

Bildungsansprüche und universitäre Angebote

Selbstdeutung, Positionierung und Rollenfindung
in der universitären Lehre

Bettina Lindmeier^{1,*}

¹ *Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover*

* *Kontakt: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie,
Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich in essayistischer Form mit der Frage, wie es gelingen kann, eine Positionierung in Bezug auf die eigene Rolle als Lehrende einzunehmen, die bildungs- und berufsbiographisch stimmig ist und es erlaubt, Lehramtsstudierende in der Entwicklung eines forschenden, reflexiven Habitus zu unterstützen.

Schlagwörter: universitäre Lehre, Lehrendenrolle, Selbstdeutung, forschender Habitus



1 Selbstdeutung, Positionierung und Rollenfindung als biographische Notwendigkeit?

Ich beginne meine Ausführungen zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung mit einer längeren biographischen Notiz. Zwar wird die erinnernde und erzählende Hinwendung zu meinen damaligen Erfahrungen, zu meiner „erlebten Lebensgeschichte“ (Rosenthal, 1995), durch das Thema des Beitrags bestimmt und stellt eine erste Selbstdeutung sowie Selbstpräsentation dar, deren Erzählung kohärent in sich und in Bezug zu meinen weiteren Ausführungen sein muss. Dennoch führt sie ins Zentrum mehrerer Themen, die mich seit Beginn meiner Tätigkeit als Lehrende in unterschiedlicher Form beschäftigen: das Verhältnis von Praxiserfahrungen (insbesondere, aber nicht nur als Studienmotivation im Fach Sonderpädagogik) und dem Angebot der Universität, einen wissenschaftlichen Zugriff auf vermeintlich vertraute Themen zu unternehmen; die Entwicklung eines forschenden Habitus; die Frage nach Gefühlen der Beheimatung und Fremdheit in Schule und Universität.

Vor Beginn meines Studiums machte ich ein längeres Praktikum in Kapstadt, Südafrika, das mehrere Stationen umfasste, u.a. auch das für das Studium der Sonderpädagogik vorgeschriebene vierwöchige Praktikum in einer pädagogischen Einrichtung. Es handelte sich um ein Heim mit angeschlossener Schule für Kinder bis ins junge Erwachsenenalter mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Rückblickend würde ich das Konzept der Einrichtung und seine Umsetzung als fachlich insgesamt recht überzeugend ansehen, was ich nur schlaglichtartig ausführen kann: Es wurde beispielsweise eine curriculare Integration auch sehr schwer beeinträchtigter Kinder im Unterricht praktiziert (überhaupt gab es Unterricht für so gut wie alle Kinder), und ich erhielt differenzierte Auskünfte von Lehrkräften und Fachpersonal, die ein hohes Fachwissen, eine fundierte Förderplanung und eine hohe Reflexivität verrieten. Einzelne Aussagen und erlebte Szenen erinnere ich bis heute klar und detailliert. Der Umgang des – nach meiner heutigen Einschätzung zum Teil un- bzw. angelernten – Pflege- und Betreuungspersonals mit den Kindern und Jugendlichen war freundlich und wirkte in der Pflege kompetent. Während der vier Wochen begegnete mir keinerlei offene bzw. direkte Gewaltanwendung gegenüber Kindern, anders als manchen meiner Studierenden in Deutschland, wie mitunter über ihre Praktikumsberichte deutlich wird. Es gab allerdings eine Betreuungsgruppe für autistische Kinder mit schwierigem Verhalten, die ich auf Grund der Stereotypen, des anhaltenden Schreiens einzelner Kinder, der Reizarmut des Raumes und der mangelnden (qualifizierten) Beschäftigung als sehr verstörend erlebte und die zusammen mit Erfahrungen im Apartheidregime eine Beschäftigung mit struktureller Gewalt (Johan Galtung) einige Jahre nach meiner Rückkehr auslöste. Und trotz der beschriebenen vergleichsweise guten Arbeits- und Lebensbedingungen erlebte ich die Gesamtsituation – große Gruppen teils relativ schwer beeinträchtigter, für mich wenig verständlich kommunizierender (lauterender) Kinder, eine große Bedürftigkeit vieler Kinder nach körperlicher Nähe und wenig eigene Strategien für ein gerichtetes pädagogisches Handeln – vor allem in der Nachmittagsbetreuung nach dem Schulunterricht als herausfordernd. Unter den Bedingungen meines Aufenthaltes war es nur schwer möglich für mich, mich zu einzelnen mich interessierenden Themen zu informieren; eigentlich ging dies nur über die Handbibliothek der Einrichtung, die mir aber zugänglich gemacht wurde.

Als Studentin interessierte ich mich – in bewusster Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen – zunächst für ein tieferes Verständnis des dort Erlebten: Welchen Einfluss haben medizinische Syndrome, Traumatisierung durch sexualisierte Gewalt, von Gewalt durchzogene politische Systeme wie die Apartheid? Wie lässt sich normativ „gute“ Praxis definieren? Was lässt sich praktisch tun – für eine Erweiterung des Sprachverständnisses, zur Förderung von Wahrnehmungsförderung, zur Förderung der Entwicklung von Kognition und Motorik? Wie diagnostiziert man bei fehlender Verbalsprache überhaupt angemessen einen Entwicklungs- oder Bildungsstand? Im weiteren Verlauf des

Studiums stellte ich fest, dass es zu vielen Fragen (noch?) keine Antwort gab, dass mir aber der diskursive Raum der Universität der 1980er- und 1990er-Jahre die Möglichkeit bot, eigene Fragestellungen zu entwickeln und zu bearbeiten. Trotz der starken Polarisierung unter den Studierenden zwischen einer Mehrheitsmeinung, deren „Praxisparolen“ (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) nach „Brauchbarkeit“ und direktem Anwendungsbezug universitärer Angebote in der Förderschule verlangten, und einer theorieaffinen Minderheitsmeinung bildete sich allmählich der Wunsch nach einer gegenseitigen Durchdringung beider aus. Dabei will ich nicht verhehlen, dass ich die Forderung nach mehr Praxisbezug vor allem in den unteren Semestern ebenfalls recht lautstark geäußert habe. Mehr und mehr war damit aber ein Verständnis von „Praxisbedeutsamkeit“, an Stelle direkter „Praxiswirksamkeit“ (Kunze, 2020, S. 35; Hervorh. i.O.), verbunden.

2 Zwischen eigener akademischer Herkunft, akademischem Selbstverständnis, habituellem Erbe und Wirkungshoffnung

Während der ersten Lehrerfahrungen und, wie von Eike Wolf beschrieben, „subjektiv auf eigene Erfahrungen und universitätssozialisatorisch evozierte Haltungen“ (2021, in diesem Heft, S. 9) rekurrierend erlebte ich – wie viele andere Lehrende – einen allmählichen Rollenwechsel. Ich würde rückblickend nicht sagen, dass ich den Rollenwechsel bewusst gestaltete; stattdessen geschah er m.E. in ganz ähnlicher Form, wie es Werner Helsper (2018) für das Verhältnis vom Schüler*innenhabitus Lehramtstudierender und dem allmählich sich herausbildenden Lehrer*innenhabitus beschreibt. Das Fehlen „institutionalisierter Instanzen der Einsozialisation“ (Helsper, 2018) erinnere ich dabei als ebenso befreiend wie irritierend – insbesondere vor dem Hintergrund des gleichzeitigen Referendariats mehrerer Kommiliton*innen. Helsper beschreibt unter Bezugnahme auf empirische Befunde, dass die impliziten Wissensbestände und Praxen des Schüler*innenhabitus (in ihrer Wechselwirkung mit dem familiären Herkunftshabitus) mit einem Idealtypus der Lehrkraft während der eigenen Schulzeit korrespondieren, der eine Passung mit dem eigenen Schüler*innenhabitus aufweist. Er fährt fort, dass im Studium allmählich eine Transformation zu einem eigenen Lehrkraftshabitus geschieht, zu dem auch wieder ein idealer Schüler*innenhabitus „passt“ bzw. ihm korrespondiert. Dieser Befund, so meine These, ist auch auf das Verhältnis von Studierendenhabitus mit ihm korrespondierendem Lehrendenhabitus während der Studienzeit und der Entwicklung eines eigenen professionellen Selbst übertragbar. Wie weit, wie Helsper postuliert, diese impliziten Wissensbestände einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden können (Helsper, 2018), ist in Bezug auf die Hochschullehre noch kaum erforscht. Stärker als im schulischen Kontext dürfte hier zudem die „Exklusionsmacht des universitären Habitus“ (Alheit, 2014) in der jeweiligen fachkulturellen Ausprägung einen bedeutenden Einfluss aufweisen. Fachkulturen werden von Alheit mit den Begriffspaaren hart–weich und rein–angewandt charakterisiert – als hart und rein ordnet er beispielsweise die Mathematik ein, als hart und angewandt die Ingenieurwissenschaften, als weich und rein die klassischen Geisteswissenschaften. Es ist anzunehmen, dass überwiegend Studierende, die eine habituelle Nähe zu der Fachkultur ihres Faches aufweisen oder während des Studiums entwickeln können, überhaupt Lehrende werden. Allerdings beschreibt Alheit für die Sozialpädagogik als weiches und angewandtes Fach, mit dem die Sonderpädagogik (auch im Lehramtsstudium) eine gewisse Ähnlichkeit haben dürfte, einen Prestigesog zur Exklusivität der reinen und harten Fachkulturen. Dadurch entstehe eine Studienkultur, die die Studierenden einerseits wertschätzend aufzunehmen suche, zugleich aber unterschwellig suggeriere, dass sie sich ändern müssten.

Die Plakativität dieser Charakterisierung lässt sich sicherlich in Frage stellen. Für mich als Lehrende in der sonder- bzw. inklusionspädagogischen Fachkultur sind der beschriebene Sog zu universitärer Exzellenz ebenso wie ein Dilemma in der Lehre aller-

dings deutlich spürbar. Letzteres entsteht durch den gleichzeitigen Anspruch des „Anwendungsbezuges“ und den Anspruch der Universität, erziehungswissenschaftliches Nachdenken ohne den ständigen Nachweis direkter Anwendbarkeit zu praktizieren. Dies Dilemma drückt sich auch in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Publikationen aus, beispielsweise in der von Helsper bereits 2001 entwickelten Idee eines doppelten Habitus, aus der für mich als Lehrende in der Lehrkräftebildung die Aufgabe erwachsen müsse, eine doppelte Professionalisierung zu unterstützen oder wenigstens nicht zu verhindern. Helsper unterscheidet einen „Habitus des praktischen Könnens“ (2001, S. 10), der im Vollzug der Handlungspraxis entsteht, von einem „Habitus der wissenschaftlichen Reflexion“ (2001, S. 10). Während ersterer auf die Bewährung in der Praxis angewiesen ist und damit an der Universität – auch durch Praktika oder Praxissemester – nicht zu erwerben ist, benötigt letzterer einen handlungsentlasteten, von Entscheidungs-zwängen und Zeitdruck befreiten Raum.

3 „Wozu brauche ich das?“

Ein Teil der Studierenden sucht allerdings genau diesen Habitus des praktischen Könnens zu erwerben und konzipiert ihn eher als sich ausschließenden Gegensatz denn als komplementäre Ergänzung zum wissenschaftlichen Habitus: Ihr Wunsch nach mehr Praxis meint „nicht eine *alternative universitäre Lehre*, sondern eine *Alternative zur Universität*“ (Wenzl et al., 2018, S. 2; Hervorh. i.O.) – ein Wunsch, der auf einem „Unbehagen gegenüber dem Universitären“ (Wenzl et al., 2018, S. 3) fußt. Die zitierten Autor*innen rekonstruieren auf der Basis von Interviews mit Studierenden zum Praxisbezug im Studium eine strukturelle Fremdheit der befragten Studierenden an der Universität, deren Angebot sie als für sich wenig tauglich ablehnen: In den Aussagen einer Studierenden lässt sich die Auffassung einer „*Unverträglichkeit universitärer und praktischer Orientierungen*“ (Wenzl et al., 2018, S. 13; Hervorh. i.O.) rekonstruieren, gepaart mit einer Sorge, die Praxis zu „verpassen“ und zu Beginn des Referendariats nicht gut vorbereitet zu sein. Weitere Fallrekonstruktionen verweisen auf eine intellektuelle Fremdheit in Bezug auf fachwissenschaftliche Inhalte oder die Ablehnung aller Inhalte, die nicht „Praxis“ und damit die Einübung des Lehrkraftseins bieten, mitunter auch auf eine implizite Überhöhung des Studiums. Zugleich finden sich Hinweise auf eine „biographische Passivität“ (Wenzl et al., 2018, S. 29), in der vorgesehene Praxiserfahrungen als Geschickwerden konzipiert werden oder ein relativ passives Ertragen der Universität stattfindet. Ein Studierender präsentiert einen Identitätsentwurf, ein erfahrener Praktiker zu sein, auf dessen Basis er das Studium nicht als gewinnbringend einschätzen kann (Wenzl et al., 2018, S. 21). Hier lassen sich deutliche Parallelen zu einer Rekonstruktion von Sonderpädagog*in-Sein als Berufung (Junge, 2020, S. 198ff.) erkennen.

Ähnlichen Motivlagen und Selbstzuschreibungen begegne ich in der Lehre auch gelegentlich, insbesondere bei Studierenden, die die Studienberechtigung nicht durch das Abitur, sondern durch eine – meist pädagogische – berufliche Bildung erworben haben und ihre Fähigkeit zu studieren insgeheim zu bezweifeln scheinen, die zugleich aber mitunter theoretisch interessierten Studierenden die Fähigkeit absprechen, als Lehrkraft erfolgreich zu sein, also Praxis zu können und dort zu bestehen.

4 Versuch einer Positionierung

Die Schlussfolgerungen von Thomas Wenzl, Imke Kollmer und Andreas Wernet zu ihren oben skizzierten Befunden sind pointiert formuliert und desillusionierend: Sie konstatieren eine „innere Distanz zur Welt der Bildung“ (2018, S. 82), ja sogar eine „Ablehnung der Idee der Bildung“ (2018, S. 82), die durch den Praxiswunsch lediglich kaschiert werde. Bildungsbiographisch, so die Schlussfolgerung, liegt für Menschen, die hauptbe-

ruflich Lern- und Bildungsangebote leisten wollen, damit ganz offensichtlich eine problematische Konstellation vor. Auch für Lehrende, die mit diesen Studierenden arbeiten wollen, stellt sich eine problematische Situation dar.

Während sich die Autor*innen auf Gymnasiallehramtsstudierende beziehen, für die die studierten Unterrichtsfächer im Studienverlauf eine sehr hohe Bedeutung einnehmen, sind Studierende der Sonderpädagogik, mit denen ich als Lehrende zu tun habe, meist stärker mit dem „Erstfach Sonderpädagogik“ und erst nachrangig mit ihrem Unterrichtsfach und einer „klassischen“ Lehrkräftenrolle identifiziert. Umfassende Beratungstätigkeit, pädagogische Unterstützung von Regelschullehrkräften und einzelnen Schüler*innen oder ein hinsichtlich der fachlichen Ansprüche reduzierter Klassenunterricht an Förderschulen sind häufig angestrebte berufliche Zukunftsentwürfe der Studierenden, wie auch mehrere Fallrekonstruktionen von Alice Junge verdeutlichen: Sie zeigen sowohl die Sorge, den erhöhten pädagogischen Anforderungen als sonderpädagogische Lehrkraft in inklusionspädagogischen Kontexten nicht gewachsen zu sein (Junge, 2020, S. 112), als auch die umgekehrte Sorge, von Kolleg*innen in der eigenen Fachlichkeit als Lehrkraft nicht ernst genommen zu werden (Junge, 2020, S. 170ff.) – aber auch die bewusste Suche nach einem Arbeitssetting, in dem die „Lehrkraft als mütterliche Fürsorgerin“ (Junge, 2020, S. 144) konzipiert werden kann und sonst gültige Leistungsanforderungen für beide Seiten außer Kraft gesetzt sind. Vehemente Praxisforderungen und eine Ablehnung von Inhalten als „zu theoretisch“ können auch über diese Positionierungen von Studierenden legitimiert werden. Selbstverständlich spreche ich hier auch nur über eine Teilgruppe von Studierenden, aber eben über solche, die mich als Lehrende stärker herausfordern als diejenigen, deren hoher Theoriebezug oder deren Bereitschaft, sich auf das universitäre Angebot zunächst einmal einzulassen, eine Passung leichter herstellbar machten.

Wie kann für diese Gruppe Studierender Lehre gestaltet werden? Will ich darauf verzichten, die Studierenden zu erreichen, die unser Angebot als nicht passend wahrnehmen, mitunter bevor sie es kennengelernt haben (1)? Will ich erzieherisch einwirken und die Formen der Disziplinierung nutzen, die ihnen aus der Schule bekannt sind und auf die sie entsprechend ansprechen (2)? Kann ich eine bessere Passung schaffen – und wie gelänge es dann, diejenigen Studierenden nicht wiederum zu verlieren, die zu Recht einen diskursiven, nicht verschulden Raum erwarten (3)?

(1) Der Vorschlag Andreas Wernets, alltagssprachlich formuliert, das Beschriebene nicht zu meinem Problem zu machen, nicht pädagogisch zu reagieren und insbesondere nicht von einem spezifischen zu einem diffusen Handlungsmodus zu wechseln, ist durchaus interessant. Er schlägt vor, „den Lehrerberuf weder als professionalisiert noch als professionalisierungsbedürftig oder professionalisierungsfähig zu verstehen“ (2003, S. 7). Damit bezieht er sich zwar auf die Schule; für die Universität als Bildungseinrichtung, die Angebote für Erwachsene macht, müsste dieser Vorschlag aber noch stärker Gültigkeit beanspruchen können. Wernet entwickelt so ein Modell Pädagogischer Permissivität, das geeignet ist, Widersprüchlichkeiten zu vermeiden, ein „zurückhaltendes und reduziertes Konzept der Problembearbeitung“ (2003, S. 117) zu entwickeln und einen institutionalisierten Handlungsrahmen aufrechtzuerhalten, der keine auf die Person des Schülers oder der Schülerin gerichtete pädagogische Intervention – entsprechend auch: der Studierenden – vornimmt. Im Verlauf des Bandes zeigt er eindrucksvoll, wie diese Interventionen „Entgrenzungen“ schaffen, durch die Schüler*innen sich gekränkt und beschämt fühlen. Ich möchte im Kontext dieses Beitrags nicht auf die intensive Rezeption seines Vorschlags und dessen Weiterentwicklung seither eingehen. Wichtiger ist: Für mich als Lehrende funktioniert dieses Konzept nicht.

Möglicherweise bin ich zu stark beruflich einsozialisiert in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern: Einleitend habe ich an Hand meiner persönlichen Erfahrungen anzudeuten versucht, dass sonderpädagogische Handlungsfelder mitunter ein Arbeiten in diffusen

Beziehungen erfordern oder uns hineinziehen in solche Beziehungen, da sie zum einen heftige Emotionen auslösen und zum anderen neben fachlichen Kenntnissen auch implizites Wissen und Können erfordern, das oft nur in Teilen und erst nachträglich reflektiert und versprachlicht werden kann: In der Arbeit mit einem (autistischen) Kind, dessen „Meltdowns“ oder „Ausraster“ sich nonverbal andeuten, muss ich eine intuitive Form der Aufmerksamkeit entwickeln, um diese Vorzeichen wahrzunehmen – ebenso in der Kommunikation mit einem nicht verbalsprachlich kommunizierenden Kind, um nur zwei Beispiele zu nennen. In anderen Situationen erfordern Pflege oder Assistenz Formen körperlicher Nähe, die in der Schule sonst als unangebracht gelten und die ebenfalls eine diffuse Beziehungsgestaltung fördern. Die hohe Bedeutung impliziten Wissens, um in solchen Interaktionen handlungsfähig zu sein, kann hier nicht weiter ausgeführt werden; die Antinomie von Nähe und Distanz (Helsper, 2002; Schulze, 2019) ist entsprechend eine der bestuntersuchten Antinomien in sonderpädagogischen wie auch sozialpädagogischen Kontexten. Formen der Problembearbeitung werden in der Regel durch reflexive Teamgespräche, Einzel- und Teamsupervision geleistet, um die entstandenen Entgrenzungen wieder „einzufangen“.

(2) Eine für beide Seiten befriedigende Lehre muss – bzw. kann – nicht konfliktfrei oder frei von Reibungspunkten sein. Im Gegenteil, die Bestimmung von Zielen auf der Basis einer klaren Benennung von Differenzen ist deutlich zielführender als die Verwischung von Differenzen. Insofern ist es kontraproduktiv, Studierende durch asymmetrische Kommunikationsformen vordergründig „auf Linie zu bringen“. Christian Stichweh analysiert in seiner Masterarbeit (o.J.) Prozesse der Infantilisierung in Hochschulseminaren des Lehramtstudiums, auf die die Studierenden zum Teil mit Protest, zum Teil mit „klassischen“ Schüler*innenstrategien reagieren. Obwohl ich annehme, dass viele der Studierenden, die von Stichweh analysiert wurden, stark an schulischer Ordnung orientierte Seminare als angenehmer erleben als meine Lehrveranstaltungen – da sie strukturierter und klarer in der hierarchischen Rollenverteilung sind –, ist das keine ernstzunehmende Option in einem universitären Kontext. Der Frage, warum Seminare so angelegt werden und welche Rolle eine langjährige Schullaufbahn vor dem Eintritt in die Universität als Lehrende*r für die eigene Positionierung als Lehrende*r an der Universität spielt, auch: welches Bild von Universität und universitärer Bildung bei diesen Lehrenden vorhanden ist, kann hier ebenfalls nicht beantwortet werden. Möglicherweise wirken hier Merkmale schulischer Ordnung nach, etwa das Bestehen auf der Nichtinfragestellung der Autorität der Lehrkraft durch die Klasse oder die „Meinungshoheit“ von Lehrkraft und Schulbuch, die nur nach bestimmten Regeln und innerhalb bestimmter Formate „kritisch diskutiert“ werden darf.

(3) Es bleibt die dritte Möglichkeit: Passungsprobleme ernst zu nehmen, ohne zentrale Merkmale der Universität aufzugeben. Vielleicht möchte ich auch nur weiterhin annehmen, es handele sich um eine dritte Möglichkeit, um meine Selbstdeutung und meine mühsam gefundene Positionierung nicht zu gefährden, denn ich erlebe auch, dass Seminare sehr unterschiedlich gut laufen können und dass eine bestimmte Zahl an Studierenden bereit sein muss, sich auf ein diskursives Format ernsthaft einzulassen. Ich merke, dass ich gerade im Lockdown noch ein wenig mehr nachgelassen habe in meiner ohnehin schon zu oft enttäuschten Erwartung, dass Texte, als Basis für die Arbeit im Seminar, gelesen werden. Ich habe stattdessen – dem Lernen in heterogenen Gruppen entsprechend – unterschiedliche begleitende Angebote zur Vertiefung für interessierte Studierende gemacht – bewusst ohne die Nutzung zu kontrollieren oder zu evaluieren. An meiner Forschungswerkstatt des laufenden Semesters nahmen beispielsweise mehr Studierende freiwillig teil als laut Modulkatalog dazu verpflichtete Studierende, erstere oft nur an einzelnen Terminen und mit für mich erkennbarem Interesse und Motivation.

Auch die in Teamarbeit zusammengestellten Flowcastaufzeichnungen zu einzelnen Methoden der Datenerhebung und -auswertung, die als Basis verschiedener Seminare genutzt werden, werden von den Studierenden selbständig und selektiv nach Bedarf genutzt. Ein wenig irritierend ist es für mich zwar schon, dass diejenigen, für die wir die Veranstaltung im Curriculum geplant haben und eigentlich als gut passend einschätzen, dies zu großen Teilen nicht so sehen oder zumindest so zurückhaltend agieren, dass sich für mich kein klares Bild ergibt. Wenn die Alternative aber sein sollte, ihnen mit Instrumenten der Disziplinierung – alle müssen die Kamera anschalten, alle müssen am Ende der Veranstaltung etwas abgeben, das die aktive Teilnahme bezeugt – zu Leibe zu rücken, verlöre ich nicht nur die wirklich Interessierten, sondern müsste meine Position aufgeben, dass Wissenschaft so spannend ist, dass der Funke vielleicht doch überspringen wird. Wenn nicht in meiner Lehrveranstaltung, dann möglicherweise anderswo!?

5 Fazit

Abschließend möchte ich nochmals auf die von Eike Wolf aufgeworfenen Aspekte einer eigenen Positionierung – die *eigene akademische Herkunft* und das *akademische Selbstverständnis*, das *habituelle Erbe* und die *Wirkungshoffnung* – zurückkommen. Sehr deutlich sind in meiner Selbstdeutung als Lehrende die Erfahrungen meiner Studienzeit enthalten und bearbeitet: die Möglichkeit einer eigenständigen Auswahl von Lehrveranstaltungen und thematischen Schwerpunkten auch im Lehramtsstudium, die damit korrespondierende Wahl von Lehrenden, deren Themen, Lehrstil und Methoden ansprechend waren; die Möglichkeit, mir Schleifen und im Kontext des Studienzieles Staatsexamen Lehramt vermeintlich überflüssige intellektuelle Eskapaden – wie ein zusätzliches Magisterstudium mit dem Nebenfach Romanistik –, aber auch eine zeitlich mitunter ausufernde Praxistätigkeit in einem sozialen Brennpunkt zu „leisten“, die ich schon damals als bildend im Sinne Humboldts erlebte, auch wenn ich es nicht so ausgedrückt hätte.

Diese Erfahrungen wünsche ich auch Studierenden, und diese *Wirkungshoffnung* ist recht offen angelegt: Ich hätte natürlich gern, dass die Studierenden die Themen interessant finden, die ich für unser Fach als besonders bedeutsam ansehe. Wichtiger noch ist mir aber, ihnen die Chance auf relevante Bildungsprozesse nicht durch ein verschultes Abarbeiten ihrer Seminare zu verbauen.

Bildung, nach Koller (2012) verstanden als eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses, stellt einen hohen Anspruch dar und kann nicht das Ziel jeder Lehrveranstaltung, sondern allenfalls des Studiums sein. Aber gerade dann, wenn ich diesen Anspruch ernst nehme, folgt daraus auch, dass Studierende in der Entwicklung ihrer eigenen Themen unterstützt werden müssen, dass sie Anregungen erhalten und einen Raum für einen möglichst offenen Diskurs vorfinden sollten. Selbst wenn ihr Zugang zu Bildung erschwert sein sollte, wie in den Interviews zum Wunsch nach mehr Praxis rekonstruiert werden konnte, ist es möglich, für diese Studierenden einen solchen Raum zu eröffnen.

Meiner Lehrerfahrung nach ist für diese Studierenden eine Orientierung an bildungs- und berufsbiographischen Konzepten in der Lehrkräftebildung besonders geeignet, die auch die Einbindung in Forschungserfahrungen umfassen sollte: Karolina Siegert fordert auf der Basis ihrer biographischen Studie zu Übergangsprozessen benachteiligter Jugendlicher eine „*biographieanalytische Sensibilisierung*“ (2021, S. 289; Hervorh. i.O.) angehender Lehrkräfte. Während sie in ihrer Studie – allerdings mit dem deutlichen Hinweis, keine Handlungsempfehlungen ableiten zu wollen – vorrangig die Situation der Jugendlichen in den Blick nimmt, kann die Beschäftigung und eigene Durchführung biographischer Studien auch eine stärkere Sensibilisierung hinsichtlich der eigenen (Bildungs-)Biographie bei Studierenden und Lehrenden unterstützen.

Aber auch andere rekonstruktive Formate sind geeignet, denn sie verbinden die alltägliche, meist abgewehrte Vermutung, dass Dinge auch anders sein könnten, als wir uns

gewöhnt haben anzunehmen, dass sie anders getan werden können, als wir gewöhnt sind, sie zu tun, mit empirisch gesichertem Wissen, und sie stellen ein Methodenrepertoire zur Verfügung, mit dessen Hilfe Studierende selbst von alltagstheoretisch formulierten Fragen zur Reformulierung ihres Erkenntnisinteresses und zur Umsetzung ihrer Vorhaben gelangen können (Wernet, 2021, S. 63ff.). Dies geschieht in kasuistischen Praktikums-konzepten ebenso wie in rekonstruktiv angelegten Projekten und Abschlussarbeiten – Einblicke in diese Arbeitsform sind sogar in Großveranstaltungen möglich. Die aus eigenen Recherchen und empirischen Vorhaben gewonnene Erkenntnis, dass beispielsweise Bildungssysteme anders aussehen können, als wir es in der eigenen Schulzeit erlebt haben, oder dass Reformprojekte (gleich welche, ob offener Unterricht, Ganztags, Inklusion) nicht allein deshalb besser sind als die Praxis, die zu verbessern sie angetreten sind, nur weil sie diesen Anspruch selbst formulieren, sollte meines Erachtens Studierenden im Lehramt unbedingt ermöglicht werden. Damit wird angestrebt, „eine Zuwendungshaltung zu kultivieren, die daran interessiert ist, die Praxis auf ihre Verfasstheit hin zu befragen (Stichwort ‚forschender Habitus‘)“ (Kunze 2020, S. 32). Dies ist m.E. auch eine ungemein praktische Erkenntnishaltung für Lehrkräfte, da sie immer wieder gefordert sind, zu neuen, oft politisch motivierten Entwicklungen fundierte, eigenständige Positionen zu finden.

Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195–208) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_10
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schleppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Junge A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung*. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Rosenthal, G. (1995). *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schulze, K.C. (2019). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (2. Aufl.) (S. 97–106). Weinheim: Beltz.
- Siegert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi.org/10.35468/5878

- Stichweh, C. (o.J.). *Entgrenzungen in der universitären Lehre als Ausdruck schulischer Regression? Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium*. Masterarbeit. Hannover: Institut für Erziehungswissenschaft. Zugriff am 11.09.2021. Verfügbar unter: https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/Stichweh_-_Entgrenzungen_in_der_universitaeren_Lehre_als_Ausdruck_schulischer_Regression.pdf.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen. Leske + Budrich. Zugriff am 11.09.2021. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-322-80969-8>.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur objektiven Hermeneutik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lindmeier, B. (2021). Bildungsansprüche und universitäre Angebote. Selbstdeutung, Positionierung und Rollenfindung in der universitären Lehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 73–81. <https://doi.org/10.11576/pflb-4778>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>