen Zugang des persönlichen Wollens dar. Jenes Wissen ist in einem pädagogischen Professionsverständnis konstitutiv, da sich Lehrer:innen mithilfe wissenschaftlicher Theorie das Praxishandeln *begründen* können. Das heißt, gebildete Pädagog:innen geht es um ein „personales“ (Böhm & Seichter, 2022, S. 475) Handeln, dessen Entscheidungen nicht willkürlich, sondern infolge eines theoretisch geschulten Auges *professionell* bestimmt werden. Bildsamkeit als „Wesensbestimmung“ (Gadamer, 2010, S. 18) ist daher die Antwort auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit pädagogischer Praxis. Denn wer versteht, dass pädagogische Theorie nie eine gänzliche 1:1-Anwendung liefern kann, nähert

sich einer professionellen wie taktvollen Haltung, die von der Vorstellung getragen ist, dass theoretisches Wissen ohne praktische Anwendung abstrakt bleiben mag, während praktisches Handeln ohne fundierte theoretische Grundlage ziellos und ewig gleichförmig, also nur „Schlendrian“ (Herbart, 1802, S. 126) wie unreflektiert, somit ohne Urteil (Kant) ist. Eine transformative Denkleistung theoretischen Wissens macht es möglich, dass Lehrpersonen gehorsam der Theorie folgen und infolge eines „gebildete[n] Bewusstsein[s]“ (Fageth, 2022, S. 265; Herv. i. O.) verantwortungsbewusst handeln können. Mit diesen Ausführungen darf nun in ein Fazit übergeführt werden, das empirische Ergebnisse der Untersuchung berücksichtigt.

Fazit und Ausblick

Angesichts dieser höchst komplexen Anforderung kann zusammengefasst werden, dass *diskursives* Schlussfolgern Teil des pädagogischen Denkens ist, ebenso wie *diskursives* Schreiben Teil einer gelungenen Argumentation ist. Diskursives Denken und Schreiben kann als *verantwortliches* Handeln, als *gute* wissenschaftliche Praxis betrachtet werden, wodurch wissenschaftliche Schreib- und Forschungskompetenz in der Ausübung der Inbegriff für die Art und Weise ist, wie mit wissenschaftlicher Theorie umgegangen wird. Studentische Schreibprozesse mit hermeneutischer Rückbindung können so als verstehensbasierter Denkprozess verstanden werden, der selbständiges Nachdenken fördert, um ein interpretatives Urteilsvermögen zu erlangen. Diese Art des Urteilen-Könnens gleicht mit Blick auf die Schreibhaltung einem hermeneutischen Vermögen, welches der Anwendung (im Studium) bedarf und so erlernt werden kann. In Analogie zu Herbarts "pädagogischem Takt" wird hier also ein *hermeneutischer Takt* sichtbar – eine Schreibhaltung, verstanden als Mittelglied von *sprachwissenschaftlicher* Theorie und wissenschaftlicher *Schreibpraxis*. Diese Art von Takt zeigt sich analog als sorgfältiges Denkvermögen des interpretativen wie kritischen Urteilens (bei der Textrezeption) in Verbindung mit sprachlichem Feingefühl (bei der Textproduktion).

Der Nutzen wissenschaftlicher Lehrer:innenbildung zeigt sich folglich zweifach: Einerseits verhelfen pädagogische Theorien und Prinzipien implizit zu taktvollem Praxishandeln; andererseits bringt wissenschaftstheoretische Bildung schreibpraktische Gewandtheit, was für ein methodisch-systematisches Vorgehen konstitutiv ist. Pädagogische Erfahrungen können so hermeneutisch und/oder empirisch gesichert werden, was die Verortung im akademischen Milieu nachhaltig sichert.

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Anders wahrnehmen und anders verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In V. Symeonidis & J. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen - (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 67–90). Innsbruck: Studien Verlag.
- APA-Science Redaktion (2023). Lehrermangel - Pensionierungswelle am Höhepunkt. *Austria Presse Agentur Science*. Verfügbar unter: <https://science.apa.at/power-search/17525805479855873488>
- Aristoteles (Ed.). (2010). *Nikomachische Ethik* (3. Aufl.). Berlin: Akademie-Verlag.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster: Waxmann.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Banzer, R. & Kruse, O. (2011). Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. G 4.8. In B. Berendt, Voss Hans-Peter & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–37). Berlin: Raabe. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/3743155/Schreiben_im_Bachelor_Studium_Direktiven_f%C3%BCr_Didaktik_und_Curriculumentwicklung
- Barbour, R. S. (2014). *Introducing qualitative research. A student's guide*. Los Angeles, Californien: Sage.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497. <https://doi.org/10.25656/01:14104>
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2018). Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung, ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In A. Gastager & J.-L. Pastry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 43–58). Graz: Leykam.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (Bd. 2353). München: Beck.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (3. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Böhm, W. (2016). *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, W., Schiefelbein, E. & Seichter, S. (2019). *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme* (6. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Böschen, S., Schneider, M. & Lerf, A. (2004). Ausblick: Nichtwissen - Handeln und Erkennen entlang der Grenze zwischen Ordnung und Chaos. In S. Böschen, M. Schneider & A. Lerf (Hrsg.), *Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik, Industrie und Wissenschaft* (S. 281–324). Frankfurt am Main: Campus.
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 3–16.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster*. Dissertation. Universität Zürich.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *PädagogInnenbildung NEU*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hrsg.). (2015). *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur*. Boston: Brill.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2018). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel* (1. Aufl.). Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz Juventa.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Grundbegriffe der Pädagogik* (5. Aufl.). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Ehlich, K. & Steets, A. (Eds.). (2003). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Eisler, R. (2004). Urteilkraft. In P. Kietzmann (Hrsg.), *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß*. Verfügbar unter: https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/urteilkraft?_highlight=urteilskr
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb Und Didaktisch-Mediale Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt am Main: Lang Peter.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl., S. 11–34). Stuttgart: Klett.
- Fleischmann, A.-M. & Güler, R. (2011). Zum Theorie-Praxis-Problem. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 39–50). Deutschland: KIT Scientific Publishing.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer VS.
- Gadamer, H. G. (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik [1960]* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2018). Der pädagogische Takt in Wissenschaft und Praxis. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 9–13). Graz: Leykam.
- Grondin, J. (2009). *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J. F. Herbart (Hrsg.), *Kleinere pädagogische Schriften* (S. 121–130). Walter Asmus.
- Herbart, J. F. (1808). Schriften zur Praktischen Philosophie. In G. Hartenstein (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. Achter Band*. Leipzig 1851: Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1986). *Systematische Pädagogik. eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 65–71. <https://doi.org/10.3224/ezw.v30i1.08>
- Kant, I. (1973). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berlin: Verlag der Contumax.
- Kant, I. (1995). *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765–1766*. Köln: Könemann. Verfügbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/einricht/titlepage.html>
- Kant, I. (Hrsg.). (2011). *Kritik der Urteilkraft*. Stuttgart: Reclam.
- Knoop, K. & Schwab, M. (1994). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten* (3. Aufl.). Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Koch, L. (1991). *Logik des Lernens*. Deutscher Studienverlag: Weinheim.

- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koerrenz, R., Kenklies, K., Kauhaus, H. & Schwarzkopf, M. (2017). *Geschichte der Pädagogik* (Bd. 4524). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kraus, A. (2016). *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Ein performativitätstheoretischer Ansatz* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Krieg-Holz, U. & Bülow, L. (2016). *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr Francke Attempto. Verfügbar unter: <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823377696>
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren in der Hochschule - Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 95–111). Berlin/New York: de Gruyter.
- Kruse, O. (2006). Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierung schreibpädagogischer Projekte? In W. Kissling & G. Perko (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte* (S. 25–34). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Schreibkompetenz und Studierfähigkeit Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 117–144). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium* (3. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6
- Langewand, A. (2010). Theorie und Praxis. In D. Benner (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1016–1030).
- Lenzen, D. (1989). Propädeutik. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Jugend - Zeugnis* (S. 1281–1285). Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Mikhail, T. (Hrsg.). (2011). *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* Deutschland: KIT Scientific Publishing. Verfügbar unter: <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/62909>
- Müller, H.-R. (2015). Zur Theorie des pädagogischen Takts. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur* (S. 13–24). Boston: Brill.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann, I. (2012). *Ausbildung und Kompetenzerwerb*. Skript zur Vorlesung im Schloss Osnabrück. Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster, New York: Waxmann.
- Pfeifer et al. (1993). studieren. In Pfeifer et al. (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Zugriff am 17.11.2023. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/studieren#etymwb-1>
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. Tübingen: Niemeyer.
- Polanyi, M. (1997/2017). *Society, Economics, and Philosophy. Selected Papers* (1st ed.). Somerset: Taylor and Francis.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.). (2008). *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- Ruhmann, G. (2003). Präzise denken, sprechen, schreiben - Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 211–233). Berlin/New York: de Gruyter.
- Schindler, K., Rosell, S. & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 105–124). Münster: Waxmann.
- Schleiermacher, F. (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*. Berlin: Realschulbuchhandlung. <https://doi.org/10.1515/9783111640846>
- Seichter, S. (2015). Pädagogischer Takt - aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie - Empirie - Kultur* (S. 43–52). Boston: Brill.

- Seichter, S. (2023). Pädagogischer Takt. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (1. Aufl., S. 427–434). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Senkbeil, T. (2020). Die Fragilität des Takts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(1), 120–137. <https://doi.org/10.30965/25890581-09601010>
- Van Manen, M. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:9999>
- Vedral, J. & Ederer-Fick, E. (2015). Schreibforschung und Schreibdidaktik. Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

