

**Selbstdeutung,
Positionierung & Rollenfindung:
Zum Selbst in der
universitären Lehrer*innenbildung**

**Hrsg. von Katja Bekemeier,
Paul Goerigk, Julia Schweitzer,
Volker Schwier & Eike Wolf**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 3 | 2021, Heft 5

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 3 | Heft 5 | 2021

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2021. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Editorial

- Eike Wolf, Volker Schwier, Julia Schweitzer, Paul Goerigk & Katja Bekemeier*
Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der
universitären Lehrer*innenbildung.
Eine Einleitung in das Thema, editorische Notizen und Lesehinweise 1

Ausgangsbeitrag – Vorschlag zu Ordnungskategorien zur Rollenfindung

- Eike Wolf*
Auf der anderen Seite des Schreibtischs.
Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung
als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung 8

Essayistische Positionierungen

- Andreas Hoffmann-Ocon*
„Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben“.
Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen,
Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung 14

- Ewald Terhart*
„Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession.
Allgemeines und Persönliches 26

- Markus Rieger-Ladich, Milena Feldmann & Linnéa Hoffmann*
Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum 38

- Petra Herzmann*
Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis.
Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von
Nützlichkeitsersparungen an die universitäre Lehrer*innenbildung 50

- Martin Heinrich*
Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung.
Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre 59

- Bettina Lindmeier*
Bildungsansprüche und universitäre Angebote.
Selbstdeutung, Positionierung und Rollenfindung in der universitären Lehre 73

- Tobias Jenert*
Das Anderssein als Ressource:
Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung 82

Hanna Roose

Zur Selbstdeutung, Rollenfindung und Positionierung von Lehrenden
der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen: Eine Matrix 93

Ulrich Kattmann

Lehren fürs Leben.
Überlegungen eines Biologiedidaktikers zu Lehre und Forschung 102

Petra Josting

Germanistische Literatur- und Mediendidaktik.
Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin 113

Katharina Kalcsics

Es geht nur im Team.
Plädoyer für enge fachliche Zusammenarbeit im Sachunterricht 123

Editorial

Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung

Eine Einleitung in das Thema, editorische Notizen und Lesehinweise

Eike Wolf^{1,*}, Volker Schwier², Julia Schweitzer²,
Paul Goerigk² & Katja Bekemeier²

¹ Universität Osnabrück

² Universität Bielefeld

Kontakt: Universität Osnabrück,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schulpädagogik,
Heger-Tor-Wall 9,
49069 Osnabrück
eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: In diesem Editorial werden zunächst der Ausgangspunkt des Themenheftes „Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung“ in den Diskussionen der Bielefelder Materialwerkstätten und die mit dem Heft verfolgte Idee, Impulse für die Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle zu erhalten, erläutert. Unter Rückgriff auf Molenhauer erfolgt eine kurze thematische Einführung in die Rollenproblematik von Lehrenden. Nach einem Überblick über die einzelnen Beiträge des Heftes schließt das Editorial mit einem ersten Resümee und dem Ausblick auf weiterführende Diskussionen.

Schlagerwörter: Lehrendenrolle, Lehrer*innenbildung, Hochschuldidaktik



1 Zum Ausgangspunkt und zur Idee des Themenheftes

Die Idee zum vorliegenden Themenheft der Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung* (PFLB) nimmt ihren Anfang in einem lokalen Diskurs: Im Bielefelder Vorhaben der vom Bund und den Ländern finanzierten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), *BiProfessional*¹, werden die verschiedenen im Projektkontext entwickelten hochschuldidaktischen Lehrmaterialien regelmäßig im interdisziplinären Kolleg*innenkreis im Format der Materialwerkstatt² diskutiert (vgl. zum Konzept Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019). Immer wieder sind in diesem diskursiven Format unterschiedliche Vorstellungen von angemessener oder gar guter Lehre in der Lehrer*innenbildung aufeinandergetroffen. In grundsätzlicher Anerkennung aller jeweils gegebenen Perspektiven der Vertreter*innen verschiedener an der Lehrer*innenbildung beteiligter Disziplinen und Fachbereiche wurde aber durchaus die Gültigkeit der individuell vertretenen Positionen nachdrücklich herausgestellt. Anlässlich von Diskussionen konkret eingereicherter Materialien wurden so stets deren implizit-allgemeine Geltungs- und Gültigkeitsannahmen sowie sozial-, gesellschafts- und vor allem wissenschaftstheoretische Prämissen zum Gegenstand der Auseinandersetzung: Von der (pädagogischen) Praxis der Hochschullehre und den hier eingelagerten paradigmatischen Prämissen ergaben sich weitergehende Fragen nach den individuellen Prämissen vorgelagerten biografischen Herstellungs- und Aneignungsleistungen. Mit anderen Worten: Es fand eine Verschiebung der Diskurse statt – weg vom konkreten Material und hin zu den diesem innewohnenden Allgemeinen und davon wiederum zu den diese Allgemeinheit erst herstellenden disziplinären, theoretischen und paradigmatischen Positionen und Prämissen. Die zunächst in hochschuldidaktischer Absicht entwickelten Materialien wurden nun gewissermaßen als Chiffren für individuelle Ausdrucksgestalten allgemeiner Figurationen von fachkulturellen und disziplinären Selbstverständnissen und -positionierungen diskutiert. Die konkreten Dokumente hochschuldidaktischen Engagements waren Anlass, über die implizit in ihnen enthaltenen Vorstellungen zur Ausgestaltung universitärer Lehrpraxis und die damit korrespondierenden Selbstverständnisse von Lehrenden *als Lehrenden* zu diskutieren.

Ein in diesem Zusammenhang von Eike Wolf verfasster Vorschlag zu Ordnungskategorien der Rollenfindungsproblematik als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung nehmen wir dabei zum Anlass, diesen Diskurs zum Programm des vorliegenden Themenheftes der aus dem Bielefelder QLB-Kontext entstandenen Zeitschrift *PFLB* zu machen. Wir versprechen uns hiervon, über unterschiedliche Selbstpositionierungen etablierter Hochschullehrer*innen weitere Impulse für die Ausweitung eines bisher eher marginal thematisierten Aspekts des hochschuldidaktischen und -theoretischen lehrer*innenbildungsspezifischen Diskurses zu initiieren. Mittels Darlegung verschiedener Positionen erhoffen wir uns, mit den in diesem Heft vorliegenden Beiträgen nicht allein „pädagogische Reflexionen“ oder Professionalisierungshoffnungen abzubilden, sondern vielmehr materiale und erfahrungsbasierte Impulse für die Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle sowie für weitere Diskurse zu Perspektiven auf Besonderheiten der universitären Lehre im Rahmen der Lehrer*innenbildung anzubieten.

¹ BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/bised/materialwerkstaetten>; Zugriff am 25.10.2021.

2 Thematische Hinführung: Selbstpositionierungs- und Rollenfindungsproblem als Hochschullehrer*in

Das vorliegende Heft vereint somit Perspektiven *von* Hochschullehrer*innen *auf* das Selbstpositionierungs- und Rollenfindungsproblem *als* Hochschullehrer*in. Es geht um die von Parsons (1987/1959), Jackson (1968) und Dreeben (1980) ausgearbeitete und von Mollenhauer (1970/1962) prägnant auf den deutschsprachigen Diskurs überführte „Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung“. Mollenhauer stellt dabei einen frühen Zugriff bereit, der „mit Hilfe des Rollenbegriffs die pädagogische Problematik des Lehrerberufes“ (Mollenhauer, 1970/1962, S. 78) angesichts „des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft“ (Mollenhauer, 1970/1962, S. 76) zu greifen sucht. Es geht ihm um die Notwendigkeit einer individuellen Positionierung angesichts der

„vage gehaltenen Erwartungen [...], also eine Art gesellschaftlich festgelegter Freiheit des Erziehers; es bedeutet aber auch, daß die Präzisierung der unbestimmten Erwartungen nicht vom Erzieher, sondern von den Bezugsgruppen vorgenommen werden kann und der Erzieher sich einer Anzahl widersprechender Verhaltensvorschriften gegenüber sieht“ (Mollenhauer, 1970/1962, S. 78).

Die von ihm identifizierte Erwartungsdiffusität und -unsicherheit „scheint besonders zutage zu liegen bei einer Bezugsgruppe [...]: [dem Personal der] pädagogischen Ausbildungsstätten“ (Mollenhauer, 1970/1962, S. 82), wobei die Stätten bei Mollenhauer freilich noch primär Pädagogische Hochschulen waren und das Personal heute als „Lehrende“ bezeichnet wird.

Es wird deutlich, dass für jedwede (pädagogische) Praxis, die für sich einen gewissen Grad an institutioneller Unabhängigkeit und damit individueller Autonomie reklamiert, ein Positionierungsproblem vorliegt, weil sie eine subjektive Perspektive impliziert. Dieser (Selbst-)Positionierung muss ein*e Jede*r sich stellen, die*der sich dem zugehörigen beruflichen Handeln reflexiv zuwenden und sich damit auch der „Divergenz der zum Teil kontrahierenden Bezugsgruppen“ aussetzen und „eine eigene Rolle [ausbilden will], um sie als maßgebenden oder korrigierenden Faktor ins soziale Spiel zu bringen“ (Mollenhauer, 1970/1962, S. 85). Im modernen Wissenschaftsbetrieb heißt dies für den*die Einzelne*n, dass er*sie sich sozialpsychologisch selbst ermöglichen muss, was es heißt, sich gegenüber einer geradezu unüberschaubaren Anzahl von Ansätzen, Theorietraditionen, Stilen und Paradigmen sowie hochschuldidaktischen Ansätzen und Praktiken und des dazugehörigen Klientels – also dem, was Mollenhauer als Bezugsgruppen fasst – zu positionieren. Und das wiederum heißt, sich mit den in subjektiven Erfahrungen begründeten Annahmen über Studierende, mit einer disziplinären Ontologie sowie mit einem biografischen und institutionellen Selbst auseinanderzusetzen. Es geht um die Identität als Lehrende*r, also konkret um das Ringen zur Beantwortung der Fragen „Wer bin ich als Lehrende*r?“, „Wie kann ich als Lehrende*r sein?“ und „Wie kann ich (gut) lehren?“ sowie im Anschluss daran „Wie kam oder kommt es dazu?“. Die Beantwortung ist jeweils abhängig von der Bezugsgruppe, der gegenüber man sich positioniert, sodass sich jede individuelle Identität analytisch in einzelne Bezugsidentitäten aufgliedern lässt, was mitunter Konsistenzprobleme aufwerfen kann. Diese Gesamtkonstruktion wiederum hängt nicht nur von den Bezugsgruppen ab, sondern auch von den durch diese repräsentierten unterschiedlichen Theorien, Traditionen, Stilen usw.; sie stehen in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang. Es ist ein Problem, das für den schulischen Lehrberuf von Adorno bis Baumert, von Dewey bis Wernet diskutiert wird. Für den hochschulischen Komplex, insbesondere in der Lehrer*innenbildung, lässt sich hier jedoch von einem Desiderat sprechen.³

³ Es finden sich vereinzelte Thematisierungen der Lehrendenrolle, so z.B. Dengerink, Lunenberg & Kort-hagen (2015), die sechs Rollen von Lehrerbildner*innen identifizieren (teacher of teachers, researcher, coach, curriculum developer, gatekeeper, broker). Hier – ebenso wie im Beitrag „Rollengestaltung in der

3 Zu den Beiträgen des Themenheftes

Die vorliegenden Beiträge reagieren auf das skizzierte Problem und sind auf Grundlage individueller Anfragen entstanden. Die Herausgeber*innen haben versucht, Vertreter*innen einer gewissen Breite des erziehungswissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Diskurses als Autor*innen zu gewinnen, sowohl inhaltlich und paradigmatisch als auch was die Internationalität im Kontext des deutschsprachigen Raumes anbelangt. Die Anforderungen an die Beiträge wurden dabei – soweit möglich – sowohl formal als auch inhaltlich offen gehalten: Die leitende Intention war, individuelle Zugriffe auf ein diffuses Problem zu erhalten, die ein Bild von den Differenzen der selbstbezüglichen Positionierungsnotwendigkeiten in der universitären Lehre zu vermitteln imstande sind. Die der Offenheit der Anfragen entsprechende Diversität der eingereichten Beiträge erscheint uns hierbei programmatisch und in der Sache markant: Das Heft vereint persönliche und abstrakte, (auto-)biografische und theoretische Zugriffe, die mal stärker und mal schwächer auf das Bezugsproblem der Lehrer*innenbildung referieren. Uns erscheint diese Vielfalt als geeigneter Impuls für eine Diskussion, die nicht den disziplinär, fachkulturell oder paradigmatisch domestizierten Grenzen von weitgehend autoreferenziell-rekursiven Spezialdiskursen folgt. Uns geht es mit der vorliegenden Sammlung von Positionen also darum – analog zu den lokalen Diskussionen im Bielefelder Kontext –, einen Anlass zu produzieren, der die Fülle an Optionen illustriert, die das Handlungsproblem *Lehre(n)* produziert. Das Heft kann also als Ganzes „von vorne bis hinten“ gelesen werden. Die Reihenfolge der Beiträge entspricht dabei einer Ordnungslogik, die versucht, vom Allgemeinen zum Besonderen zu leiten. Das Themenheft kann aber auch als hochschuldidaktischer Reader gebraucht werden, in dem die einzelnen Beiträge für sich stehen.

Als Auftakt des vorliegenden Themenheftes fungiert der Beitrag von *Eike Wolf*, der allen Beitragenden als ein Problemaufriss bekannt war. Durch das Fehlen institutioneller Instanzen der Sozialisation angehender Lehrender im universitären Kontext wird die Rollenübernahme und -interpretation als Lehrende*r als stark von der zuvor kennengelernten Lehrkultur abhängig angenommen. Dieses „Normalmodell der Reproduktion“ wird anhand von vier Aspekten kategorisiert: akademische Herkunft, habituelles Erbe der Lehrpraxis, akademisches Selbstverständnis und Wirkungshoffnungen. Im Anschluss daran positionieren sich die Autor*innen zum Bezugsproblem des vorliegenden Heftes in individuellen Zugriffen und zuweilen essayistisch.

Im ersten Beitrag hinterfragt *Andreas Hoffmann-Ocon* die Annahme einer disziplinären Arbeitsteilung durch differierende wissenschaftlich-disziplinäre Orientierungen. In einer kulturhistorisch informierten Perspektive stellt er „ambivalente und paradoxal anmutende Deutungen“ von Perspektivenpluralität als mitunter problematisch heraus und warnt vor kontrafaktischen Synthetisierungsversuchen sowie historischen Kategorienfehlern auf analytischer Ebene.

Mit einem ebenfalls historischen Zugang geht *Ewald Terhart* auf die Suche nach der verlorenen Profession der Lehrerbildner*innen. Dabei schildert er Verlauf und Probleme des Prozesses der Akademisierung der Lehrer*innenbildung und spürt parallel seinem eigenen Weg vom Studium zum Experten für Lehrer*innenbildung nach. Realismus und Nüchternheit hält er anlässlich des ursprünglichen pädagogischen Idealismus des „Lehrerbildners“ und angesichts der komplexen Aufgabe der Lehrer*innenbildung für angebracht.

Der Beitrag von *Markus Rieger-Ladich* diskutiert in Zusammenarbeit mit den Studierenden *Milena Feldmann* und *Linnéa Hoffmann* – auch unabhängig vom Lehrer*innen-

Hochschullehre“ von Weil (2020) – stehen jedoch weniger die disziplinär-biographischen Aspekte der Selbstpositionierung als vielmehr strukturell bedingte sowie allgemeingültig-anwendungsorientierte Rollen im Fokus.

bildungskontext – den Popularitätsverlust des argumentativen Wettstreits in akademischen Diskursen und in der universitären Lehre. Als Gründe werden veränderte organisationale Rahmenbedingungen der Universität sowie eine gesellschaftlich „gesteigerte Sensibilität für sprachliche Verletzungen“ identifiziert. Der Text will entgegen dieser Lamenti mit gutem Vorbild vorangehen und stellt in dialogischer Struktur eine professorale Perspektive derjenigen von zwei Studierenden gegenüber.

Anschließend bestimmt *Petra Herzmann* in strukturtheoretischer Perspektive die Anbahnung einer (habitus-)reflexiven Haltung bei Studierenden als zentrale Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung. Lehrende bewegten sich daher auf einem hochschuldidaktisch-handlungspraktisch „schmalen Grat“ zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen Geltungs- und Vermittlungsansprüchen. Daran schließt sich die Forderung nach einer verstärkten Beforschung universitärer Lehrer*innenbildung als Hochschulforschung an.

Begründeter Skepsis, anhaltenden Zweifeln und fundamentalen Paradoxien zum Trotz unternimmt auch *Martin Heinrich* auf Basis erkenntnistheoretischer wie metaphysischer Argumente eine bildungstheoretisch inspirierte Selbstverortung. Anknüpfend an den Fixpunkten klassischer Bildungsideale und multiparadigmatischer Lehrer*innenbildung gelingt ihm deren Integration, die in der Konsequenz Hochschullehrenden klärend-orientierende Selbstpositionierungen in der Öffentlichkeit ihrer Lehre abverlangt.

Bettina Lindmeier entfaltet ausgehend von einer subjektiv bedeutsamen Praktikumserfahrung eine sonderpädagogische Perspektive. Sie thematisiert Praxisbezüge, die sie weniger durch universale Wirksamkeit als durch individuelle Bedeutsamkeit charakterisiert. Die Gleichzeitigkeit von Anwendungs- und Wissenschaftsbezug wird als Dilemma universitärer Lehre gefasst, das sie in ihrer eigenen Positionierung dahingehend bearbeitet, Studierende nicht „auf Linie zu bringen“, sondern ihnen die Möglichkeit eröffnen zu wollen, eigene Themen zu entwickeln, und ihnen dabei die Explikation von Differenzen zuzumuten.

Tobias Jenert nimmt in seinem Beitrag die Rolle von Lehrerbildner*innen bei der Förderung von habitusreflexiven Kompetenzen angehender Lehrer*innen in den Blick. Dieser Anspruch erfordere, dass sich Hochschullehrende selbst mit den eigenen habituellen Prägungen kritisch auseinandersetzen und dieses Hinterfragen als pädagogische Praxis und im Sinne eines Vorbildcharakters den Studierenden gegenüber transparent machen. „Anderssein“ in Bezug auf den biographischen bzw. (nicht-)akademischen Hintergrund könne dabei eine pädagogische Ressource darstellen.

Eine religionspädagogisch-fachdidaktische Perspektive nimmt *Hanna Roose* ein. Anhand einer an den Beitrag von Eike Wolf angelehnten Matrix skizziert sie Spannungsfelder zwischen Kirche und Schule, Theologie und Pädagogik sowie Theorie und Praxis. Aus dieser Spannung formuliert sie den Anspruch an Lehrende, sich mit dem Positionierungsproblem auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen.

Als Biologiedidaktiker skizziert *Ulrich Kattmann* insbesondere biografische Momente, aus denen er ableitet, was Lehre für ihn bedeutet: dass Lehre nicht etwa dazu dient, Wahrheiten zu vermitteln, sondern Denkipulse zu setzen und sich mit Studierenden im Gespräch zu befinden. Es gehe dabei darum, dass „Lehren fürs Leben“ für Studierende heiße, einerseits durch das Studium für ihr eigenes Leben zu lernen und dies andererseits am biologischen Gegenstand des Lebens als solchem zu vollziehen.

Für die Literatur- und Mediendidaktik nimmt *Petra Josting* eine Durchsicht der eigenen Fachbibliothek vor und vermag dadurch die soziohistorische Genese der eigenen Disziplin aufzuzeigen. Im Rahmen dieser Entwicklungsskizze unternimmt sie in Auseinandersetzung mit relevanten persönlichen Weggefährten en passant eine Selbstverortung als Lehrer*innenbildnerin, die in expliziter Abgrenzung von eigenen Studienerfahrungen die Professionalisierung von Lehrkräften als Ziel formuliert.

Den Abschluss bildet ein Beitrag von *Katharina Kalcsics*, die sich auf die Lehre im Sachunterricht bezieht und aus den diesem Fach impliziten Heterogenitäten heraus die

Relevanz von einer Zusammenarbeit im Team ableitet. Der Umstand, dass bezüglich des schulischen Sachunterrichts nicht jede*r Lehrende Experte bzw. Expertin für jede Frage oder jedes fachliche Problem sein kann, führe zu der akademischen Notwendigkeit und Chance eines hohen Maßes an kollegialer Kooperation.

4 Resümee und Ausblick

In der Gesamtschau zeigen die Beiträge eindrücklich die Verwobenheit von biographischen Erfahrungen mit Entwicklungslinien der jeweiligen Disziplin. Die vorliegenden Texte bilden so Schlaglichter auf eigensinnige Konstellationen von individuellen und institutionellen Biographien und Gedächtnissen. Beide Dimensionen sind, so trivial es festzustellen ist, untrennbar und interdependent aufeinander bezogen: Die allgemeine Fachkultur und das disziplinäre Selbstverständnis sind angewiesen auf individuelle Repräsentant*innen und diese wiederum auf etwas Allgemeines, an dem sie sich orientieren können. Ein solches Modell der Wechselseitigkeit ist dabei nicht etwa statisch zu denken, sondern vielmehr als doppelter Transformationsprozess. Individuelle Haltungen prägen sich an der Disziplin, wirken verändernd auf sie ein und setzen einen generativen Prozess in einer bestehenden Struktur von Neuem in Gang. In Bezug auf die Lehre werden so in dialektischer Weise didaktische und fachkulturell-disziplinäre mit individual-biografischen Aspekten kombiniert, womit ein Spannungsfeld von Differenz und Analogie hinsichtlich des Ursprungsthemas der Positionierung geschaffen ist. Besonders auffällig ist die den Texten innewohnende, einhellige Orientierung an den jeweiligen disziplinären Logiken und Spezifika. Diese sind – je (fach-)spezifisch und besonders – scheinbar angewiesen auf identitäre Integrationen, auf eine Verortung des Selbst. Ob die offensichtlichen Unterschiedlichkeiten aber in den Fächern und ihrer jeweiligen Besonderheiten oder aber in Typologien von Lehrenden begründet liegen, muss weiter als Frage offen bleiben. Forschungen zu diesem Komplex wären, wie auch Herzmann betont, nicht nur wünschenswert, sondern überfällig.

Wir haben die Hoffnung, dass das Themenheft als Auftakt zu einem Diskurs über die Lehrendenrolle und (hochschuldidaktische) Positionierungen in der universitären Lehrer*innenbildung anregt. Verstehen Sie, geschätzte Leser*innen, dies als explizite Einladung zu Repliken oder dazu, einen eigenen Beitrag zur Reflexion von Rollenfindungsprozessen zu verfassen. Bezugnahmen auf das Heft sind in der regulären Ausgabe der Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenBildung* herzlich willkommen. Die Beiträge dieses Themenhefts bieten Raum und Möglichkeit zu Affirmation und Dissens und eröffnen so vor allem eines: weiterführende inhaltliche Diskussionen! Wir bedanken uns bei den Autorinnen und Autoren für ihre Arbeit, die bisweilen eine umfassende Selbstexponierung beinhaltet, und wünschen viel Freude mit den Beiträgen.

Literatur und Internetquellen

- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- Dreeben, R.A. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jackson P. (1968). *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston. [https://doi.org/10.1016/0024-3205\(68\)90056-8](https://doi.org/10.1016/0024-3205(68)90056-8)
- Materialwerkstätten. Systematische Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung*. Zugriff am 16.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/bised/materialwerkstaetten>.
- Mollenhauer, K. (1970/1962). Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In K. Mollenhauer (Hrsg.), *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (S. 75–96). München: Juventa.

- Parsons, T. (1987/1959). Die Schulklasse als soziales System: Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In K. Plake (Hrsg.), *Klassiker der Erziehungssoziologie* (S. 102–124). Düsseldorf: Schwann.
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 1* (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Weil, M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education* (S. 83–108). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_5

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wolf, E., Schwier, V., Schweitzer, J., Goerigk, P., & Bekemeier, K. (2021). Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Einleitung in das Thema, editorische Notizen und Lesehinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3* (5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-4840>

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>

Auf der anderen Seite des Schreibtischs

Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung

Eike Wolf^{1,*}

¹ Universität Osnabrück

* Kontakt: Universität Osnabrück,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schulpädagogik,
Heger-Tor-Wall 9,
49069 Osnabrück
eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Der Essay unternimmt den Versuch, Strukturmerkmale zu skizzieren, die für die Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehre(r*innenbildung) als relevant erscheinen. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Statusrollenwechsel implizit der Normalform der Erfahrungsreproduktion von Lehrkulturen und -formen des eigenen Studiums folgt. Individuelle Positionierungen lassen sich so als komplexe Realisierungsfiguren in einem Kontinuum denkbarer Herkünfte, Selbstverständnisse, Habitustraditionen und Wirksamkeitshoffnungen beschreiben.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Lehre, Rollenproblematik, Reflexion



Ein Kernproblem der universitären Lehrer*innenbildung ist neben der konkreten didaktisch-pädagogischen Frage des „Wie lehren?“ diejenige nach der Füllung der Rollenproblematik des „Dozierende*r-Sein“. Mit dem Wechsel in die Rolle des*der Lehrenden wird für gewöhnlich ein Statuswechsel im Rahmen der Institution Universität vollzogen, und zwar unabhängig davon, welche Rolle man zuvor eingenommen hat: sei es Studierende*r, Referendar*in oder Lehrer*in. Das vorliegende Papier unternimmt daher den Versuch, diesem Problem nachzuspüren und dadurch Strukturmerkmale zu skizzieren, die bei der Findung der Lehrendenrolle als besonders virulent erscheinen. Es wird davon ausgegangen, dass die Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung implizit der Normalform der Erfahrungsreproduktion von Lehrkulturen und -formen des eigenen Studiums folgt. Wenn diese jedoch in die Krise gerät, können mit der Übernahme der Rolle des*der Dozierenden erhebliche Unsicherheiten verbunden sein, die durch das Fehlen einer institutionalisierten sozialisatorischen Instanz (zumindest für den*die Noviz*in) noch gesteigert werden.

1 Das Normalmodell: Imitation & Reproduktion

Die Unsicherheiten, als neue*r Lehrende*r eine universitäre Lehrveranstaltung durchzuführen, liegen auf der Hand: Mit der Übernahme der Rolle des*der Dozierenden wird ein Wechsel von Statuspassagen vollzogen; gewissermaßen sitzt man – da ein eigener Hochschulabschluss Voraussetzung dafür ist, überhaupt in diese „prekäre“ Lage zu kommen – mehr oder weniger plötzlich auf der anderen Seite des Schreibtischs. Dies ist daraufhin zunächst mit der Frage nach dem „Wie?“ verbunden, also einem didaktisch-praktischen Problemkomplex, der sich mit Helsper (1996) als „Antinomien“ des pädagogischen Handelns als solchem bezeichnen ließe. Das „Normalmodell“ der Antwort auf eben diese Frage stützt sich – so eine zugegebenermaßen eher alltagsempirische Beobachtung – subjektiv auf eigene Erfahrungen und universitätssozialisatorisch evozierte Haltungen. Ein solches Normalmodell lässt sich demnach als die Reproduktion von subjektiv als gelungen betrachteten Lehrformen und -formaten aus dem eigenen Studium beschreiben: Man bedient sich an dem bunten Strauß an Erinnerungen und Erfahrungen von bspw. Seminarleitungsstilen, Literaturlisten, Ablaufplänen oder Arbeitsformen, die einem aus der eigenen Studienzeit zur Verfügung stehen, modifiziert und dekonstruiert diese, probiert aus und findet letztlich – irgendwann – einen eigenen Zugang zur Gestaltung von Lehre. Die Universitäten reagieren auf dieses quasi-evolutionäre Modell mit zentralen Einrichtungen für Lehre, die (z.T. zertifizierte) Qualifikationsworkshops für Dozierende anbieten, deren Kernelement zumeist eben diese handlungspraktische Dimension darstellt. Es wird versucht, das „Normalmodell“ der Reproduktion von subjektiv als gelungen betrachteten Lehrformen und -formaten aus dem eigenen Studium durch (bisweilen mit Labels wie „wissenschaftlich fundiert“ oder „evidenzbasiert“ versehene) hochschuldidaktische Methoden zu ersetzen.

Sowohl das handlungspraktische Normalmodell der Reproduktion bzw. Imitation als auch dessen durch didaktische Qualifizierungsmaßnahmen modifizierte Variante sind auf subjektiver Ebene relativ folgenarm. Mit Stichweh (2017) kann man differenzieren, dass bei dieser, das Subjekt als Rollenträger fokussierenden Perspektive der reflexive Sinngebungsprozess im Fokus steht, nicht der unmittelbar praktische. Folglich hat es das Subjekt als solches eher mit einem anderen Problem zu tun, namentlich mit einer Rollenproblematik: Die Rolle des*der Lehrenden material zu füllen, ist ungleich bedeutsamer für das Selbst als die didaktische Füllung von Semesterwochenstunden. Auch diese Schwierigkeit ist implizit durch die Orientierung an einem „significant other“ (Mead, 1934) – im akademischen Betrieb meist auf professoraler Stausebene – als Rollenmodell lösbar; mit der Reproduktion von bspw. Lektürelisten oder Seminarleitungsstilen geht implizit ja bereits eine Orientierung an einem konkret personifizierten Rollen- und Handlungsmodell einher. Nun ist die Bearbeitung jener Problematik der Selbstpositionierung

im akademischen Lehrbetrieb allerdings eine einsame Angelegenheit: Die Übernahme der Rolle des*der Universitätslehrenden stellt insofern sogar eine besonders einsame Form des Statuspassagenwechsels dar, als wir hier keinerlei institutionalisierte Instanzen der Einsozialisation in die neue Community finden, wie dies bspw. beim schulischen Lehrberuf in Form des Referendariats bzw. Studienseminars gegeben ist. Ein Trainee-Programm, eine Ausbildung, ein Volontariat oder Praktikum sind universitär nicht vorgesehen; die Qualifikation „Hochschulabschluss“ stellt gewissermaßen den Blankoscheck für die Befähigung dar, bspw. ein Seminar zu halten und gleichzeitig Lehrende*r sein zu können. Die Rollenfrage berührt so wenigstens partiell Aspekte der Subjektkategorie. Diese Selbstthematisierung hält zumindest das Potenzial für Rollendiffusionsproblematiken bereit bzw. lassen sich diese wiederum mit Erikson (1981) – etwas überspitzt – als potenziell denkbare Problem im Sinne von Identitätsdiffusion fassen. Wir sehen, dass unabhängig von der Bearbeitung des handlungspraktischen Problems, wie man konkret Lehre durchführt und vorbereitet, die Kategorie der Subjektivität angesprochen und als Thematik individueller Rolleneignungsprozesse markiert ist.

2 Einige Elemente des wissenschaftlichen Selbst

Im Folgenden sollen daher einige als zentral erachtete Aspekte ausgeführt werden, die für eine biografisch orientierte Selbstbefragung als Lehrende*r geeignet erscheinen und so die Rollendiffusionsproblematik reflexiv bearbeitbar – d.h. in diesem Falle: abmildernd für subjektive Ansprüche an das eigene Selbst – werden lassen. Diese Aspekte fungieren als Vorschlag von Kategorien eines Ordnungsschemas und werden anhand von Strukturmerkmalen des wissenschaftlichen Betriebs einerseits sowie damit verbundenen individuell-biografischen Passagen andererseits skizziert. Die Idee ist schlicht: die Bearbeitung von Rollendiffusion durch Identifikation und Abgleich von sozialisatorischen Einflussparametern und eigenen Sein-Sollens-Vorstellungen zum Zwecke einer sinnvollen Selbstpositionierung als Lehrende*r.

Obgleich weiter oben etwas despektierlich vom Universitätsabschluss als pauschaler Attestierung der formalen Befähigung, eine universitäre Lehrveranstaltung durchzuführen, gesprochen wurde, ist dieser Aspekt aus sozialisatorischer Perspektive gleichsam nicht unabhängig von der Frage der Rollenfindung. Vielmehr stellt die eigene *akademische Herkunft* ein objektives Datum dar, das – im Sinne eines primären Stadiums akademischer Sozialisation – die Selbstpositionierung erst ermöglicht. Daher ist insbesondere in Bezug auf die Rollenfindung auch hier anzusetzen. Die Spanne der denkbaren akademischen Studienhintergründe in der Lehrer*innenbildung ist so breit wie die disziplinäre Landschaft der Universitäten selbst: Während zum einen fachwissenschaftliche Studiengänge den akademischen Hintergrund von Lehrpersonen bilden, sind es zum anderen auch lehramtsspezifische – je nachdem, welcher Teilbereich der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Lehre bearbeitet wird. Diese eigenen Erfahrungen mit der Universität und vor allem der Wissenschaft bzw. den Disziplinen als Institution(en) sind die wahrscheinlich weitreichendsten Einflussfaktoren für die Sozialisation als Lehrende*r im Sinne eines sekundären Stadiums der Etablierung an der Institution, an der man zuvor als Novize bzw. Novizin in die hiesige Praxis eingeführt wurde. Über die akademische Herkunft hinaus reichen etwaige berufsbiografische Aspekte: Der Wechsel aus dem Schuldienst oder Referendariat zurück an die Universität bringt bspw. plötzliche Sinnverschiebungen der Ausrichtung mit sich. Es ist nun die vermeintlich „praxisferne“ Universität, die den Wirkungsort darstellt, nicht das Klassenzimmer, womit andere Anforderungen an die Lehrpraxis einhergehen. Es ist ein objektiver Unterschied, ob man sich nun bspw. als Psychologe bzw. Psychologin versteht oder eben als Lehrer*innenbildner*in aus beruflicher Verbundenheit. Die eigene akademische Herkunft muss somit den Ausgangspunkt einer reflexiven Rollenfindung darstellen.

Eng mit der Kategorie der akademischen Herkunft verknüpft ist die Frage nach dem *akademischen Selbstverständnis* per se: Wovon eigentlich sieht man sich als Lehrende*r als Vertreter*in? Sieht man sich als Vertreter*in einer bestimmten theoretischen Schule oder einer konkreten pädagogischen Leitidee? Will man als Wissenschaftler*in oder als Pädagogin bzw. Pädagoge lehren? Dies sind Fragen, denen es sich insofern lohnt nachzuspüren, als die Antworten Auskunft darüber geben können, welche Sozialisationsrichtung man sich vergegenwärtigen muss, die einem auch außerhalb der Lehre in der Scientific Community einen Standort verschafft. Während diese im Wissenschaftsbetrieb allerdings eher als „Denkschule“ zu verstehen ist, dreht sich die Richtung in der Lehre um: In der universitären Lehrer*innenbildung steht man als Lehrende*r für etwas ein – eine Haltung, eine Perspektive, ein Paradigma, eine Theorie. Um dies tun zu können, muss man sich jedoch zunächst vergegenwärtigen, was dieses etwas ist oder sein könnte. Es bedarf der Benennung.

Während die akademische Sozialisation im behaupteten Normalmodell in der Reproduktion von fachkulturellen Referenzlinien und entsprechenden Traditionen liegt, ist es bei der Lehrpraxis diffiziler. Idealtypisch bewegt sich bspw. die seminaristische Praxis zwischen „Lernen“ im Sinne von repetitiver Aneignung von Wissen oder Fähigkeiten und „Bildung“ im Sinne von diskursiv-interaktiver Aushandlung von Argumenten als wissenschaftlicher Attitüde. Dieser Aspekt der Selbstpositionierung berührt unmittelbar die Gestaltung der Praxis: Während erstgenannte Orientierung so z.B. unproblematisch mit Arbeitsblättern, Lektürefragen oder Gruppenarbeiten während Seminarsitzungen arbeiten kann, steht letztgenannter eben diese Form der instruktiven Anleitung von Studierenden nicht ungebrochen zur Verfügung. Sie ist angewiesen auf die Überzeugung von autonom und interessiert sich einem Gegenstand zuwendenden und diesen diskursiv erschließen wollenden Subjekten. Sinnbildlich gesprochen ist die Frage, ob man seine Lehre eher analog zu schulischem Unterricht oder als „herrschaftsfreies Seminar“ (Habermas) rahmt. Eine hieraus resultierende Selbstpositionierungskategorie wäre somit im *habituellen Erbe* bzw. den diesbezüglichen Anleihen zu sehen, auf die man sich als Lehrende*r bezieht.

Hieran schließt die Kategorie der *Wirkungshoffnung* an: Die Frage ist hierbei, was eigentlich die eigene Vorstellung davon ist, was die eigene Lehre an „Outputs“ generieren soll. Wir haben hier ein ähnliches Problem vorliegen wie in allen Lehr-Lern-Praktiken, jedoch mit der Steigerung, dass die Universität als Ort der wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung um die Strukturprobleme eben dieser Praxis weiß. „Die Wissenschaft“ weiß um das „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) der Erziehung; sie weiß darum, dass wir nicht wissen, wie und warum Lehrer*innenbildung eigentlich genau „wirkt“ (Terhart, 2012). Und dennoch ist auch sie vor die Notwendigkeit gestellt, ihrer Praxis mit Glaubenssätzen Sinn zu verleihen. So lehrpraxisnah ein solcher Komplex auch ist, berührt er doch unmittelbar die Ebene des Selbst dahingehend, dass diese Glaubenssätze zielsicher Auskunft über das Subjekt geben: Es ist ein Unterschied, ob ich eine Idee von gutem Unterricht oder eine bestimmte analytische Perspektive auf die Welt des Pädagogischen vermitteln will.

3 Ein Kontinuum von Entscheidungen und Positionierungen

Mir erscheinen diese vier Aspekte – unabhängig von fallstrukturellen bzw. subjektiv individuellen Besonderheiten – als elementare Variablen der Positionierung im wissenschaftlichen System allgemein und als Lehrende*r im Besonderen. Wir sehen hier ein Kontinuum, innerhalb dessen sich der*die Einzelne – ob er*sie will oder nicht – verorten muss: Die wissenschaftliche Welt nötigt den Akteur*innen gewissermaßen die Selbstlegitimation und -verortung als mehr oder weniger bewusste Entscheidungen *für* etwas und damit *gegen* etwas anderes ab. Ein gedankenexperimentelles Durchexerzieren der Selbstpositionierungsaspekte verdeutlicht dies. Denken wir uns maximal kontrastive

Vertreter*innen disziplinärer Zugänge in der universitären Lehrer*innenbildung, liegen folgende Typen nahe:

- (1) eine Perspektive der strikt quantifizierend forschenden pädagogischen Psychologie mit Fokus auf die Erklärung von Wirkungszusammenhängen,
- (2) eine Perspektive der qualitativ-rekonstruktiv orientierten Erziehungswissenschaft mit Interesse am Verstehen sozialer Sinnfigurationen und Praktiken und
- (3) eine Perspektive der ethisch-praktischen Pädagogik bzw. Didaktik mit eindeutigen Vorstellungen davon, was z.B. guten Unterricht auszeichnet.

Legten wir Vertreter*innen dieser drei Perspektiven dieselbe Frage, z.B. über das Wesen schulischen Unterrichts, vor, würden mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit gänzlich unterschiedliche Aspekte das Zentrum der Antworten bilden. Wir würden, idealtypisch gesprochen, in den Antworten das wiederfinden, was Popper (1994/1935) in der *Logik der Forschung* differenziert hat: das gesetzesähnliche Zusammenhänge postulierende Erklären der naturwissenschaftlichen Methode (1), den individuelle Konstellationen unter der Voraussetzung der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem fokussierenden Verstehensanspruch der kulturwissenschaftlichen Methode (2) und die normativ operierenden Sinnlogiken einer Gestaltungsüberzeugung (3). In gewissem Sinne hätten wir bei (1) und (2) Vertreter*innen einer den Praxiswunsch „enttäuschenden“ Erziehungswissenschaft und bei (3) Vertreter*innen einer diesen „ermutigend“ aufnehmenden Pädagogik (Flitner, 1991). Damit einher geht die Orientierungsdifferenz von empirischen (1 & 2), d.h. als Minimalkonsens, nicht mehr als „Geltungsüberprüfung an Erfahrungsatsachen“, und nicht-empirischen (3) Perspektiven.

Markant ist dabei, dass diese hier nur verschlagworteten Differenzen nicht qualitativer, sondern vielmehr deskriptiver Natur sind: Alle drei Perspektiven stellen in sich bedeutsame, legitime und vor allem relevante Positionen der universitären Lehrer*innenbildung dar. Dennoch sehen wir hierin eine Sortierung der universitären Lehrer*innenbildung, die sich entlang der disziplinären und tradierten Differenzierungen des Bezugssystems Wissenschaft orientiert und damit jeweilige Vorzüge, Leistungen, Möglichkeiten und Grenzen bietet. Die Selbstpositionierung als pädagogische*r Psychologe oder Psychologin gestaltet sich entlang derselben Parameter, wie die des*der rekonstruktiven Erziehungswissenschaftlers/Erziehungswissenschaftlerin oder der*des normativen Pädagogin/Pädagogen. Jede Position lässt sich beschreiben als komplexe Realisierungsfigur, als eine von vielen Möglichkeiten im Kontinuum denkbarer *Herkünfte*, *Selbstverständnisse*, *Habitustraditionen* und *Wirksamkeitshoffnungen*, wenn man diese Ordnungskategorien subjekttheoretisch weit genug denkt. Diese Positionierung ist nicht selbstverständlich und vor allem nicht folgenlos, gerade für Noviz*innen in der universitären Lehre, da sie wissenschaftstheoretisch und subjektreflexiv anspruchsvoll ist. Sie setzt voraus, das jeweils „Eigene“ als handlungsleitende sowie identitätsstiftende Kategorie erstens benennen und zweitens ernst nehmen zu können. Diese Selbstfindung als Vergegenwärtigung sozialisatorischer Prozesse ist spätestens dann, wenn implizite Reproduktionsfiguren in die Krise geraten, auf reflexive Thematisierungen angewiesen. So gesehen ist die Rollenfindung als Lehrende*r in gewissem Sinne eine Selbstfindung als Wissenschaftler*in und damit als Vertreter*in von Disziplinen, Paradigmen, Traditionen oder Schulen.

Literatur und Internetquellen

- Erikson, E.H. (1981). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) (S. 93–108). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Popper, K.R. (1994/1935). *Logik der Forschung* (10., verb. und verm. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen. Wissenschaftliche Bildung für Promovierende und Postdocs* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>

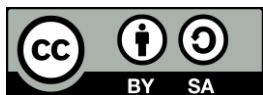
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrerbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

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>

¹ Das diesem Text zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

„Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben“

Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen, Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung

Andreas Hoffmann-Ocon^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Zürich

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Zürich,
Zentrum für Schulgeschichte (ZSG),
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Schweiz
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Zusammenfassung: Positionierungen und Selbstdeutungen von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung waren in der Vergangenheit sowohl ortsspezifisch geprägt als auch in einen Strom unterschiedlichen pädagogischen Wissens eingebunden. Es stellen sich in einer historischen Spurensuche – mit kurzen Quellensondierungen zu verschiedenen Zeitabschnitten im 20. Jahrhundert zu Positionierungen von Lehrpersonenbildner*innen – vielfältige Fragen im Zusammenhang mit „Normalmodellen“, mit wissenschaftlich-disziplinären Orientierungen, mit der Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung in der Wissensproduktion und mit Erziehungs-idealen. Das Essay soll auf der Grundlage historisch-konzepthafter Schriften aus dem deutschen und deutschschweizerischen Bildungsraum zur Ausbildung von Lehrpersonen, zum Hochschulunterricht und zur Hochschulreform – irritierend und ordnungsstiftend zugleich – zu einer Diskussion einladen, die sensibel für Paradoxien ist. Der Beitrag soll in einer kulturhistorisch informierten Perspektive den Blick schärfen für ambivalente und paradoxal anmutende Deutungen zur Pluralität in den wissenschaftlichen Perspektiven von Dozierenden und hochschulpolitischen Akteur*innen, die mit der Suche nach „Synthetisierungen“ teilweise auch Nähen zum Antiakademismus aufweisen konnten. Es wird aufgezeigt, unter welchen Voraussetzungen die Rede vom angelsächsischen Erziehungsideal hinsichtlich der Lehrpersonenbildung einer analytischen Unschärfe Vorschub leisten konnte. Vor dem Hintergrund dieser historischen Selbstbefremdung beschließt ein Ausblick auf allfällige Kategorienverwechslungen in der gegenwärtig häufig vorgetragenen Schulpraxiserfordernis von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung die Überlegungen.

Schlagwörter: Positionierungen von Dozierenden, Bildungsgeschichte, 20. Jahrhundert, pädagogisches Wissen, wissenschaftliche Disziplinen, Antiakademismus, Paradoxien



1 Annäherung

Wie lässt sich die Positionierung von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung historisch beschreibbar machen? In einer historischen Perspektive weisen die Praktiken von Ausbildung, Lehre und Forschung in der Lehrpersonenbildung verschiedene Anknüpfungspunkte auf: Einige Traditionslinien nehmen im 19. und 20. Jahrhundert ihren Ausgang in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen an seminaristischen und Akademie-Orten neben der Universität (z.B. Beckmann, 1968); andere sind im Gefolge der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen mit universitären Institutionen verknüpft (etwa für die Schweiz: Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 244–253; z.B. für die deutschen Länder: Titze, 1991, S. 345–370).

Mit diesem Essay wird aus einem bildungshistorischen Blickwinkel beabsichtigt, „Interpretationsschemata“ (Jaeggi, 2014, S. 107) zur Positionierung von Dozierenden nachzuspüren, die auf Regeln und Normen sich ähnelnder und unterschiedlicher Praxen an Orten der Lehrpersonenbildung Bezug nehmen. Historische Orte der Lehrpersonenbildung werden so als ein kulturell geprägtes Praxisfeld verstanden, in dem Ideen und Wissen in einer zirkulären Beziehung standen. Ausbildungsorte für angehende Unterrichtende konnten mit den dort vorherrschenden Alltagspraktiken selbst ein „Experimentalsystem“ mit der Möglichkeit der „Serendipität“ darstellen (Rheinberger, 2018, S. 62), also einen Kontext, in dem beiläufig Neues entdeckt werden konnte. Ausbildungs- und Hochschulkulturen für Lehrpersonen waren und sind zwar ortsspezifisch geprägt, aber gleichzeitig auch in einem Strom aus verschiedenem zirkulierendem (pädagogischem) Wissen eingebunden, das auf Anstöße aus anderen Wissensfeldern – nicht nur aus Wissenschaft und Forschung – reagiert(e) und andernorts, etwa in Schulen oder sozialen Bewegungen, umgeformt wieder aufgegriffen werden konnte und kann (Sarasin, 2011, S. 164). Wurde Wissenschaft als eher isoliertes Unternehmen gedacht, das immer den Anspruch verfolgen kann, sich die Ziele selbst zu setzen, oder wurde Wissenschaft als extrem verzahnt mit anderen gesellschaftlichen Feldern begriffen? Wurde eine Vielfalt wissenschaftlicher Praktiken und Methoden eher positiv betont oder problematisiert (Rheinberger, 2018, S. 105–110)? Solche Fragen, die Dozierende in der Vergangenheit stellten und beantworteten oder implizit in ihrem alltäglichen wissenschaftlichen Tun „mitschleppten“, werden in diesem Beitrag von Interesse sein – auch, um das Bewusstsein sowohl für die Offenheit vergangener Selbstdeutungen als auch für die Gebundenheit an historisch „eingefärbte“ Vorstellungen in der Lehrpersonenbildung zu schärfen.

Hinsichtlich der Selbstdeutung von Lehrenden soll auch der Aspekt der „Herstellung“ von Positionen beachtet werden: Lehrende – zu denen ebenfalls diejenigen gezählt werden, die als ehemalige Dozierende zu hochschulpolitischen Akteur*innen geworden sind und sich zur Einbettung der Ausbildung von Lehrpersonen in Vorträgen und Schriften äußerten – handelten einerseits performativ, waren aber andererseits bei der Produktion von Ideen und Wissen in soziale Gegebenheiten eingebettet und folgten mit ihren pädagogischen Semantiken gewissen „Schreibregeln“ (Etzemüller, 2012, S. 82–83). Die Positionierungen und Rollenfindungen von Dozierenden – so die hier vertretene These – sind eng mit Diskursen, Praktiken sowie explizitem und implizitem Wissen zu Ausbildungs- und Hochschulkulturen verflochten.

In einer Mischung aus Retrospektiven und Zeitdiagnostik soll auf Spannungsfelder und Paradoxien in Kulturen der Lehrpersonenbildung hingewiesen werden. In einem solchen Aufmerksamkeitsfeld soll die Betrachtung von Deutungen zur Dozierendenrolle und von Lehrpraktiken durch eine Verflüssigung gegenwärtiger Konzepte und Kategorien in Hochschulkulturen mithilfe von historischen Bezugnahmen erfolgen. „Kultur“ soll dabei nicht programmatisch im Sinne eines Hochschulprofils oder -leitbilds verstanden werden, sondern als Perspektive, die „in der Verwicklung mit den bearbeiteten Gegenständen zu Befremdung, Irritation und Problematisierung führt“ und Selbstbeschreibungen der Hochschulangehörigen als Material für eine Auseinandersetzung mit der

eigenen Praxis begreift (Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014, S. 10, 18). Angeregt durch den Beitrag von Eike Wolf (2021, in diesem Heft) über Ordnungskategorien zur Rollenfindung von Dozierenden in der akademischen Lehrpersonenbildung mit dem Titel „Auf der anderen Seite des Schreibtischs“ wird in einem ersten Schritt die Schwierigkeit skizziert, „Normalmodelle“ (vgl. Wolf, 2021, S. 9) in der Lehrpersonenbildung historisch zu erschließen und im Spannungsfeld vielgestaltiger Wissensbezüge und Selbstdeutungen eindeutig zu interpretieren. Unter Rückgriff auf sozial exklusive und egalitäre Deutungsmuster wird in einem weiteren Schritt gezeigt, wie eng die Situierung von Dozierenden mit dem jeweiligen Kontext der Ausbildungskultur von Lehrpersonen zusammenhängen konnte, und es wird herausgearbeitet, an welchen Implikationen in der Lehrpersonenbildung sich die Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion identifizieren lässt.

2 „Normale“ Lehrpersonenbildner*innen: undiszipliniert, synthetisierend und antiakademisch?

Wie könnten „Normalmodelle“ von Lehre resp. Ausbildung in der Lehrpersonenbildung (Wolf, 2021, S. 9) historisch untersucht werden? Ausbildungskulturen in der Lehrpersonenbildung blieben aus einer Perspektive der Disziplinorientierung häufig bruchstückhaft, da sie aufgrund der Fächervielfalt eher zentrumslos organisiert waren und sind: Die Studiengänge für angehende Lehrpersonen befinden sich gegenwärtig in einem interdependenten Feld, sind mit ihren vielgestaltigen Bezugnahmen als berufs- resp. professionorientiert sowie wissenschaftlich gedacht und unterstehen oftmals noch administrativ-politischen Instanzen. Zusätzlich orientiert sich das widersprüchlich verschlungene Hochschulfeld mit seinen Studiengängen an den Strukturen der jeweiligen Schulsysteme, an oftmals lokal oder regional situierten Bildungserfordernissen, sodass sich Dozierende in „pluridisziplinären disziplinären“ Hochschulbildungsräumen bewegen (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 26–27).

Aussagen in der offenen und durch Theorieimporte geprägten Disziplin Erziehungswissenschaft können sehr unbestimmt sein – in ihrer Reichweite und in ihrer Situierung (grundlagen-/anwendungs-/handlungsbezogen). Aus Sicht einer „normal science“, die mit ihrer Forschung auf eine Verdeutlichung der vom vorwaltenden Paradigma oder Schema bereits vertretende Phänomene und Theorien ausgerichtet ist (Kuhn, 1976, S. 38), wären Dozierende in der Lehrpersonenbildung eher zu den „Anormalen“ zu zählen: Die „Normalisierungstechniken“ (Foucault, 2003, S. 46), etwa ein an wissenschaftliche Disziplinen gebundenes Gutachtenwesen, können zugleich akzeptiert und mit dem tradierten pädagogischen Wissen zur Problematik von Prüfungspraktiken auch wieder konterkariert werden. In empirischen pädagogischen und psychologischen Studien wurde (bereits) um 1930 darauf hingewiesen, dass ein Zeugnis nicht einmal von allen Schüler*innen als adäquater Maßstab der Schulleistung verstanden wird, sei es dadurch, dass bemerkt wird, wie Lehrpersonen aus erzieherischen Gründen schlechte Noten geben, oder dass dem Zeugnis lediglich zu entnehmen ist, wie eine Lehrperson bestimmte Schüler*innen beurteilt (Hetzer, 1933, S. 21, 27). Die frühe Kritik an der Zensurengebung und die Fragwürdigkeit dieses Instruments für das Berechtigungswesen wurden in den 1970er-Jahren „wiederentdeckt“ (Ingenkamp, 1971; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 24) und verbunden mit „alt-neuen“ Vorstellungen zur „Auslese“ und Ausbildung von Lehrpersonen, die nun selbst wiederum kreativ, innovativ, sensibel, lernbereit und fähig eine „fortschrittliche Lehrerpersönlichkeit“ aufzubauen (Tändler, 2015, S. 94) haben.

Das „handlungspraktische Normalmodell der Reproduktion“ (Wolf, 2021, S. 9) von jungen Dozierenden gerät in dem Blickfeld des multidisziplinären Vorhabens der Lehrpersonenbildung und einer gewordenen „Schönheit der Verwilderung“ schnell an seine Grenzen – so zumindest könnte ein erster Merkposten in diesem Essay lauten. Wie können Bezugslinien verschiedenen pädagogischen Wissens in den Lehrveranstaltungen die

aufgegriffenen Themen gliedern und Strukturen für eine Debatte liefern? Solche Fragen werden in der Lehrpersonenbildung kontinuierlich gestellt und verweisen auf tradierte Problemfelder und Bruchlinien:

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde in der Lehrpersonenbildung ein Wissenschaftssystem, das Pluralität in den wissenschaftlichen Perspektiven und Forschungsansätzen betont (Wilholt, 2012, S. 87), nicht nur als Zugewinn betrachtet. Oft mit dem Argument der Kürze der Lehrpersonenbildung (auf Volksschulstufe) und der erhofften Einheitlichkeit des pädagogischen Wissensraums (z.B. Schälchlin, 1928, S. 2; vgl. Hoffmann-Ocon, 2020, S. 400) sollten Lehrpersonenbildner*innen dem so wahrgenommenen Problem des zersplitternden pädagogischen Wissens mit Synthetisierungen und Ausbalancierungen begegnen (etwa Tuggener, 1962, S. 136). Bereits an der Schwelle zum 20. Jahrhundert plädierten Autor*innen von Lehrbüchern für angehende Lehrpersonen – einer Textsorte, die zwischen Wissenschaft, Anleitung und Erziehung oszillierte und einen eigenwilligen pädagogischen Wissensraum mitkonstituierte – dafür, die Kandidat*innen „nicht in den Streit der Meinungen und den Kampf der Ansichten hineinzuziehen“, da den angehenden Lehrpersonen noch kein selbstständiges Urteil möglich sei (Martig, 1901, S. X).

Womöglich werden aktuell die vielgestaltigen Wissensbezüge in der Ausbildungsszene sowohl von angehenden Unterrichtenden als auch von Hochschullehrenden nicht als krisenhaft wahrgenommen, sondern als eine besondere Spannung, die dem Studium etwas Flüchtiges verleiht, auch indem letztlich unklar bleibt, was sich in den lose gekoppelten Bezugsdisziplinen abspielt. Wer sich in den vergangenen Jahrzehnten für eine Gemengelage aus pädagogischen Reformdiskursen und der Rezeption soziologischer und psychologischer Theorien interessierte und in seine Lebensform gesellschaftspolitische Motive integrieren wollte, konnte diese Ansprüche in der historischen Perspektive von Maik Tändler (2015) in Westdeutschland insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren mit der Wahl des Lehramtsstudiums gut zusammenzwingen (S. 87). In seiner kulturhistorischen Studie zu den 1970er-Jahren verweist Ullrich Raulff (2014) darauf, dass das Fach Pädagogik nicht nur über zahlreiche „Kontaktzonen“ zu weiteren wissenschaftlichen Disziplinen, sozialen Bewegungen und erzieherischen Praktiken verfügte, sondern mit Diskursen verflochten war, die aus der Retrospektive eine rätselhafte Evidenz aufwiesen (S. 23): Die schulreformerischen Schriften A.S. Neills etwa – hier insbesondere der Bestseller *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1969/1960), der über weite Strecken auf Debatten der 1920er-Jahre rekurrierte – wurden wie andere essayistisch gehaltene Werke „unverdaut übernommen“ oder „unbegriffen und im Vorschuss auf einen Sinn“ gelesen, auch wenn der „Geist des Ganzen“ eher schleierhaft blieb (S. 25, 31). Lesewütig kümmerten sich die Studierenden „nicht um den Grenzzaun, der immer noch die schöne Literatur von der Sachliteratur trennt“, so Raulff (2014, S. 36). Die Vielfalt an (pädagogischem) Wissen schien sowohl Lehrenden als auch Studierenden teils interdisziplinäre, teils eklektizistische Angebote für komplexe gesellschaftliche Fragen und Erziehungsroutinen zu bieten. In diese Vielgestaltigkeit an pädagogischem Wissen konnte sich auch „Widerstand gegen akademische Formen der Wissensproduktion“ mengen, der – fast dialektisch – „intellektuelle Bewegungen angetrieben und neue Rollenmodelle, neue Gattungen und Disziplinen hervorgebracht“ hatte (Engelmeier & Felsch, 2017, S. 5). So wurde Wissenschaftskritik i.S. eines akademischen Antiakademismus nicht nur von Studierenden geäußert, sondern streckenweise ebenfalls von Lehrenden selbst, die sich manchmal trotz ihrer Arriviertheit in der Lehrpersonenbildung und Hochschule als außenstehend stilisierten und vorgaben, den Laien „die durch Akademiker entwendete Wissenschaft zurück[zu]geben“ (Etzemüller, 2017, S. 71).

3 Lehrpersonenbildner*innen lösen nicht nur wissenschaftliche Probleme, sondern bilden Menschen – Diffusionen des wissenschaftlichen Selbst?

„Die Spanne der denkbaren akademischen Studienhintergründe in der Lehrerbildung ist so breit wie die disziplinäre Landschaft der Universitäten – die Selbstpositionierung erst ermöglicht“ (Wolf, 2021, S. 10) – der Spielraum dieser Aussage wird plausibel von Wolf noch vergrößert, wenn eigene Studierenerfahrungen, aber auch die Verbundenheit mit dem Berufs- und Schulfeld als Prägefaktoren für die Sozialisation als Lehrende hinzugenommen werden (vgl. Wolf, 2021, S. 10). Wie unter komplexen Bedingungen eines Lehramtsstudiums eine spezifische Kultur entstehen konnte, die in gängigen Routinen, Praktiken und verschiedenem explizitem und implizitem Wissen für Lehrende einen Handlungshorizont bot, soll mit einigen bildungshistorischen „Pinselstrichen“ angedeutet werden:

In der Geschichte der Situierung von Lehramtsdozierenden im deutschsprachigen Raum ist die Schrift von Carl Heinrich Becker (1926) *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens* im Kontext weiterer Schriften zur Kultur und zu Funktionen von Hochschulen (Becker, 1919, 1925) in mehreren Punkten bedeutsam, wenn die „Elemente des wissenschaftlichen Selbst“ (Wolf, 2021, S. 10) fokussiert werden sollen: Beckers Schrift – die vor dem Hintergrund des kulturföderalen Systems der Weimarer Republik nach übergreifenden „Harmonsierungen“ in der Lehrpersonenbildung suchte – wurde (trotz einiger völkischer Ideologeme) auch in der deutschsprachigen Schweiz als ein ernst zu nehmender Lösungsversuch zur Akademisierung angehender Unterrichtender verstanden: Die Konzeption der preußischen Pädagogischen Akademie als nichtuniversitäre Hochschule, die durch ihre Dozierenden sowohl akademische Ansprüche an die Studierenden als auch die Einheitlichkeit der Menschenbildung – und nicht die Forschung – ins Zentrum stellte, prägte im Kanton Zürich in den 1930er-Jahren den Entwurf eines Pädagogischen Instituts (später Oberseminar genannt) mit und stieß eine breiten Debatte der Bildungsinteressierten an (NZZ, 1931, S. 5).

3.1 Dozierende der Lehrpersonenbildung in schwierigem Hochschulgelände: exklusiv situiert, aber sozial am Rande?

Die historisch eingängige „Formel“ von Becker, dass wissenschaftliche „Probleme lösen und Menschen bilden [...] grundverschiedene Aufgaben [sind]“ (Becker, 1926, S. 63), beinhaltet viele in der Lehrpersonenbildung gängige populärpädagogische Implikationen für Dozierende: Bereits frühe allgemeine hochschulpädagogische Gedanken von Becker, die sich auf die Ausbildung angehender Unterrichtender übertragen ließen, zielten darauf, dass neben dem Intellektualisieren der Studierenden nicht deren „Charakter- und Willensbildung“ vernachlässigt werden dürfte und daher die Hochschulen zugleich „Forscherschulen, Berufsschulen und Staatsbürgerschulen“ zu sein hätten (Becker, 1919, S. 29). Wie das „angelsächsische Erzieherideal“ mit dem „Geist der sozialen und religiösen Toleranz“ in der Ausbildung von Lehrpersonen erreicht werden könnte, sollte niemals vorgegeben werden, sondern sei gerade die individuelle Aufgabe der Hochschulpädagogen (Becker, 1926, S. 65). Insbesondere die Disziplin der Pädagogik (für die Ausbildung der sog. Oberlehrer) habe an der Universität einen schweren Stand, da sie den Menschen als „Gesamtpersönlichkeit“ und „Gemeinschaftswesen“ erfassen wolle und daher aus dem Blickwinkel der weiteren Universitätsfächer als nicht zugehörig wahrgenommen werde (Becker, 1925, S. 44). Beckers Verflechtung von Idealen der Lehrpersonenbildung mit dem angelsächsischen Erziehungsideal scheint passend und verstörend zugleich und damit paradoxal zu sein: passend, da die Skepsis gegenüber Massenseminaren sowie die Überhöhung der Gemeinschaft zwischen Lehrenden und

Studierenden tatsächlich in beiden Idealen eingelagert war – verstörend, da die traditionell sozial exklusiven Studienorte wie Oxford und Cambridge vordergründig wenig Nähen zu den deutschsprachigen Ausbildungsorten für (Volksschul-)Lehrpersonen aufwiesen, die sich als Stätten auszeichneten, die historisch oftmals als soziale Aufstiegskanäle fungierten (Hoffmann-Ocon & Grube, 2016, S. 210–211; Enzelberger, 2001; Tuggener, 1962, S. 208; Becker, 1926, S. 33–34) und fungieren (Denzler-Schircks, Fiechter & Wolter, 2005, S. 589).

Ähnlich lautende Überlegungen und Analogien, wie sie Becker mit der Anspielung auf Oxford und Cambridge anstellte, lassen sich gut ein Vierteljahrhundert später in Max Horkheimers Semesteransprachen u.a. als Rektor der Universität Frankfurt finden: „Man muss die Atmosphäre eines solchen Kollegiums, die uns wie eine Synthesis aus Kloster, Klub und Lehrstätte anmutet, mit Verwunderung geatmet haben“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 391). Der durchaus nicht unproblematische „Archaismus des akademischen Unterrichts“ mit der Zentralstellung des „geschlossenen akademischen Vortrags“ sei an Hochschulen im deutschsprachigen Raum durch „Methoden der progressive education“, die „vom Autoritätsanspruch des akademischen Lehrers überhaupt nichts übrig[]lassen, wo der Student den Professor von vornherein als einen unterbezahlten Spezialisten betrachtet, der ihm die Ware bestimmter Kenntnisse verkauft und ihm sonst nichts zu sagen hat, [...] gefährdet“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 395). Horkheimer identifizierte in dem Archaismus eines geschlossenen, u.a. an ein Kloster erinnernden akademischen Betriebs mehr „Humanität“ als in der modernen Massenhochschule, in der – kapitalistisch anmutend – durch studentische Anspruchsindividualität das akademische und hochschulpädagogische Kommunikationsgeschehen sondiert werde (Gensicke, 2006, S. 14).

Die Äußerungen Horkheimers könnten insofern als paradoxe Konstellation verstanden werden, als im gängigen Narrativ über die „Haltungen“ der Vertreter der Frankfurter Schule die „Parteinahme für Erziehung zur Mündigkeit“ und die Kritik der in der deutschen pädagogischen Literatur häufig wahrgenommenen Begriffe „von Autorität, von Bindung, oder wie all diese Scheußlichkeiten sonst heißen“ (Adorno, 1971, S. 136), stilbildend gewesen sein sollen (Levsen, 2019, S. 9). Demgegenüber richtet sich Horkheimers Augenmerk weniger auf hochschulpädagogische und unterrichtstechnologische Aspekte der Wissensvermittlung oder etwa auf verschiedenes wissenschaftliches Wissen, dem in der Hochschullehre ein emanzipatorischer Charakter zugeschrieben wurde, sondern vielmehr auf eine spezifische elitäre sowie exklusive Hochschulkultur und die damit verbundenen Lebensformen.

Als „eine Synthesis aus Kloster, Klub und Lehrstätte“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 391) wurden jedoch nicht nur die exklusiven englischen Universitäten „als kulturelle Normen und Praktiken [...] prägende Instanzen“ (Daniel, 2001, S. 446) der Studierenden betrachtet, sondern diese Zuschreibungen gelten ebenfalls in historischer Perspektive gegenüber Lehrerseminaren: Peter Lundgreen (2011) hält in einer Studie zu pädagogischen Professionen für die preußischen Schullehrerseminare zwischen 1800 und 1920 fest, dass es sich bei diesen „durchweg um kleine Internate mit entsprechenden an Klöster [...] gemahnenden Zwängen [handelte]. Eine strenge Hausordnung regelte die Wohn- und Lebensgemeinschaft der 40–70 Zöglinge, vom Tagesverlauf bis zu den regelmäßigen Überprüfungen von Lernfortschritten. Man wird die sozialisatorische Wirkung dieser Berufsvorbereitung kaum überschätzen können“ (Lundgreen, 2011, S. 17). Die Annahme Horkheimers und seines Frankfurter Theoriezirkels in der frühen Nachkriegszeit, dass es „keinen Automatismus in der Übersetzung von klassenspezifischen Lebenslagen in bestimmte Begehrlichkeiten oder Interessen gab“ (Honneth, 2015, S. 70–71), lässt sich für die schwierige Selbstdeutung in der hochschulischen Lehrpersonenbildung als zweiter Merkposten noch zuspitzen:

Der jeweilige Kontext samt sozialer Situierung der historischen Akteur*innen (Stichworte: „Oxford oder Lehrerseminar“) war dafür ausschlaggebend, ob Dozierende mit Klosteratmosphäre versehene Orte als von außen gefährdet und als Chiffren der Freiheit,

Kritik, Dissidenz und Erprobung (z.B. Derrida, 2001, S. 21) idealisieren konnten oder als Orte verstanden, an denen wissenschaftliche Diskurse sich eingespielten institutionellen Vorgaben unterwerfen mussten, aus denen nicht zwangsläufig „Gelehrsamkeit oder Wissenschaft“ erwachsen (etwa: de Lagasnerie, 2017, S. 25).

3.2 Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion – typisch für die Lehrpersonenbildung?

Die von Wolf (2021) gestellten Fragen, „[w]ovon eigentlich [...] man sich als Lehrender als Vertreter sieht“, „ob man seine Lehre eher analog zu schulischem Unterricht oder als ‚herrschaftsfreies Seminar‘ (Habermas) rahmt“ (S. 11), lassen sich in der Lehrpersonenbildung schwer bestimmen und hängen kulturgeschichtlich nicht zwingend mit der Nähe oder Distanz zum akademischen Wissen zusammen – worauf das Beispiel „Oxford oder Lehrerseminar“ verweist. An diesem Punkt zeigt sich auch, dass die von Rudolf Stichweh vertretene Sichtweise, derzufolge in den Konzepten der „gelehrten Erziehung“ des 18. Jahrhunderts die Unterscheidung von Schule und Universität kaum möglich gewesen sein soll, hingegen im 20. Jahrhundert Schule und Universität durch „curricular-wissenschaftliche Entwicklungen“ zwei autonome Subsysteme des Erziehungssystems hervorgebracht hätten (Stichweh, 2013, S. 170, 175), die Situierung der Lehrpersonenbildung verzerrt wiedergibt. Sowohl schulisch als auch hochschulisch anmutende Unterricht- und Lehr-Settings sind in exklusiven Universitäten *und* in kleinräumigen Seminaren für die Ausbildung von Lehrpersonen möglich gewesen.

Die Dozierenden an unterschiedlichen Seminarorten der Lehrpersonenbildung teilten in ihren Lehrpraktiken Überzeugungen und Einstellungen, nach denen „Lehrerbildung [...] zuerst und zuletzt einfach allgemeine Menschenbildung [ist]“ (Tuggener, 1962, S. 136). Zu den Ausbildungskulturen für Volksschullehrpersonen gehörte vor allem eine Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion. Diese könnte als eine Vorformulierung der Skepsis französischer Sozialwissenschaftler gedeutet werden, die nicht mit ihren Werken in ein bestimmtes Register einsortiert werden wollten. So mochte Pierre Bourdieu seine Schriften nicht auf Soziologie, Ethnologie oder Philosophie festgelegt wissen, sondern verstand seine Arbeit auf das Ganze der Sozialwissenschaften bezogen (Bourdieu, 2002, S. 21–25; de Lagasnerie, 2017, S. 24). Das Ganze als Leitidee und die Zurückweisung fachspezifischer Sozialisationen können also einer klassisch-humanistischen Bildung an der Universität entsprungen sein oder aber der Lehrpersonenbildung, die ihre lange währende hochschulische Abseitsstellung als Chance verstanden hatte, „durch einen von keinen Traditionen belasteten Eingriff einen Neubau zu errichten, der für die Zukunft des höhern Bildungswesens überhaupt richtungsweisend sein könnte“ (Tuggener, 1962, S. 136).

So lassen sich nach diesen Betrachtungen als weitere Merkposten Implikationen und Topoi nennen, die historisch zur Selbstdeutung in der Lehrpersonenbildung zählten: Demnach ist es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Ziel der Lehramtsausbildung gewesen, „nicht Forschen und Wissenschaft [zu] betreiben, sondern Menschen [zu] bilden“, was eine „vertiefte pädagogische Gesamteinstellung“ nahelegte, in deren Verständnis „Wissensvermittlung [...] nur ein Zweig und ein Mittel der Erziehung [ist]“ (Becker, 1926, S. 40–41). Vom Selbstverständnis her orientierte sich diese Praxis der Lehrpersonenausbildung nicht unbedingt nur an einem (sub-)disziplinär strukturierten Feld und einer nur durch Wissenschaft geleiteten Ausbildung, sondern an der am Gedanken der relativen Autonomie der Pädagogik abgeschliffenen Position (Bonnett & Cuypers, 2003, S. 333–336), „Stellung zu nehmen zum Ganzen der Welt und des Lebens, Stellung zu nehmen zu all den Strömungen, welche unser Leben nach einer bestimmten Richtung ziehen wollen“ (Kopp, 1933, S. 13). Eine solche Überspanntheit im Selbstanspruch befeuerte die Idealisierung des Lehrberufs und der Pädagogik und führte bis ge-

genwärtig noch zu verzeichnenden „überfordernde[n] Aufgabenzuweisungen von außen“ und „eigene[n] Träume[n] der Pädagogen“, welche eine ambivalente „Kippfigur“ über den Lehrberuf aufrecht erhalten (Ricken, 2007, S. 30).

4 Von den Diffusionen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung zum Sitzenbleiben am Schreibtisch

Wird das Resümee noch einmal durch eine Überlegung Wolfs (2021) angestoßen, nach der mit „der Übernahme der Rolle des Dozierenden [...] ein Wechsel von Statuspassagen vollzogen [wird]“, sodass man „mehr oder weniger plötzlich auf der anderen Seite des Schreibtischs [sitzt]“ (S. 9), und wird diese Überlegung mit unterschiedlichen historischen Interpretationsschemata zur Positionierung der Lehre und Forschung in der Verflechtung miteinander betrachtet, wird eine Tendenz in der Ausbildung von Lehrpersonen sichtbar:

Womöglich gingen „Lehrpersonenbildner*innen“ – allegorisch und metaphorisch gesprochen – gar nicht einmal um den Schreibtisch herum, sondern wollten sich nicht von ihrer vorgängigen Position am Schreibtisch wegbewegen: So waren sie in dieser Perspektivierung geprägt durch implizites und explizites Wissen über die Abseitsstellung der Lehrpersonenbildung an den Hochschulen, über die mehr lebensweltliche und weniger disziplinäre Ausrichtung der Pädagogik für angehenden Unterrichtende, über den auch erziehenden Charakter der Lehramtsausbildung und über die Unentscheidbarkeit, ob das Setting der Lehrpersonenbildung eher der Gemeinschaft einer sozial exklusiven Hochschule oder derjenigen eines strengen Klosters mit wenig individuellen Entfaltungsmöglichkeiten ähnelt.

Vor diesen wichtigen Hintergründen kann die in diesem Essay erschlossene historische Tendenz in der Lehrpersonenbildung als Einladung zu einer Diskussion verstanden werden: Das Problem mit der Anerkennung einer funktionalen Differenzierung, mit der Lehrpersonen als Akteur*innen des Schulfelds Expertise zugesprochen bekommen, während Dozierende als Fachpersonen für die Erschließung, Untersuchung und Deutung von schulischen Praktiken unter bestimmten Fragestellungen gelten, sollte weiter problematisiert werden. Die in jüngster Zeit (wieder) oft vorgetragene Schulpraxiserfordernis bei Stellenbesetzungen von Dozierenden sollte in ihren jeweiligen Kontexten daraufhin überprüft werden, ob es sich um Kategorienverwechslungen zwischen Hochschullehre und Schulunterricht handelt. Müssten Dozierende in der Lehrpersonenbildung nicht vielmehr daran bestärkt werden, sich weniger über scheinbare Praxisrelevanz zu legitimieren und keine „Anwendbarkeitsversprechungen abzugeben, deren Nichteinlösbarkeit [...] [Studierenden] so deutlich wird, dass sie [sie] den Weg zurück zur Theorie nicht mehr finden lässt“ (Neuweg, 2015, S. 219)? Vielmehr sollte bekräftigt werden, dass etwa Historisierung und wissenschaftliche Theoriebildung im Rahmen von Forschungsbewegungen „eine anzuerkennende Praxis“ mit eigener Dignität darstellen (Scheidig, 2020, S. 350). In diesen Zusammenhang gehört auch die Anfrage an Dozierende in der Lehrpersonenbildung, ob sie dazu beitragen, dass die Hochschule von den Studierenden als ein Ort wahrgenommen wird, an dem man sich selbst reflektieren und an dem man das zu einem passende wissenschaftliche Thema (etwa für die Qualifikationsarbeit) finden kann (Delbanco, 2012, S. 15; Kreitz, 2000).

Im negativen Sinne kann ein Fetischisieren des schulischen Berufsfeldes samt Applikationsversprechen in der Lehrpersonenbildung als Problem einer nicht wahrgenommenen Grenze zwischen den Systemen Schule und Hochschule (Stichweh, 2013, S. 175) verstanden werden. Positiv gewendet und fast ironischerweise kann die Orientierung am Praxisfeld Schule aber auch als Realisierungsversuch eines idealistischen Hochschulkonzepts begriffen werden, in dem die funktionale Differenz zwischen Dozierenden und (angehenden) Lehrpersonen wenig Bedeutsamkeit zukommt. Wenn alle an der Lehrpersonenbildung Beteiligten einen forschenden Habitus aufwiesen, realisierte sich in dieser

gemeinsamen Ausrichtung die Scientific Community (Trempp, 2015, S. 21). Dennoch bleibt klärungsbedürftig, worauf Forschung in der Lehrpersonenbildung genau zielen soll, wenn man etwa der Auffassung folgt, dass die Bestimmung, derzufolge das „Wesen der Forschung [...] im Übersteigen von Grenzen [liegt]“ (Rheinberger, 2018, S. 109), noch zu unscharf ist. Welche Reichweite Lehrende in der Forschungsorientierung mit angehenden Unterrichtenden anstreben, ob es um Selbstreflexion oder Beiträge für die Scientific Community, ob es um den Nachvollzug oder eigene Forschungspraxis gehen soll (Trempp, 2020, S. 19), müsste von Fall zu Fall offengelegt werden.

Literatur und Internetquellen

Quellen

- Adorno, T.W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Hrsg. von G. Kadelbach (unter Mitwirkung v. H. Becker). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, C.H. (1919). *Gedanken zur Hochschulreform*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Becker, C.H. (1925). *Vom Wesen der deutschen Universität*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Becker, C.H. (1926). *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hetzer, H. (1933). *Schüler und Schulzeugnis. Eine psychologische Analyse* (Erziehungswissenschaftliche Studien, Bd. 2). Leipzig: Dürr.
- Horkheimer, M. (1985/1952). Fragen des Hochschulunterrichts. In M. Horkheimer, *Vorträge und Aufzeichnungen* (Gesammelte Schriften. Bd. 8). Hrsg. von G. Schmid Noerr (S. 391–408). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Zusammengestellt u. kommentiert v. K. Ingenkamp (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kopp, E. (1933). *Die Pflicht des Intellektuellen*. Zürich: Oprecht & Helbling.
- Martig, E. (1901). *Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht* (5. Aufl.). Bern: Schmid & Francke.
- Neill, A.S. (1969/1960). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Aus dem Amerikan. übers. v. H. Schroeder & P. Horstrup (ungekürzte Ausg.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- NZZ (*Neue Zürcher Zeitung*). (1931, 01.09.). Lehrerbildungsreform im Kanton Zürich. *Abendausgabe Nr. 1652*, Blatt 5.
- Schälchlin, H. (1928). *Pädagogisches Institut des Kantons Zürich. Weisungen zum Organisationsentwurf*. Zürich: Typoskript, 28 Seiten.
- Tuggener, H. (1962). *Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ.

Sekundärliteratur und Internetquellen

- Beckmann, H.-K. (1968). *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD*. Weinheim: Beltz.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and Authenticity in Education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Hrsg.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (S. 326–340). Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Aus dem Franz. übers. v. S. Egger, mit einem Nachwort v. F. Schultheis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Daniel, U. (2001). *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Lagasnerie, G. (2017). Die Universität und ihre Kritiker. Einige Bemerkungen über Antiakademismus und Wahrheit. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 14–29.
- Delbanco, A. (2012). *College. What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Denzler-Schircks, S., Fiechter, U., & Wolter, S.C. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 576–594. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0160-z>
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Aus dem Franz. übers. v. S. Lorenzer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Engelmeier, H., & Felsch, P. (2017). „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 4–13.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Etzemüller, T. (2012). *Biographien. Lesen – erforschen – erzählen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Etzemüller, T. (2017). „Arme Irre“, Pseudowissenschaftler und Friedrich Kittler. Das Antiakademische als Funktion und innere Haltung. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 70–86.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974–1975)*. Aus dem Franz. übers. v. M. Ott. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A. (2020). „Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule“ oder „im Dienste der pädagogischen Forschung“? – Historische Spurensuche zu Kontexten der „Vorbildung“ von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 394–406.
- Hoffmann-Ocon, A., & Grube, N. (2016). „Lehrer auf Abwegen“. Bildungshistorische Annäherungen an ‚gebrochene‘ und ‚eigensinnige‘ Berufsbiographien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *BIOS*, 29 (2), 208–219. <https://doi.org/10.3224/bios.v29i2.05>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2011). Einleitung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), unter Mitarbeit v. L. Criblez, M. Späni, V. Lussi Borer & M. Cicchini, *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 15–41). Bern: hep.
- Honneth, A. (2015). *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ingenkamp, K.-H., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kreitz, R. (2000). *Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94992-9>
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., überarb. u. um das Postskriptum v. 1969 erg. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Levsen, S. (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich*. Göttingen: Wallstein.

- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 9–39). Weinheim et al.: Beltz.
- Lussi Borer, V., & Criblez, L. (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), unter Mitarbeit v. L. Criblez, M. Späni, V. Lussi Borer & M. Cicchini, *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 237–270). Bern: hep.
- Neuweg, G.H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Raulff, U. (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rheinberger, H.-J. (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 15–40). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_1
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36 (1), 159–172. <https://doi.org/10.1515/iasl.2011.010>
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 343–358.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (2., neu aufgelegte Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430842-004>
- Thompson, C., Jergus, K., & Breidenstein, G. (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 7–29). Weilerswist: Velbrück.
- Titze, H. (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In C. Berg (Hrsg.), *1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges* (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV) (S. 345–370). München: C.H. Beck.
- Tremp, P. (2015). Hochschule realisieren. Zur Einleitung. In P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten. Festschrift für Walter Bircher* (S. 15–41). Bern: hep.
- Tremp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (2), 16–32. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_01
- Wilholt, T. (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Berlin: Suhrkamp.
- 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:

Hoffmann-Ocon, A. (2021). „Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben“. Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen, Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 14–25. <https://doi.org/10.11576/pflb-4774>

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>

„Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession

Allgemeines und Persönliches

Ewald Terhart^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26,
48143 Münster
ewald.terhart@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Der spezifische Typus des „Lehrerbildners“ bzw. der „Lehrerbildnerin“ ist eher in der Geschichte der Volksschullehrer*innenbildung und nicht in der Gymnasiallehrer*innenbildung zu verorten. Lehrkräfte als Bildner können konsequenterweise dann nur in „Bildnerhochschulen“ auf ihren Beruf vorbereitet werden. Dieses personalistisch-idealistische Konzept, welches immer auch als schöner Schein über einer dürftigen Wirklichkeit schwebte, trat mit der Modernisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung von Lehrberuf und Lehrer*innenbildung in den Hintergrund. Verlauf und Probleme dieses Prozesses der Akademisierung werden geschildert; parallel wird der Weg des Verfassers durch das (Diplom-)Studium der Erziehungswissenschaft hindurch und danach als Wissenschaftler bzw. Schulpädagoge in die Erziehungswissenschaft, in die universitäre Lehrerbildung sowie schließlich in die Rolle eines „Experten“ für Lehrerbildung hinein schlaglichtartig beleuchtet. Der ursprüngliche pädagogische Idealismus des „Lehrerbildners“ kann und sollte heute nicht mehr Maßstab sein. Differenzsensible und rassismuskritische Konzepte und Selbstverständnisse sind wichtig, sollten aber nicht zu einer Überdehnung der Möglichkeiten des Lehrberufs führen. Angesichts der komplexen Aufgabe der Lehrer*innenbildung sind Realismus und Nüchternheit angebracht. Forschung zum Prozess des Lehrer*in-Werdens, auch: des Lehrerbildner*in-Werdens bleibt die Aufgabe.

Schlagerwörter: Lehrerbildner, Lehrer*innenbildung, Universität, Pädagogische Hochschule



1 Vergangene Zeiten – die getrennten Welten des „höheren“ und „niederen“ Lehramtes

Der Begriff des Lehrerbildners bzw. der Lehrerbildnerin im ursprünglichen Sinne des Wortes ist eigentlich überholt. Er bezieht sich auf eine Zeit bzw. Epoche, die durch eine tiefe und nach außen gut erkennbare Kluft zwischen dem Amt des Volksschullehrers („niederes Lehramt“) einerseits und dem Amt des Gymnasiallehrers („höheres Lehramt“) andererseits geprägt war. Das Gymnasium war eine sozial und geschlechtsbezogen sehr exklusive Schule, die nur von wenigen Jungen aus der (städtischen) Jugend besucht wurde; alle anderen gingen zur konfessionellen Volksschule oder besuchten Schulen des mittleren Schulwesens. Die Vorbereitung der „niederen“ Lehrer auf ihren späteren Beruf fand im 19. Jahrhundert in Lehrerseminaren statt, ab 1926 in Preußen in Pädagogischen Akademien bzw. schließlich nach 1945 in immer noch konfessionell getrennten Pädagogischen Hochschulen. Auf das „höhere“ Lehramt am Gymnasium wurde schon immer in der Universität vorbereitet: Man absolvierte (ab 1810) ein Staatsexamen und ging dann in die Schule (zur Geschichte der Lehrerbildung vgl. Scholz, 2013; Zymek, 2017).

Das *Lehrpersonal*, welches in den Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen auf der einen und in Universität und Studienseminar auf der anderen Seite arbeitete und auf das „niedere“ bzw. „höhere“ Lehramt vorbereitete, war bis in die 1960er-Jahre hinein in Status und Laufbahn ebenfalls deutlich getrennt: An der Universität waren es Professoren und der akademische Mittelbau, die in ihrer jeweiligen Wissenschaft Karriere machten oder gemacht hatten. An den Akademien und Hochschulen arbeiteten dagegen Professoren und andere Lehrende, die selbst in aller Regel früher den (Volksschul-)Lehrerberuf ausgeübt hatten, sich akademisch oder in anderer Form weiterqualifiziert hatten und die ihre berufliche Identität in der Aufgabe sahen, angehende Volksschullehrer zu „bilden“ und insofern ihre gesamte Arbeitskraft in diese Aufgabe investierten; deshalb passte hier die Bezeichnung „Lehrerbildner“.

An den Universitäten lief die Bildung der zukünftigen Studienräte im normalen akademischen Lehrbetrieb gewissermaßen „an der Seite“ der jeweiligen fachlichen Hauptfachstudiengänge mit, war überhaupt nicht oder kaum pädagogisch oder fachdidaktisch, sondern weitestgehend fachlich ausgerichtet. Die Identität der hier Lehrenden wurde durch ihre disziplinäre Fachzugehörigkeit bzw. durch entsprechende fachbezogene Forschung fundiert.

Das *Ausbildungspersonal* im Referendariat, in den Studienseminaren (bereits Ende des 19. Jahrhunderts für angehende Gymnasiallehrer geschaffen, aber erst ab 1958 für angehende Volksschullehrer eingeführt) verstand sich offiziell nicht als verkürzte, deplatzierte Fachwissenschaftler, sondern sah sich komplett zuständig für die *schulpraktische Berufsvorbereitung* – immer im Sinne des Bildungsideals derjenigen Schulform, auf die es die angehenden Lehrkräfte vorbereitete. Hier wurde und wird tatsächlich Lehrerausbildung betrieben. Das Ausbildungspersonal kam aus der Schule und hatte evtl. universitäre (Magister, Diplom, Promotion) oder sonstige Zusatzqualifikationen (als Stufenleiter o.ä., in Schulreformprojekten, als Mentor von studentischen Praktikanten etc.) erworben. Nach Auswahl- und Qualifizierungsmaßnahmen arbeitete man als Fachleiter oder Haupt- bzw. Kernseminarleiter im Studienseminar, konnte ggf. Leiter eines Studienseminars werden etc.¹

¹ Aufgrund der föderalen Situation sind die konkreten Verhältnisse, Bezeichnungen, Laufbahnen etc. in den Bundesländern sehr unterschiedlich (zum Forschungsstand über die zweite Phase und ihr Personal vgl. Anderson-Park & Abs, 2020; Übersicht auch in Gerlach, 2020).

2 „Lehrerbildner“ – wohl nur in der Volksschullehrerbildung

„Lehrerbildung“ für Volksschullehrer wurde bis weit in die 1950er-Jahre hinein als pädagogisch-praktisch ausgerichtete Persönlichkeits- und Haltungsbildung der zukünftigen Volksschullehrer verstanden. Die Arbeit der Volksschullehrer wurde als eine ganzheitlich-pädagogische, bildnerische Tätigkeit in einer Mischung aus Intellektualität, Musikalität und Konfessionalität verstanden. Die Vorbereitung der Volksschullehrer geschah durch entsprechende „Lehrerbildner“: Sie waren diejenigen, die als Volksschullehrer bereits Erfahrungen gesammelt, Fähigkeiten demonstriert sowie Engagement, adäquate Gesinnung und Strebsamkeit gezeigt hatten und in der „Akademie“ bzw. der Pädagogischen Hochschule eingesetzt wurden. Sie machten es sich zur Aufgabe, ihre innere pädagogische Überzeugung und die assoziierten praktisch-pädagogischen Fähigkeiten an zukünftige, angehende Volksschullehrer weiterzugeben.

In diesem emphatischen Sinne war der „Lehrerbildner“ nicht nur einfach und profan ein Lehrer für Lehrer; er sah sich vielmehr als Bildner zukünftiger Bildner, zu dessen Eigenart es gehörte, in jungen, zum Volksschullehrerberuf motivierten Menschen deren (*in nuce* hoffentlich schon vorhandene) Bildner-Qualität zu entfalten, damit sie sich zum „geborenen Erzieher entwickeln können“, wie E. Spranger dies paradox und eben deshalb kennzeichnend formuliert hat (vgl. zu diesem Thema Neumann, 1988, sowie die Textsammlung bei Kauder, 2002). Der „Lehrerbildner“ war insofern eine pädagogische und standespolitische Wunschfigur. Als dann mit der modernen Erziehungswissenschaft Begriffe wie „Professionalität“ auftauchten, erkannte jene (Schul-)Pädagogik dies (ganz richtig) als Angriff auf das normativ-idealistische „Lehrerbild“ und auf das damit assoziierte Idealbild vom „Lehrerbildner“. Mit diesem Idealbild setzte man auf *Personalität*; „Professionalität“ dagegen galt als Ausdruck zwischenmenschlicher Kälte und Manifestation fehlgeleiteter szientistischer Wissenschaftsgläubigkeit.

Die Theorie des „höheren Lehramtes“ und seiner Bildung war ebenfalls stark normativ geprägt, aber in einem anderen Sinne: In diesem Kontext hob man nämlich ganz auf Wissenschaftlichkeit im Sinne von Fachlichkeit (Unterrichtsfach, wissenschaftliches Fach) sowie auf die Orientierung an höheren, „gelehrten“ Bildungswerten ab. Gymnasiale Bildung, materialisiert im bestandenen „Abitur“, bildete die Grundlage für das anschließende akademische Universitätsstudium und eine durch den akademischen Beruf geprägte spätere bildungsbürgerliche Lebensform. Die enge Bindung des Gymnasiums, der Gymnasiallehrerschaft und der Gymnasiallehrerbildung an bürgerlich-akademische Bildungsvorstellungen sowie ein damit verbundenes Abgrenzungsbedürfnis gegenüber den „niederen Lehrern“ und der Volksschulbildung für die Massen waren offensichtlich.

3 Nach 1960 – Modernisierung des Schulwesens und der Lehrerbildung

Die Teilung zwischen höherer und niederer Bildung wurde im Laufe der 1960er-Jahre aufgegeben: Die Volksschule wurde 1964 in Grund- und Hauptschule geteilt, der Lehrplan der Hauptschule wurde modernisiert (neue Fächer wie Arbeitslehre, Englisch, „Wissenschaftsorientierung“ als didaktisches Prinzip etc.). Parallel hierzu wurde Schritt für Schritt die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer an den Pädagogischen Hochschulen stärker akademisiert und verfachlicht. Sie wurden schließlich als wissenschaftliche Hochschulen geführt (vergaben z.B. den „Dr. paed.“) und konsequenterweise dann in den 1980er-Jahren in die Universitäten integriert bzw. zu Gesamthochschulen und dann zu Universitäten ausgebaut. Damit war die alte „PH-Kultur“ mit ihren Licht-

und Schattenseiten „versunken“.² Eine Ausnahme sind die weiterhin bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die jedoch den gleichen Regulativen wie alle anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes unterliegen.

Die soziale Positionierung und Ausbildung der verschiedenen Lehramtstypen ist heute in Deutschland de facto (mehr oder weniger) identisch, die Ausbildungsdauer auch, und alle durchlaufen zusätzlich nach der universitären Phase einen Vorbereitungsdienst (zweite Phase) in Studienseminaren (die z.T. anders heißen). Die sprichwörtliche, im 19. Jahrhundert startende „Odyssee der Lehrerschaft“ (Bungard, 1965) ist abgeschlossen; diese ist vollständig „akademisiert“. Das Ausbildungsmodell für das „höhere Lehramt“ ist zum Standard-Modell für alle Lehrämter geworden. Immerhin wurde auf diesem Wege umgekehrt die ursprünglich vollkommen Pädagogik- und Praxis-distante alte Gymnasiallehrerbildung „pädagogisiert“.

Die Universitäten haben sich selbst ebenfalls deutlich verändert – weniger durch die PH-Integration als durch ein immenses Wachstum aufgrund der Expansion des Studierendenanteils in einer Generation sowie ab 2000 durch die Einführung der Bachelor-Master-Studienstruktur. Zugleich haben sich die Karrieremuster von Wissenschaftler*innen deutlich verändert. Forschungs- und Publikationsleistungen werden zum zentralen und mittlerweile auch quantifizierbaren Ausweis für wissenschaftliche Qualität; akademische Lehre ist auch wichtig, aber nicht in der Weise wie die Forschung, ausgedrückt in Drittmittelerwerb und Publikationsleistungen. Dies gilt mehr oder weniger stark mittlerweile auch für das in den Lehramtsstudiengängen eingesetzte Personal (Professoren und Mittelbau).

Ein letzter Versuch, die Personalstruktur in der Lehrerbildung in irgendeiner Weise besonders, also abweichend von dem üblichen Schema der Rekrutierung wissenschaftlichen Personals, zu gestalten, war (typischerweise eine administrative!) Regelung, der zufolge Professoren, die vornehmlich in der Lehrerbildung eingesetzt werden, eine „dreijährige Schulpraxis“ nachweisen sollten. Diese Regelung wurde im Zuge einer Novelle des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1985 eingeführt (HRG § 44 Abs. 2 Satz 1) und erst 19 Jahre später im Jahre 2004 wieder gestrichen. Mit einer Ausnahme (NRW) gilt sie in den Landeshochschulgesetzen jedoch bis heute (allerdings aufgeweicht: „im Regelfall soll ...“; Details bei Rothland & Bennewitz, 2018). Diese Regelung hat zwei Jahrzehnte vielen gut qualifizierten Nachwuchswissenschaftler*innen in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik bei Bewerbungen auf Professuren, die auch in der Lehrerbildung eingesetzt waren, immer wieder große Schwierigkeiten bereitet; vielfach wurden Bewerbungen solcher Bewerber*innen gleich zu Beginn aussortiert. Natürlich wurde die Regelung in Berufungsverfahren auch strategisch genutzt, etwa um aus anderen Gründen unliebsame Bewerber*innen zu verhindern; für gewollte Bewerber*innen wurden Ausnahmen gemacht bzw. argumentative Hilfskonstruktionen entwickelt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken generell, in den Lehrerverbänden etc. war diese Regelung umstritten: Sie wurde einerseits als abwegig kritisiert und andererseits als letztes Bollwerk gegen das Verschwinden der „Lehrerbildung“ bzw. der „Lehrerbildner“ im Mainstream des modernistischen Szientismus verteidigt. In diesen vergessenen Debatten kamen tiefsitzende Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von Wissenschaft, Lehrerarbeit und Lehrerbildung zum Zuge. Im Verlauf der weiteren Entwicklung der Lehrerbildung, der Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf und mit den steigenden curricularen Ansprüchen an die Lehre in der Lehrerbildung war und ist auf Dauer diese Bedingung nicht mehr in jedem Fall durchzusetzen. Sie wird derzeit auch nicht mehr mechanisch angewandt, denn sie würde dazu führen, dass für „Lehrerbildner“

² Das Zusammentreffen von PH-Kultur und Universitätskultur führte zu vielfältigen Konflikten und Kränkungen, Hoffnungen und Enttäuschungen; am Ende definierten die Universitäten als die stärkeren Partnerinnen, wen sie wie integrierten und wen nicht (Beispiele und Analysen bei Koch & Kremnitz, 1980; Scheven, 1985; Rothland, 2006, 2008). Einen interessanten Bericht über das Zusammentreffen von pädagogischer PH-Welt und der jungen Generation gesellschaftskritischer Erziehungswissenschaft im Kontext des Ausbaus der PH Essen zur Gesamthochschule Essen findet sich bei Breyvogel (2011).

in der Universität eine akademische Sonder- oder Schutzzone geschaffen würde, die sie scheinbar (!) für die Lehrerbildung geeignet, innerhalb der akademischen Welt aber nicht satisfaktionsfähig machen würde. Denn in aller Regel konnte die in der Schule als Lehrer*in verbrachte Zeit eben nicht für weitere wissenschaftliche Qualifizierung genutzt werden, so dass Nachteile gegenüber dem an den Universitäten sich kontinuierlich weiter qualifizierenden Nachwuchs entstanden (vgl. zum Thema Plander, 1998; Rothland & Bennewitz, 2018).³

4 „Lehrerbildner“ – auf dem Rückzug oder in neuem Gewand?

Die Bezeichnung „Lehrerbildner“ ist also mittlerweile eher unüblich geworden; am ehesten passt sie (in Deutschland) noch auf das Ausbildungspersonal in der zweiten Phase, obwohl auch dies nicht eindeutig ist. Lässt man im universitären Bereich diesen Begriff fallen, kann es zu Irritationen kommen. Üblich sind demgegenüber Begriffe wie „das Personal in der Lehrerausbildung“, oder es wird auf die Personalausstattung des haus-eigenen „Zentrums für Lehrerbildung“ verwiesen. In diesem Kontext werden auch Fachdidaktiker*innen genannt sowie schließlich die „Bildungswissenschaftler*innen“, die aus den unterschiedlichen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie etc. kommen, aber eben nicht ausschließlich in der Lehrerbildung arbeiten und manchmal neben der Zugehörigkeit zu ihrem Fachbereich eine Zweit-Mitgliedschaft im Zentrum für Lehrerbildung haben ...⁴

Gibt es also keine emphatischen, sich ihrer humanitär-gesellschaftsverändernden Entwicklungsaufgabe bewussten „Lehrerbildner*innen“ mehr, die anhand der Schaffung „neuer Lehrer*innen“ den „neuen Menschen“ schaffen wollen? Möglicherweise findet man sie in den fortschrittlichsten Fraktionen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Theorielandschaft: Sind vielleicht die ganzheitlichen, inklusiven, genderbewussten, differenzsensiblen, post-kolonialen, gesellschafts- und rassismuskritisch etc. eingestellten wissenschaftlichen Personal-Fraktionen in den universitären Lehramtsstudiengängen die „Lehrerbildner*innen“ von heute, gesinnungsstark und anti-technokratisch wie ihre Vorläufer in der damals fortschrittlichen, demokratisch gesinnten Volksschullehrerbewegung des 19. Jahrhunderts und der mittlerweile pensionierten „68er“-Lehrergeneration? Sie würden das vermutlich vehement ablehnen – oder doch nicht? Gemeinsam mit dem Typus des kritisch-fortschrittlichen „Lehrerbildners“/der kritisch fortschrittlichen „Lehrerbildnerin“ ist ihnen immerhin

- der kritische Blick auf die *Grenzen eines rein szientistisch geprägten Verständnisses* von Wissenschaft angesichts der immer moralisch-normativ durchgesetzten praktisch-pädagogischen Aufgaben, die eben „von den Betroffenen aus“ angegangen werden müssen,

³ Ich erinnere mich daran, dass bei meiner Berufung an die Ruhr-Universität Bochum im Jahr 1993 das Ministerium noch Rücksprache nahm mit der Universität: Der erstplatzierte Bewerber Terhart habe ja nicht die notwendigen Voraussetzungen für die Besetzung einer Professur für Schulpädagogik. Die Universität beharrte jedoch auf dem Berufungsvorschlag und übersandte eine zusätzliche, auf diesen Punkt abhebende Begründung für diesen Berufungsvorschlag. Ich wurde berufen. Zeitgleich wurde an einer anderen NRW-Universität ein berufsbiographisch ähnlich situierter bekannter Erziehungswissenschaftler berufen. Diese beiden Vorgänge nahm das Wissenschaftsministerium zum Anlass, einen Erlass an alle Universitäten zu senden, der klar machte, dass nunmehr aber wirklich auf die Einhaltung der notwendigen Berufungsvoraussetzung für Personal in der Lehrerbildung geachtet werden solle ... ohne viel Resonanz.

⁴ „Ein Lehrerbildner an einer School of Education kann seine ganze Arbeitszeit der Ausbildung von LehrerInnen widmen, während eine Professorin der Chemie an derselben Institution nur 10 % ihrer Arbeitszeit der Lehrerbildung widmet und sich möglicherweise gar nicht als ‚Lehrerbildnerin‘ versteht“ (Schratz, 2015, S. 41). Die extreme Heterogenität des Lehrerbildungspersonals innerhalb der verschiedenen staatlichen Lehrerbildungssysteme sowie das (im deutschsprachigen Raum) vergleichsweise geringe wissenschaftliche Wissen über diese „unbekannte[n] Wesen“ (Schratz, 2015) wird immer wieder in den entsprechenden Publikationen beklagt (vgl. auch Kap. 5).

- die Ablehnung aller technisch daherkommenden Optimierungsversuche und der Anspruch, stattdessen durch Kommunikation, Kooperation und (Selbst-)Reflexion eine nicht-technologische Umgestaltung der pädagogischen Praxisfelder auszulösen,
- die Betonung der *Bedeutung von Haltung, Moral und Überzeugung* auf Seiten der pädagogisch-erzieherisch-bildend Tätigen gegenüber schematischen „Kompetenzen“, mit deren Hilfe man Wissen anwendet,
- dies alles immer unter *Wahrung des „Überwältigungsverbots“* (um einen modernen Begriff zu wählen ...) von Erziehung, Erzieher*innen, Erzieherausbilder*innen und Erziehungswissenschaft gegenüber den in Praxisfeldern lebenden Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen.

Ich kann dies hier nur andeuten; mangels aktueller, in Deutschland durchgeführter⁵ Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis des extrem heterogenen Lehrpersonals in der Lehrerbildung (von den Universitätsprofessor*innen bis zu den Mentor*innen in den Schulen) könnte man darüber nur spekulieren.

5 Zwischenschritt: Lehrerbildung in Deutschland – einmalig!

An dieser Stelle muss auf die in Deutschland, im Vergleich zu fast allen anderen Staaten, anders geartete Lage des Personals in der Lehrerbildung hingewiesen werden: Deutschland hat keine *Schools* oder *Colleges of Teacher Education*, keine *Teacher Training Colleges* oder *Teacher Training Institutes*, keine Pädagogischen Akademien oder Hochschulen mehr (Ausnahme: Baden-Württemberg), keine *Écoles Normales* oder IUFMs (*Institutes Universitaire de Formation des Maitres*) o.ä. In den deutschen Universitäten existieren immerhin seit einem Jahrzehnt *Zentren für Lehrerbildung* in unterschiedlich phantasievollen Bezeichnungen; damit sollte ein Ort geschaffen werden, in dem die sehr verstreuten Belange der Lehrerbildung zentral vertreten werden. Deutschland hat als internationale Besonderheit jedoch die zweiphasige Ausbildung in Universität *und* Referendariat/Vorbereitungsdienst. Durch diese Phasenstruktur ist die Trennung zwischen dem eher wissensbezogenen Universitätsstudium (erste Phase) mit dem entsprechenden Personal sowie eher schul- und unterrichtspraktischer Ausbildung im Referendariat (zweite Phase) mit gänzlich anders qualifiziertem Personal kennzeichnend. Möglicherweise kommt manches Studienseminar oder besser, weil allgemeiner: manche Lehrerausbildungsinstitution der zweiten Phase den *Teacher Training* oder *Teacher Education Institutes* anderswo am nächsten; die Vielfalt ist bei diesem Institutionenspektrum auf internationaler Ebene extrem groß.

Diese für Deutschland kennzeichnende *geteilte Personalstruktur in der Lehrerbildung* muss man immer bedenken, wenn international vom dem *personnel in teacher education* bzw. *teacher educators* oder *teacher trainers* und deren Problemen die Rede ist. In Deutschland sind die Lehrenden in der universitären Lehrerbildung heute fast vollständig durch eine ausschließlich im Wissenschaftssystem verbrachte Berufsbiographie bestimmt; über sie als Lehrende in der universitären Lehrerbildung weiß man wenig. In ihrem aufschlussreichen Artikel über das Personal in der Lehrerbildung widmet Schrittmesser dieser in Deutschland in der universitären Lehrerbildung mittlerweile klar dominierenden Personengruppe auch nur wenige Zeilen: „Anzumerken ist, dass [...] offenbar jene Dozierende kaum in den Blick genommen werden, die sich aus dem wissenschaftlichen Personal der Hochschulen und Universitäten rekrutieren (Professorinnen und Professoren und wissenschaftlicher Nachwuchs) und deren Einstellungen, Praktiken und

⁵ Die Studie von Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens (2015) stützt sich auf eine unsystematische Stichprobe von 447 Lehrerbildner*innen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Studienseminaren (drei Länder, drei Institutionen).

Lehre eigenständiger Untersuchungen bedürften, die noch ausstehen“ (Schrittesser, 2020, S. 847).

Genauso ist es. Genau diese Art von Personal ist mittlerweile in der deutschen Lehrerbildung an den Universitäten absolut dominierend! Und genau darüber weiß man fast nichts – man kann aber ahnen und wissen, dass sich diese „Dozierenden“ (Schrittesser, 2020) nicht im traditionellen Sinne als „Lehrerbildner“ verstehen. Wie aber verstehen sie sich dann?

Nach dem Abitur habe ich zum Wintersemester 1971/72 das Studium der Erziehungswissenschaft (Diplom-Studiengang) an der Universität Münster aufgenommen. Sehr viele meiner Bekannten studierten „auf Lehramt“ – das war nicht mein Interesse. Die Studienordnung für das Diplom-Studium (aufgeteilt in Grund- und Hauptstudium) war zwei Seiten lang. Für die auch damals bereits vielen tausend Gymnasial- und Realschul-Lehramts-Studierenden an dieser Universität gab es für das damals so genannte „pädagogische Begleitstudium“ lediglich den einen Satz: „Studierende des Lehramts erwerben zwei Leistungsnachweise aus Veranstaltungen des Grundstudiums“. Diese Veranstaltungen waren in aller Regel hoffnungslos überfüllt. In meiner Studienzeit in Münster 1971 bis 1976 wurden in der Erziehungswissenschaft nur sehr selten Vorlesungen durchgeführt; sie galten als reaktionär. Herwig Blankertz war in dieser Zeit für den Schulversuch Kollegstufe NRW von seinem Lehrstuhl beurlaubt. Im Sommersemester 1973 führte er jedoch eine Vorlesung zur Allgemeinen Didaktik durch – natürlich vor einer riesigen Zuhörerschaft. Dabei las er, konsequent und ohne jede Abweichung, Woche für Woche aus dem Manuskript seines Buches „Theorien und Modelle der Didaktik“ vor. War er ein „Lehrerbildner“?

6 Lehrerbildung wächst – „Lehrerbildner“ verschwinden

Die Modernisierung des Schulwesens, die Expansion der Gymnasien und der Universitäten, die Akademisierung der überlebten Volksschullehrerbildung, die durch Demographie und Schulwandel bedingte Expansion des Lehrerberufs von 1965 bis etwa zum Ende der 1970er-Jahre führten zu einer deutlichen Expansion der Lehrerbildung und des Lehrerbildungspersonals. Die Universitäten und auch die Erziehungswissenschaft waren hierauf nicht oder nur schlecht vorbereitet. In dieser Überfüllungssituation kann man weder von Lehrerbildung noch von Lehrerausbildung im eigentlichen Sinne des Wortes sprechen: Man studierte zwei Fächer, nebenbei begleitend sehr wenig „Pädagogik“, machte das Erste Staatsexamen und verließ die Universität, d.h., ging ins Referendariat und damit in eine ganz andere Welt über.

Die Lehrenden in den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern der Universität waren aufgrund der Überfüllung sehr belastet. Insbesondere das Personal der Erziehungswissenschaft reichte nicht aus, um die rapide anschwellende Zahl der Diplom-Studierenden und die ebenfalls (noch) steigende Zahl der Lehramtsstudierenden zu bewältigen; nachgefragte Professor*innen führen in einem Semester Hunderte (!) von mündlichen Lehramtsprüfungen durch. Das in den 1950er- und in den frühen 1960er-Jahren eher kleine, immer noch etwas exotische Universitäts-Fach „Pädagogik“ wurde nun durch die Expansion und Reform zu einem vielgefragten, großen Fach – mit den entsprechenden Wachstumsschmerzen, insbesondere bei der Rekrutierung geeigneten Personals.

Ein großer Teil der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen für die zukünftigen Lehrkräfte sowie auch das Selbstverständnis der Lehrerbildner bzw. des in der Lehrerbildung tätigen Lehrpersonals war durch die in den 1970er-Jahren stark zerklüftete Theorielandschaft der Erziehungswissenschaft geprägt: traditionelle Formen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft (unterschiedlichster Radikalität) und sich auf empirische Forschung stützende Formen. Die Stu-

dierenden erlebten in den Lehrveranstaltungen gänzlich unterschiedliche, konträre Ausrichtungen und Selbstverständnisse der Lehrenden. Da man aber als Lehramtsstudent*in nur sehr wenige solche Veranstaltungen im Studium besuchen musste und diese dann häufig auch übertoll waren, wurden vermutlich keine bleibenden Schäden angerichtet ... Die damaligen Studien zum Einstellungswandel im Übergang vom Studium zum Beruf dokumentierten denn auch eindrucksvoll, wie sich die im Studium erworbene eher links-liberale pädagogische Einstellung nach ersten Praxiserfahrungen („Praxischock“) wieder in eine pädagogisch-konservative zurückverwandelte.

Die extreme quantitative Ausweitung der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung der 1970er-Jahre wurde (vorhersehbar, aber im Erleben dann doch) abrupt durch die Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren ausgebremst. Es kam zu einem Rückbau der Lehrerbildung, v.a. der Erziehungswissenschaft und – sofern vorhanden – der Fachdidaktik an den Universitäten. In den Universitäten führte dies zu einer wachsenden Zahl von hochqualifizierten Erziehungswissenschaftler*innen, die sich in der Wachstumsphase qualifiziert hatten, nun aber keine Beschäftigung fanden. Durch die politische Wende in Ostdeutschland nach 1990 und dem daraus resultierenden Neu-Aufbau der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in Ostdeutschland wurde die Situation ruckartig anders.

*Nach meinem Studienabschluss (1976 Diplom in Erziehungswissenschaft, Studienrichtung „Schule“) wurde ich wissenschaftlicher Assistent bei Fritz Loser⁶, später Hochschulassistent und nach der Habilitation Professor „auf Zeit“. Relativ autonom führte ich hier Seminare mit Lehramtsstudierenden durch (Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Disziplinprobleme im Unterricht, Das Ende der Kindheit etc.). Lehrerbildner in dem erwähnten traditionellen Sinne konnte ich nicht sein; das wäre biographisch auch gar nicht möglich gewesen, da ich weder Lehrerexamina noch Berufserfahrung als Lehrer hatte. Pro Semester führte ich relativ autonom zwei Seminare zu Themen der Allgemeinen Didaktik und der Schulpädagogik (Unterricht, Schule, Lehrerberuf etc.) durch, mit Ausgriffen auf Themen der Allgemeinen Pädagogik. Meine Hauptaufgabe war selbstverständlich die Erstellung der Promotion (1978). In der Lehre, konkret: bei der thematischen Wahl der Veranstaltungstitel war man sehr frei. Immerhin sollten (mussten?) in den Sommersemesterferien Dozierende Lehramtsstudierende in ihren Praktikumsschule besuchen; das waren für mich neue Erfahrungen, wobei mich diese eigentümliche Kommunikation in den Lehrerzimmern kleinster Landschulen bzw. großer städtischer Gymnasien manchmal mehr interessierte als der Unterricht, den die Studierenden vorführten. Es gab auch Zusammenkünfte mit den betreuenden Mentor*innen, z.B. in Gaststätten (ein Nachmittag). War ich nun endlich „Lehrerbildner“? Thematisch ja: In den Jahren in Osnabrück habe ich mich immer stärker für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung interessiert, machte erste Seminare und Vorlesungen zum Lehrerberuf etc., hielt im Sommer 1982 meine öffentliche Antrittsvorlesung im Rahmen des Habilitationsverfahrens zu dem Thema „Lehrerhandeln und Lehrerausbildung“ (Terhart, 1983). Dies war ein deutlich anti-zyklisches Vorgehen, denn – siehe oben – aufgrund der hohen Lehrerarbeitslosigkeit und des Personalabbaus in der Lehrerbildung war Lehrerbildung als Thema komplett „out“.*

Mit dem Wechsel nach Lüneburg (1988; erste Professur C3 Schulpädagogik) verdichtete sich – neben der Weiterführung anderer schulpädagogischer Themen – meine Konzentration auf Lehrerberuf und Lehrerbildung. Mit Blick auf Bewegungen in den Sozialwissenschaften (Biographieforschung, Längsschnittstudien, genderbezogene Forschung

⁶ Fritz Loser (1935–2019) war zunächst Volksschullehrer (1956–58), studierte in Tübingen und promovierte bei Bollnow (1962), war kurze Zeit Assistent an der PH Reutlingen und ab 1965 Professor an der PH Münster. Er führte Lehraufträge an der Universität Münster durch (1968–1980) und wurde 1973 an die Universität Osnabrück berufen. Zwar startete seine Berufslaufbahn als klassischer „Lehrerbildner“; aufgrund seiner analytisch-ironischen Haltung war er m.E. aber wohl doch keiner.

*etc.) habe ich dann versucht, den berufsbiographischen Ansatz für Lehrerbildung und Lehrerberuf zu umreißen, inhaltlich auszufüllen und zu propagieren, habe mit Kolleg*innen ein erstes DFG-Projekt dazu durchgeführt, zahlreiche Publikationen gemacht etc. Auf diese Weise wurde ich zu einem der (aus den geschilderten Gründen damals sehr wenigen jüngeren) wissenschaftlichen „Experten“ für Lehrerberuf und Lehrerbildung, aber ein „Lehrerbildner“ in dem oben beschriebenen traditionellen, emphatisch-pädagogischen Sinne des Wortes auch dadurch wohl immer noch nicht. Dieses eher wissenschaftliche, also analytisch-distanzierte Verhältnis zum eigenen Forschungsgegenstand Lehrerberuf und Lehrerbildung stabilisierte sich dann weiter mit dem Wechsel an die Ruhr-Universität Bochum (ab 1993).⁷*

7 Neuer Hype ab 2000 – Lehrerbildung unter Druck

Lehrerberuf und Lehrerbildung, ihr Zustand, ihre Verbesserungsmöglichkeiten etc. wurden dann erst wieder ab Mitte der 1990er-Jahre zu einem aktuellen Thema, genauer: zum Krisen-Thema: überalterte Lehrerschaft, kolportierter massenhafter Burnout, vergleichsweise hoher Anteil von Frühpensionierten etc. „Nach PISA“ (2000) wurde Lehrerbildung Teil des erneut anschwellenden öffentlichen und wissenschaftsinternen Bildungsdiskurses, der bekanntlich sowohl auf Bildungsreform als auch auf empirische Bildungsforschung ausstrahlte. Um die Jahrtausendwende, zwischen 1995 und 2005, legten zahlreiche einschlägige und weniger einschlägige Experten- und Evaluationsgremien ebenso zahlreiche Analysen und Reformkonzepte vor. Eine Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitete „Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000). Die „Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit“ und damit das Thema Lehrerbildung und deren Reform war das sechste der 2002 von der KMK verabredeten Handlungsfelder „nach PISA“. Es wurden *Standards* für den bildungswissenschaftlichen (2004) und etwas später auch den fachlich-fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung (2008) formuliert und bis heute mehrfach aktualisiert. Auf Bundes- und Landesebene und in den Universitäten wurde an der Umsetzung dieser und anderer Konzepte gearbeitet; die Gründung von *Zentren für Lehrerbildung* gehörte dazu. Die an den deutschen Universitäten zur gleichen Zeit stattfindende Umstellung sehr vieler und am Ende fast aller Studiengänge auf das Bachelor-Master-System beförderte als allgemeine Hintergrundbewegung auf dem Wege der Modularisierung auch die *curriculare Neugestaltung* der Lehramtsstudiengänge.

Allgemeiner formuliert: Lehrerbildung und ihre Reform wurden zu einem zentralen Hoffnungsthema. Die Zahl der ganz neuen Expert*innen aus allen denkbaren Disziplinen und Kontexten für dieses Thema nahm plötzlich rapide zu. Man kann im Nachhinein durchaus von einem gewissen „Hype“ sprechen. Die Erziehungswissenschaft beteiligte sich vollmundig – obwohl die Disziplin bekanntlich im Curriculum der universitären Lehrerbildung nur eine sehr bescheidene Rolle spielt(e). Für die Erziehungswissenschaft als Disziplin war denn auch eine andere Entwicklung bedeutsamer: Die auf Lehrerbildung und den Lehrerberuf bezogene empirische Bildungsforschung erziehungswissenschaftlicher und sonstiger Provenienz nahm einen deutlichen Aufschwung, der bis heute anhält!

In dieser Periode war ich in dreierlei Hinsicht, oder auf drei Ebenen, mit Lehrerbildung befasst: Ich führte Lehre in der Lehrerbildung durch (Vorlesungen, Seminare, Prüfungen ...), und zwar im schulpädagogischen Themenfeld, ich führte Forschungsprojekte zur Lehrerbildung durch, und ich arbeitete in Reformkommissionen zur Lehrerbildung mit (die erste in NRW 1997, die letzte in Hamburg 2017). Das führte u.a. dazu, dass ich

⁷ Damals nahm mich ein bekannter Kollege beiseite und fragte besorgt, ob ich nicht Angst hätte, dass meine intensive Befassung mit dem Thema Lehrerbildung nicht doch „dequalifizierende“ Auswirkungen haben könnte. Ich habe das verwundert verneint. Kurz darauf war auch er Lehrerbildungsexperte.

*in der zuerst erwähnten Rolle als Lehrender sowie in den (universitären) Gremien zur Lehrerbildung zusammen mit Kolleg*innen selbst auch all jene Reformkonzepte umsetzen musste, an deren Formulierung ich mitgewirkt hatte ... Kurzum: Erstens Lehre in der Lehrerbildung sowie zweitens Forschung zur Lehrerbildung und schließlich drittens Politikberatung bei der Reform der Lehrerbildung – dies war das Spektrum meiner Tätigkeit in diesem Zeitraum. Einigen anderen Kolleginnen und Kollegen in ähnlicher Positionierung ist es ähnlich ergangen. Auf diese Weise konnte man einen gewissen Einfluss auf die Lehrerbildung ausüben, vielleicht aber auch nur einen Einfluss auf die Debatten über dieses Thema.*

War ich damit im oben beschriebenen Sinne ein „Lehrerbildner“? Nein – wohl aber bis zu einem gewissen Grad „Lehrerbildungsexperte“. Aber als ein solcher ist man eben nicht automatisch „Lehrerbildner“ – vielleicht kann man es gerade deshalb nicht mehr sein! Die äußeren Umstände in der akademischen Lehre sprechen ebenfalls dagegen, dass man noch im emphatischen Sinne Lehrerbildner*in sein kann. In den sehr großen Universitäten mit einem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden ist vom äußeren Setting her diese traditionale Form des Herausbildens von Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten gar nicht möglich. Rein sachlich und minimalistisch betrachtet geht es nicht um Bildung, sondern um eine gute, für die Studierenden berechenbare Organisation von Lehre und Prüfungen. Und selbst wenn man es wollte – oder für sinnvoll hielt: In Vorlesungen mit 400, 600 oder noch mehr Zuhörer*innen pädagogische Begnadungsakte vom erfahrenen „Bildner“ am noch sich entwickelnden „Bildner“ inszenieren zu wollen, ist absurd! Selbst wenn man sich in ebenso anmaßender wie lächerlicher Egomane als Lehrerbildner begnadet fühlen würde – es kann keine Massen-Begnadung geben, jedenfalls nicht mit den hier allein legitimen, nämlich: akademischen Mitteln. In den Seminaren (sofern sie konsequent teilnehmerbegrenzt sind) gelten eher andere Bedingungen. Hier sollte und kann jede*r Lehrende an Hochschulen durch Umgang und Stil vielleicht eine gewisse Vorbildwirkung ausüben – hoffentlich im positiven Sinne ...

War ich ein „Lehrerbildner“? Im althergebrachten Sinne der Heranbildung von geeigneten Erzieher- und Lehrerpersönlichkeiten sicher nicht; Epoche und Biographie standen dem entgegen. Ich hoffe, dass ich durch meine Forschungs- und Beratungsarbeit einen sinnvollen Beitrag zur Debatte um und zur Gestaltung von Lehrerbildung habe leisten können. Im Stillen hoffe ich auch, dass meine Lehrveranstaltungen für einen hinreichend großen Anteil der Zuhörerschaft interessant bzw. hörens Wert waren – und vor allem: möglichst wenig langweilig!

In der Lehre ging und geht es mir darum,

- wissenschaftlich gestützte *Informationen* zu den verschiedensten Aspekten der späteren Berufstätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer sowie des Berufs generell zu bieten,
- bei den Zuhörer*innen, wenn möglich, hierauf bezogene *Reflexionsprozesse* auszulösen und
- vielleicht hier und da eine mentale *Urteilsfähigkeit* angesichts für den Beruf relevanter Problemlagen anzubahnen.

Es geht um Wissen, Denken, Urteilen. Mehr kann und sollte man vielleicht in der universitären Lehre auch nicht wollen. Unabhängig davon braucht man als Hochschullehrer im Umgang einen guten persönlichen Stil, sollte die Studierenden interessieren, produktiv verwirren und wenigstens manchmal (aber nur kurz!) fesseln oder begeistern können. Aber deshalb ist man noch kein „Lehrerbildner“, sondern einfach nur ein Hochschullehrer, der sich bemüht.

Literatur und Internetquellen

- Anderson-Park, E., & Abs, H.J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-038>
- Breyvogel, W. (2011). Die „grundständige“ Lehrerausbildung an der Gesamthochschule/Universität Essen. In I. Runde (Hrsg.), *Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert. Symposium 40 Jahre Pädagogische Hochschule Ruhr in Duisburg* (S. 123–134). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bungard, K. (1965). *Die Odyssee der Lehrerschaft: Sozialgeschichte eines Standes* (2., überarb. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Kauder, P. (2002). Der „geborene Erzieher“? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. Zusammenge stellt von P. Kauder. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf* (Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Bd. 3) (S. 241–260). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08029-9_16
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen.html>.
- Koch, H.H., & Kremnitz, G. (1980). Die „Integration“ der Pädagogischen Hochschule in die Universität. Ein bildungspolitisches Lehrstück. In L. Kurz (Hrsg.), *200 Jahre zwischen Dom und Schloß. Ein Lesebuch zur Vergangenheit und Gegenwart der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Druck- und Vervielfältigungscenter (dvv).
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G., & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333.
- Neumann, D. (1988). Gedanken über den Tod des geborenen Erziehers. *Neue Sammlung*, 28 (2), 139–155.
- Plander, H. (1998). *Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rothland, M. (2006). Dualismus der Tradition – Einheit in der Praxis? Universitäre Erziehungswissenschaft und die Folgen der PH-Integration in Forschung und Lehre. *Erziehungswissenschaft*, 17 (33), 49–71.
- Rothland, M. (2008). Wider die „Gleichschaltung von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern“. Der universitäre Widerstand gegen die Integration der Pädagogischen Hochschulen und die Realisierung der Zusammenführung am Beispiel der Universität Münster. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, (11), 135–154.
- Rothland, M., & Bennewitz, H. (2018). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–42). Münster: Waxmann.
- Scheven, D. (1985). Das Ende der Pädagogischen Hochschulen? Integration in die Universitäten am Beispiel Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 33 (1), 14–23.
- Scholz, J. (2013). Die Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)*. Weinheim: Beltz Juventa. Zugriff am 05.10.2021. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/528248a1-97d8-4b45-82d3-11372efc1343>.
- Schratz, M. (2015). LehrerbildnerInnen. Die „unsichtbare Profession“ – aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (2), 40–44.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>
- Terhart, E. (1983). *Lehrerhandeln und Lehrerausbildung*. Öffentlicher Vortrag zum Abschluss des Habilitationsverfahrens am 16. Juni 1982 an der Universität Osnabrück (Schriftenreihe des FB 3 der Universität Osnabrück, 25) (S. 163–192). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Zymek, B. (2017). Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *DDS – Die deutsche Schule*, 109 (1), 70–90.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>

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>

Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum

Markus Rieger-Ladich^{1,*},
Milena Feldmann^{1,*} & Linnéa Hoffmann^{1,*}

¹ Eberhard Karls Universität Tübingen

* Kontakt: Eberhard Karls Universität Tübingen,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Abteilung Allgemeine Pädagogik,

Münzgasse 26, 72070 Tübingen

markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de; hiwi.ap@uni-tuebingen.de

Zusammenfassung: Obwohl weithin Übereinstimmung darin besteht, dass die Wissenschaft vom argumentativen Wettstreit lebt, scheinen akademische Kontroversen seit einigen Jahren an Popularität zu verlieren. Das liegt nicht nur an veränderten materiellen Rahmenbedingungen, unter denen an der Universität gelehrt, geforscht und studiert wird, sondern auch an einer gesteigerten Sensibilität für sprachliche Verletzungen. Nicht zuletzt führen bestimmte sprachliche Codes und die Sorge vor gegenseitiger Kränkung zu gestiegenen Erwartungen an Seminarbeiträge der Studierenden. Der folgende Text spürt den Entwicklungen der veränderten Debattenkultur an der Hochschule nach und fragt nach den Ursachen für die Zurückhaltung von Studierenden bei streitbaren Themen und den Folgen einer sich verändernden Streitkultur in der Academia. Das Besondere dabei: Nach einer Einschätzung des Beobachtungsgegenstands aus professoraler Perspektive kommen zwei Studierende eines Tübinger Masterstudiengangs zu Wort. Milena Feldmann und Linnéa Hoffmann kommentieren bzw. ergänzen den Beitrag von Markus Rieger-Ladich aus studentischer Sicht. Dabei wählen sie bei der Suche nach Erklärungen für die Veränderungen des akademischen Betriebs etwas andere Akzente und formulieren die Vermutung, dass es an deutschen Hochschulen um die Debattenkultur möglicherweise gar nicht so schlecht bestellt ist, wie dies immer wieder zu lesen ist.

Schlagwörter: Universität, Wissenschaft, Streitkultur, Identitätspolitik, Sprachkritik, Charisma



Seit Forschung professionell betrieben wird, zählt es zu den Gemeinplätzen, dass das wissenschaftliche Feld agonial strukturiert ist. Das Streben nach Erkenntnis lebt, so die Legende, von dem argumentativen Wettstreit und der scharf geführten Auseinandersetzung. Gehe es um Wahrheitsfragen, müsse die Pflege von freundschaftlichen Beziehungen in den Hintergrund treten; jede Form der Rücksichtnahme sei hier fehl am Platz (vgl. Honegger, 2007).

In dieser Einschätzung stimmen so unterschiedliche Theoretiker wie Max Weber und Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu und Michel Foucault überein. Weber, der für seine beißende Polemik gefürchtet war, führte in seinem Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ aus, dass es durchaus als Demütigung erlebt werden könne, wenn die eigenen Forschungsbeiträge durch neuere entwertet werden. Der Erkenntnisfortschritt fordere dergestalt fortwährend Opfer, und wer dieser Zumutung charakterlich nicht gewachsen sei, habe an der Universität nichts verloren (Weber, 2018). Auch Habermas weiß der Lust an der wechselseitigen Überbietung etwas abzugewinnen. Im Zentrum seiner Theorie des kommunikativen Handelns steht eben nicht das vorbegriffliche Einverständnis, sondern die argumentative Prüfung differenter Geltungsansprüche. Der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ entfaltet sich denn auch nicht in harmonischen Gesprächsrunden, sondern im regelgeleiteten Aufeinandertreffen widerstreitender Positionen (Habermas, 1988). Wohl am stärksten wird das Moment des Konflikts von Bourdieu herausgestellt. Seine Theorie des wissenschaftlichen Feldes beschreibt das Streben nach Anerkennung als das treibende Motiv: Gelingt es, die Konkurrenzbeziehungen zwischen Einzelpersonen und wissenschaftlichen Schulen einzuhegen und die Akteure auf Spielregeln zu verpflichten, die dem Erkenntnisfortschritt förderlich sind, können auch weniger sympathische Charaktereigenschaften wie Eitelkeit und Geltungssucht zum Treiber einer sich weiterentwickelnden Wissenschaftskultur werden (Bourdieu, 1992). Foucault schließlich lenkt den Blick auf Praktiken des Ausschlusses: Weder ist der Zugang zur *Academia* frei, noch sind die Bedingungen, unter denen die Wahrheitsspiele gespielt werden, allein an der Sache orientiert. Was traditionell „Streben nach Wahrheit“ genannt wird, erscheint nun in verändertem Licht: Hier werden hegemoniale Kämpfe ausgetragen, die über diskursive Praktiken – *Gatekeeping*, Kanonbildung etc. – das regulieren, was in der *Scientific Community* zu einem bestimmten Zeitpunkt als wahrheitsfähige Aussage gilt (Foucault, 1982).

1 Mangelnde Streitkultur

Stellt man nun in Rechnung, dass es sich bei den Genannten nicht um randständige Figuren handelt, sondern um einflussreiche Wissenschaftler und stilprägende Intellektuelle, muss es umso mehr überraschen, dass deren Charakterisierung der Wissenschaft an Überzeugungskraft einzubüßen beginnt. Es mehren sich nicht allein die Stimmen derer, die darauf verweisen, dass in der Forschungspraxis Zusammenarbeit und Kooperation nicht minder bedeutsam seien (vgl. Haraway, 2018; Fleck, 2011). Überdies wird darauf verwiesen, dass es um den Streit in den Wissenschaften derzeit nicht gut bestellt sei. Jürgen Kaube etwa hat darauf hingewiesen, dass die Organisation des wissenschaftlichen Feldes die beschriebene Streitkultur immer unwahrscheinlicher werden lässt: In Zeiten, in denen Spezialisierung und wechselseitige Abhängigkeiten zunehmen – A begutachtet B, im Anschluss C, muss aber damit rechnen, bei dem nächsten Projektantrag von B oder C nun seinerseits begutachtet zu werden –, nehme die Neigung zur scharf geführten Debatte deutlich ab: „In zerstörerischer Absicht zu forschen, wie es Gaston Bachelard einst als Erkennungsmerkmal von Wissenschaft bezeichnete, ‚gegen‘ vorhandene Theorien zu lesen, weil sie Irrtümer repräsentieren, ist nicht en vogue.“ (Kaube, 2015, S. 101)

Mit dieser Einschätzung korrespondiert das Ergebnis von Beobachtungen, welche die Journalistin Christiane Florin (2014) vor einigen Jahren angestellt hat: Sie interessierte sich für die neue Generation von Studierenden, besuchte zu diesem Zweck Universitäten

– und vermisste hier Leidenschaft und Debattierlust. Stattdessen erlebte sie öde Seminarsitzungen, gelangweilte Dozent*innen und Studierende, denen das pünktliche Verbuchen von Studienleistungen wichtiger zu sein schien als die Diskussion streitbarer Thesen. Florin begegnete angepassten Studierenden und karriereorientierten Lehrenden; nur jener mit Verve vorgetragenen Attacken, von denen Weber sprach, wurde sie kaum einmal ansichtig.

Nun ist es wohlfeil, die Klage über konformistische Studierende und der Originalität unverdächtige Hochschullehrer*innen zu führen und Bilder einer längst vergangenen Debattenkultur heraufzubeschwören, ohne dabei die materielle Dimension zu berücksichtigen. Wem tatsächlich daran gelegen ist, die akademische Streitkultur zu verbessern, sollte der Neigung zu Moralisierung und Nostalgie widerstehen. Nicht zuletzt von feministischer Seite sind in der jüngsten Vergangenheit wichtige Beiträge vorgelegt worden, welche das wissenschaftliche Feld auf neue Weise in den Blick nehmen (vgl. Beaufays, 2003; Beaufays & Kraiss, 2005). Die Politikwissenschaftlerin Tina Jung (2018) etwa hat auf überzeugende Weise nachgewiesen, dass Webers Loblied auf das wissenschaftliche Ethos ein Rollenmodell prägte, das Frauen und Männer aus weniger privilegierten Kreisen ausschloss.

2 Studentischer Lebensstil

Ich will daher im Folgenden nicht ein weiteres Mal die Vergangenheit der Universität verklären, sondern versuchen, etwas zum Verstehen der gegenwärtigen Situation beizutragen, und auf einige Herausforderungen hinweisen, welche die Rolle von Hochschullehrer*innen mit sich bringt. Als solche müssen wir uns nicht allein in dem eingangs beschriebenen argumentativen Wettstreit inhaltlich positionieren; wir sind eben auch verantwortlich für die Form, in der dieser ausgetragen wird. Hochschullehrer*innen sind somit nicht allein der Logik der Sache verpflichtet, sondern auch einer Logik des Sozialen. Das Streben nach Erkenntnis ist nicht allein ein kognitiv-intellektuelles Abenteuer, wie es immer wieder beschrieben wird; es ist auch eine eminent soziale Tätigkeit, die von Gefühlen und Empfindungen unterschiedlichster Art begleitet wird (vgl. Fleck, 2011).

Vor diesem Hintergrund will ich mein Erkenntnisinteresse in die Form einer Frage kleiden: Was hindert uns, die Akteur*innen des wissenschaftlichen Feldes, also Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Promovierende und, nicht zuletzt, Studierende, daran, *doing science* als eine leidenschaftlich betriebene, soziale Praxis zu begreifen, die sich an Kritik und Widerstreit orientiert, die aber auch Zusammenarbeit und Verbundenheit kennt? Ich habe diese Frage bereits an anderen Stellen zu diskutieren begonnen (vgl. Rieger-Ladich, 2019, 2020) und an die ausgesprochen ungünstigen Bedingungen erinnert, unter denen weite Teile des wissenschaftlichen Personals hierzulande arbeiten (vgl. Laufenberg, Gutiérrez-Rodríguez, Nghi Ha, Hutta, Ngubia Kessé & Schmitt, 2016). Es ist ein komplexes Zusammenspiel problematischer Entwicklungen, welches dazu geführt hat, dass in der Academia – so mein Eindruck – eher selten auf produktive Weise gestritten wird, dass auf den Fluren der Universitäten durchaus Ärger und Unmut, Kränkungen und Enttäuschungen artikuliert werden, bei Tagungen, in Gremien und Seminarsitzungen die Auseinandersetzungen jedoch meist vermieden werden.

In diesem Beitrag will ich den Fokus auf die Studierenden lenken. Sie sind erkennbar anders situiert als Promovierende eines Graduiertenkollegs oder wissenschaftliche Mitarbeiter*innen eines Lehrstuhls. Im Unterschied zu dieser Gruppe, deren Mitglieder unter den Bedingungen eines sich verschärfenden Wettbewerbs und knapper Ressourcen ihre akademische Karriere planen müssen (vgl. Bunia, 2015), scheinen hier die Voraussetzungen für den ungeschützten Austausch ungleich günstiger zu sein. Dies legt ein Beitrag nahe, in dem sich der Soziologe Rudolf Stichweh dem „studentischen Lebensstil“ anzunähern versucht. Der Schlüsselbegriff seiner Diagnose lautet „gesellschaftliche

Wiedereinbettung der Universität“ (Stichweh, 2016, S. 144). Für europäische Universitäten sei typisch, dass auf dem Campus nicht nur die Diversität deutlich zugenommen habe, sondern auch der Anteil von Studierenden, die während ihres Studiums erwerbstätig sind. Die Notwendigkeit, für das Studium selbst aufkommen zu müssen, führe dazu, dass sich ein Großteil der Studierenden mit zwei differenten Logiken konfrontiert sehe: jener der Universität und jener des Arbeitsmarktes. In der Folge müssen Lehrende mit Widerständen rechnen, wenn sie Studierende auf die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes zu verpflichten suchen: „Erwerbstätigkeit und Berufseinstieg“ gelten hierzulande längst als „Garanten von Realitätshaftigkeit für Studierende, die ihre Definition von Realität nicht der Universität zu überlassen bereit [...] [sind].“ (Stichweh, 2016, S. 143) Es muss daher auch nicht verwundern, dass während des Studiums immer häufiger Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern angebahnt werden. Und dies trifft für pädagogische Berufe nicht weniger zu als für technische. Die Folgen dieser Entwicklungen sind beträchtlich: „Die Ziele der Studierenden sind nicht mehr die Ziele der Universität, und die Studierenden halten im Studienverlauf an dieser Differenz fest“ (Stichweh, 2016, S. 141).

Folgt man der These Stichwehs, liegt der Schluss nahe, dass der inneruniversitäre Konkurrenzdruck unter Studierenden derzeit womöglich deshalb etwas weniger stark ausgeprägt ist: Wenn sie sich schon früh um berufliche Optionen bemühen, verliert die Hochschule als Instanz der Verteilung von Noten und Titeln an Einfluss. Eine optimistische Folgerung der Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb der Universität wäre die Annahme, dass die intellektuelle Neugierde nun weniger unter Verwertungszwang steht. Während eines Bachelor- oder Masterstudiums sollte sich die Lust am Entdecken neuer Wissensfelder daher leichter entfalten können. Ist die Finanzierung des Lebensunterhalts erst einmal gesichert, steht der Erkundung unbekannter Wissensgebiete nichts mehr im Wege – so die Annahme, zu der Stichweh zu neigen scheint.

3 Konkurrenzdruck und Karriereplanung

Die Annahme, dass die heutigen materiellen Strukturen, in denen sich Studierende bewegen, einer Streitkultur förderlich seien, bedarf einer näheren Betrachtung. Es gilt zunächst auf die Doppelfunktion der Universität hinzuweisen: Sie ist ein Ort der Bildung und zugleich des Qualifikationserwerbs und damit der Selektion (für den Arbeitsmarkt). Dass Studierende vermehrt ein klares Berufsziel vor Augen haben und seltener eine wissenschaftliche Karriere anstreben, führt zu einem veränderten Modus des Studierens: Der Blick richtet sich vorrangig auf das Ziel der formalen Qualifizierung. Dies verstärkt sich dadurch, dass Studierende, die gezwungen sind, ihren Lebensunterhalt durch einen Nebenjob zu finanzieren, starke Einbußen in der Ressource „Zeit“ erleben. Während der Konkurrenzdruck sinkt, steigt der Druck, das Studium schnellstmöglich abzuschließen. Zeitgleich werden Studierende nicht nur mit den Leistungserwartungen der Universität, sondern auch mit denen der Lohnarbeit konfrontiert. Dadurch verschiebt sich der Fokus immer mehr auf das Erledigen des „Nötigsten“ für den Erwerb der erforderlichen Credit-Points. Auch der Bezug von BAföG setzt Studierende unter Druck, ihr Studium in Regelzeit zu absolvieren. Zu bedenken ist auch, dass durch die universitären Öffnungsbewegungen seit den 1960er-Jahren der Anteil derjenigen Studierenden, die ihren Unterhalt selbst finanzieren, deutlich zugenommen hat. Als Studierende, die sich selbst so manches Mal kontroversere Diskussionen gewünscht hätten, möchten wir also darauf hinweisen, dass, wer eine mangelnde Freude an Streit unter Studierenden beklagt, sich vermehrt den strukturellen Bedingungen zuwenden und sich mit Fragen der gesellschaftlichen Ungleichheit auseinandersetzen muss.

Zudem erlebten wir in unserem Studienverlauf einen deutlichen Unterschied zwischen „Bachelor“ und „Master“. Beim Einstieg in den Master bemerkten wir einen höheren Konkurrenzdruck – wenn auch eher unterschwellig. Es scheint uns naheliegend, dass

*sich unter Masterstudierenden vermehrt Studierende finden, für die eine akademische Karriere zumindest eine Möglichkeit darstellt. Im Tübinger Masterstudiengang „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“ scheint es dabei eine Besonderheit zu geben. Typischerweise studieren diesen Studiengang eher sozial engagierte Personen, die mit gesellschaftskritischen Positionen vertraut sind. Unsere Wünsche nach Solidarität, Gerechtigkeit etc. stoßen auf die (kapitalistische) Strukturierung der Academia, in der – realistisch gesehen – nicht alle Platz finden werden. Dass dieser Widerspruch, wenn auch teilweise unbewusst, auf dem Feld der Sprachkritik verhandelt wird, halten wir zumindest für möglich. Der ehrliche Wunsch nach inklusiver Sprache und einem Abbau von Machtverhältnissen vermischt sich mit einer Zurschaustellung der eigenen Reflektiertheit und führt damit zur Abgrenzung von Kommiliton*innen der eigenen Kohorte. Wie genau sich dieser Widerspruch von eigenen Idealen und realem Konkurrenzverhältnis auswirkt, können wir ohne empirische Untersuchungen natürlich nicht mit Sicherheit beurteilen. Es scheint jedoch eine interessante Gemengelage vorzuliegen, die einer tiefgehenden Auseinandersetzung bedarf.*

4 Wachsende Sensibilitäten, zunehmende Hemmungen

Wer jedoch an der Hochschule lehrt, stellt schnell fest, dass es fatal wäre, leichtfertig den Rückgang von Konkurrenzverhältnissen zu unterstellen. Damit es an dieser Stelle zu keinen Missverständnissen kommt, will ich hier konkret werden – und zunächst von gegenteiligen Erfahrungen berichten: In dem bereits erwähnten Masterstudiengang „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“, in dem ich seit seiner Einrichtung lehre, habe ich in der Vergangenheit immer wieder an sehr intensiv geführten Seminar Diskussionen teilnehmen können. Inhaltliche Auseinandersetzungen entzündeten sich nicht allein an der Auslegung von Texten oder der Bewertung einzelner Argumente; sie nahmen ihren Ausgang bisweilen auch von dem Syllabus. Aufgefordert, die Textvorschläge, die ich in der zweiten Masterkohorte für das Seminar „Wissenschaftstheorie und Argumentationstheorie“ gemacht hatte, zu kommentieren, wurde von Studierenden die Frage aufgeworfen, weshalb keine Stimme aus dem Globalen Süden vertreten sei. Wir strichen dann einen der „einschlägigen Autoren“ und nahmen stattdessen einen Text von Walter Mignolo (2019) auf, der Fragen epistemischen Ungehorsams thematisiert.

Solche Sitzungen habe ich, aus der Perspektive des Seminarleiters und Modulverantwortlichen, als außerordentlich lebhaft in Erinnerung. Hier wurden nicht nur anspruchsvolle Positionen gemeinsam erarbeitet und komplizierte Passagen bei Ludwik Fleck und Donna Haraway, bei Pierre Bourdieu oder Michel Foucault schrittweise diskutiert; hier wurde auch ein kritischer Blick auf die eigene Fachkultur und den „pädagogischen Denkstil“ eingeübt (vgl. Kraft, 2009).

Obwohl ich also immer wieder an Seminarsitzungen teilnehme, die von der Lust an der Debatte und dem Hunger auf neue Impulse geprägt sind, habe ich dennoch den Eindruck, dass sich seit einigen Jahren die Anlässe häufen, die den freien Austausch erschweren und zu einer gewissen Hemmung unter den Studierenden führen. Meine Vermutung ist nun, dass die Erklärung in einer paradox anmutenden Beobachtung zu finden ist: Es ist gerade *nicht* das mangelnde Interesse an fachlichen Debatten oder die fehlende Sensibilität für politische Kontexte; vielmehr ist genau das Gegenteil der Fall. Um es pointiert zu formulieren: Mit der wachsenden Einsicht in globalisierte Ungerechtigkeit und die eigene privilegierte Situiertheit, mit dem zunehmenden Wissen um strukturelle Diskriminierung und die politische Dimension von Repräsentation nimmt die Bereitschaft, sich zu „heiklen Themen“ zu äußern, auf signifikante Weise ab.

Das ist – zunächst – durchaus verständlich. In der Folge der Debatten um *microaggressions*, *trigger warnings* und *safe spaces*, die fraglos geeignet sind, auf blinde Flecken im universitären Alltag aufmerksam zu machen, sind die Ansprüche an die sprachliche Form von Seminarbeiträgen sprunghaft angestiegen (Kaldewey, 2017). Und nicht eben

selten nimmt dabei auch die Moralisierung zu: Dabei kann es leicht passieren, dass eine sprachliche Ungenauigkeit der*dem Seminarteilnehmer*in angelastet wird.¹ Um die Brisanz einer solchen Praxis der Attribuierung zu erläutern, will ich dies an einem einfachen Beispiel aufzeigen: Wird in einem Seminar der Botanik die Beschaffenheit eines Rhizoms unzutreffend beschrieben, ist dies einfach *falsch*. Handelt es sich dabei um ein Referat, so mag dies unangenehm, für den*die betroffene*n Referent*in womöglich auch peinlich sein, aber gleichwohl gilt doch, dass hier lediglich ein Fehler korrigiert werden muss. Gänzlich anders verhält es sich, wenn in einem Seminar unseres Masterstudiengangs Fragen institutioneller Diskriminierung und symbolischer Gewalt verhandelt werden. Hier kann eine unbedachte Äußerung, eine inhaltliche Ungenauigkeit oder auch nur eine mangelnde Vertrautheit mit sprachlichen Codes dazu führen, dass dies von einigen Seminarteilnehmer*innen als verwerflich gelabelt wird – und plötzlich der Verdacht des Rassismus im Raum steht. In diesem Fall geht es nicht mehr allein um eine Kritik in der Sache, sondern um eine *Kritik an der Person*. Hier sind wir, als Lehrende, nun in besonderer Weise gefordert: Wir sind eben nicht nur dem verpflichtet, was ich die „Logik der Sache“ genannt habe, sondern auch (mit-)verantwortlich dafür, dass Seminar Diskussionen in einer Atmosphäre geführt werden können, die nicht allein von dem Bemühen um Fairness, Respekt und Takt geprägt ist, sondern bisweilen auch von Nachsicht, Verständnis und Wohlwollen. Statt also eine rigorose „Hermeneutik des Verdachts“ (Ricoeur, 2008) zu kultivieren, müsste es darum gehen, auch in universitären Kontexten das gemeinsam einzuüben, was in feministischen Kreisen derzeit intensiv diskutiert wird (vgl. Linkerhand, 2020b): die Angst davor, Fehler zu machen, langsam zu überwinden und, wenn nötig, „einander verzeihen“ zu lernen (Szegin, 2019, S. 37).

Es sind, nach meiner Beobachtung, zumeist Fragestellungen eines bestimmten Formats, die den Gesprächsfluss unterbrechen und augenscheinlich beträchtliche Ängste freisetzen, gegen unausgesprochene Regeln zu verstoßen oder auch nur als taktlos zu erscheinen. Diese nehmen dann noch deutlich zu, wenn es eine (womöglich auch nur zahlenmäßig kleine) Gruppe von Studierenden gibt, welche bei der Durchsetzung der sprachlichen Codes autoritär auftritt und jeden „Verstoß“ ahndet. Dass in solchen Fällen die Bereitschaft, sich an Diskussionen über Benachteiligung und Diskriminierung ungezwungen zu beteiligen, zunehmend schwindet, muss kaum überraschen – und das insbesondere dann, wenn bei der Thematisierung solcher Fragen jenen ein besonderes Vorrecht eingeräumt wird, die als „Betroffene“ gelten und von „persönlichen Erfahrungen“ zu berichten in Aussicht stellen. Nicht eben selten werden diese mit der Aura des Authentischen ausgestattet, auch wenn Katharina Lux in ihrer Einschätzung zuzustimmen ist, dass persönliche Betroffenheit noch niemanden davor geschützt hat, „Irrtümer oder sogar groben Unsinn über die Welt zu verbreiten.“ (Lux, 2020, S. 293) Stellt man daher das wachsende Bewusstsein für die Verstrickung in globalisierte Herrschaftsverhältnisse in Rechnung und berücksichtigt überdies ein diffuses Schuldgefühl, muss es nicht länger überraschen, dass die Forderung nach Zuhören auch in universitären Kontexten derzeit überaus prominent ist (vgl. Goltermann & Sarasin, 2019).

¹ Das erfordert im Übrigen auch seitens der Lehrenden den Mut, eine eigene Position zu beziehen und sich den kritischen Erwidern der Studierenden auszusetzen. Gerade zu Beginn ihrer Hochschullaufbahn stehen Dozierende unter hohem Druck – und unter genauer Beobachtung der Seminarteilnehmer*innen. Auch bei ihnen kann, so die Einschätzung von Linnéa Hoffmann und Milena Feldmann, die Angst vor einer falschen Wortwahl oder Missverständnissen dazu führen, heikle Themen auszuklammern, was der Ausbildung einer Streitkultur an der Universität kaum zuträglich ist.

5 Tribunale und Beichtpraktiken

Was sich derzeit in Seminarräumen beobachten lässt, tritt freilich auch in anderen sozialen Kontexten auf und ist, so scheint es, hier vielleicht sogar noch stärker ausgeprägt. Ich will zum Schluss meiner Überlegungen noch einmal den Blick auf (queer-)feministische Kontexte lenken; hier wurden unlängst einige sehr erhellende Beiträge zur (fehlenden) Streitkultur vorgelegt. Es könnte sich als hilfreich erweisen, diese Debatte zu verfolgen, wenn es darum geht, sich auch künftig für die Etablierung einer produktiven akademischen Streitkultur einzusetzen. Koschka Linkerhand, die Herausgeberin des Sammelbandes *Feministisch streiten*, wirft in der Einleitung die Frage auf: „Was macht das Streiten so schwierig?“ und erläutert die Konsequenzen einer Sprachkritik, die ihr größtes Ziel in der Entwicklung einer möglichst gewaltfreien Sprachpraxis zu besitzen scheint, aber die materialistische Kritik der herrschenden Verhältnisse häufig scheut (vgl. Gümüşay, 2020). Diese Kritik der Sprache vernachlässigt nicht nur die machtförmig organisierten Verhältnisse, welche sprachlichen Handlungen erst ihren performativen Charakter verleihen; sie lenke auch die Kritik vom schlechten Status quo auf jene, die diesen doch zu überwinden anstreben. Statt also den patriarchalen Kapitalismus und die herrschende Geschlechterordnung zu skandalisieren, geraten nun jene in den Fokus, die sich das zum Ziel gesetzt haben. So wichtig die feministische Selbstkritik bleibe, komme hier, so Linkerhand, das ganze „Ausmaß“ einer „queeren Selbstbezogenheit [zum Ausdruck], die lieber auf die eigene Sprachmoral fixiert bleibt, als sich mit der politischen und sozialen Misere da draußen die Hände schmutzig zu machen“ (Linkerhand, 2020a, S. 224). Statt also den Unmut über die herrschenden Verhältnisse *nach außen* zu wenden, verantwortliche Akteur*innen sowie Strukturen zu identifizieren und diese möglichst kraftvoll zu attackieren, werde er in einer autoaggressiven Bewegung *nach innen* gewendet.

Das Ergebnis solcher Tribunale bestehe in der Blockade der eigenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Amelung, 2020; Busch, 2019). Wenn der Ruf nach „Sensibilität“ mit der „Angst vor Aggressivität“ gepaart wird, rufe das nicht allein Geschlechterklischees der 1950er-Jahre in Erinnerung, darunter leide auch die Debattenkultur: Es sei durchaus nicht verwunderlich, wenn das neue Sprachregime dazu führe, dass viele eingeschüchtert werden und sich „nicht trauen, offen zu sprechen, aus Angst, andere zu verletzen“ (Linkerhand, 2020a, S. 224).

Die Aktivistin Katharina Röggl (2020) hat vor diesem Hintergrund davor gewarnt, in eine „Konkurrenz darum [einzutreten], reflektierter zu sein als alle anderen“ (S. 283) und etwa die eigene Privilegiertheit noch rigorosier zu beklagen, da dies der Entwicklung einer lebendigen Streitkultur abträglich sei. Statt Beichtpraktiken zu kultivieren und sich dem Traum von einer gewaltfreien Sprache hinzugeben, komme es vielmehr darauf an, eine „Kultur der Fehlerfreundlichkeit“ (Röggl, 2020, S. 284) einzuüben. Und endlich auch über die ausgrenzenden Effekte des moralischen Rigorismus nachzudenken: „Der Versuch, alles richtig zu machen, produziert neue Ausschlüsse, vornehmlich von Personen, die nicht den akademischen Normen der Szene entsprechen“ (Röggl, 2020, S. 284).

Weil auch hier wieder ein Missverständnis entstehen könnte, sei nochmals festgehalten: Es handelt sich um *unterschiedliche Kontexte*: Queer-feministische Gruppen sind fraglos anders organisiert als universitäre Seminare – sie folgen einer anderen Logik, der Zugang ist anders organisiert, und sicherlich sind es auch andere Erwartungen, die hier aneinander gerichtet werden. Und doch – oder: gerade deshalb – erscheint es mir hilfreich, diese kritische Selbstverständigung zu verfolgen, wenn wir künftig nicht nur genauer verstehen wollen, was das Reden im akademischen Kontext gerade für solche Studierenden schwer macht, die sich politisch engagieren und für soziales Leid, für Ungerechtigkeit und Ausgrenzung empfänglich sind – mithin für viele jener Studierenden der Erziehungswissenschaft, denen ich in Lehrveranstaltungen begegne. Dieser Blick ist

auch deshalb erhellend, weil er zeigt, wie schwierig es für Lehrende ist, in solchen Situationen zu intervenieren – und wie begrenzt bisweilen die Möglichkeiten sind, das zu garantieren, was eine anregende und inspirierende Seminaratmosphäre genannt werden könnte.

6 Übersteuerung ja, Untergang nein

Unser letztes hochschulisches Streitgespräch liegt schon eine ganze Weile zurück. Das liegt allerdings weniger an einer Spezialisierung der Disziplinen oder der gestiegenen Relevanz von Drittmitteln, sondern an der pandemiebedingten Lehre im digitalen Raum. Zwar haben wir im Laufe der vergangenen Semester gelernt, uns mit digitalen Formaten zu arrangieren. Dennoch: Ein Master in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften lebt von der gemeinsamen Diskussion, von kritischen Nachfragen und – ja! – auch von kontroversen Auseinandersetzungen. All das ist mit defekten Kameras, lückenhafter Internetversorgung und technikbedingten Verzögerungen nur eingeschränkt möglich. Das sorgt in unserem studentischen Umfeld für Frustration – haben sich doch viele gerade aufgrund der anspruchsvollen Theoriearbeit und der Aussicht auf lebhaftere Kontroversen für den Tübinger Masterstudiengang entschieden. Zwar steht zuweilen die These im Raum, die Studierenden seien heute weniger an hochschulischen Debatten interessiert; gleichzeitig wird jungen Menschen eine gesteigerte Sensibilität und Emotionalität in Bezug auf bestimmte – z.B. identitätspolitische – Themen attestiert. Immer öfter heißt es, es werde im falschen Modus und an den falschen Fronten gekämpft. Denn gekämpft und gestritten wird nach wie vor: an den Küchentischen der WGs, mit den Eltern und in sozialen Netzwerken.

Und damit wären wir schon mittendrin in einer Diskussion, die inner-, aber zunehmend auch außerhalb des Hochschulcampus geführt wird: Welche Themen sind eines (akademischen) Streits würdig? Welche Methoden der argumentativen Auseinandersetzung sind legitim – und welche gehören nicht in den Seminarraum oder ins Feuilleton? Und – auch das eine strittige Frage –: Wer entscheidet darüber?

*Die Suche nach Wahrheiten und das Ringen um Positionen sind nicht nur Anspruch und Legitimation der Universität, sondern auch von uns Studierenden. Gerade in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen ist der argumentative Wettstreit Teil unserer Ausbildung: Er ist nicht nur ein kollektives Instrument der Wahrheitssuche, sondern auch eine individuelle Schulung der eigenen intellektuellen Fähigkeiten. Uns ist bewusst, dass wir unsere heutigen Freiräume, die eigene Position gegenüber höheren Statusgruppen vertreten und durchsetzen zu können, auch dem Einsatz unserer Elterngeneration verdanken, die autoritäre Strukturen an den Universitäten infrage gestellt und studentische Mitbestimmung erkämpft hat. Das heißt nicht, dass es heute keine (un-)sichtbaren Machtstrukturen mehr an den Hochschulen gäbe und dass Statusgebaren keine Rolle mehr spielte. Dennoch: Nach Erasmus-Semestern an anderen europäischen Hochschulen sind unsere Kommiliton*innen immer wieder überrascht, wie wenig studentische Beteiligung und wie viel Frontalunterricht dort zum universitären Alltag gehört. Was wir damit sagen wollen: Es ist in unseren Augen – entgegen mancher Abgesänge auf die Streitkultur an deutschen Universitäten – gar nicht so schlecht um sie bestellt. Richtig ist, dass sie sich in den vergangenen Jahren weiterentwickelt hat. Neue Akteur*innen melden sich zu Wort; der Austausch zwischen Studierendenschaft und Lehrenden, aber auch der zwischen den Studierenden hat neue Dynamiken angenommen. Besonders an Fahrt aufgenommen haben dabei, wie Markus Rieger-Ladich in seinem Text erörtert, Debatten um Sprachkritik und Fragen der Repräsentation. Darum wissend, dass Sprache kein unschuldiges Instrument der inhaltlichen Sachverständigung ist, sondern immer Gefahr läuft, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu (re-)produzieren (Butler, 2006; Bourdieu, 2005), mahnen Studierende einen reflektierten Sprachgebrauch*

an, bei dem bspw. ein diffuses „mitgedacht“ in eine sicht- und hörbare sprachliche Praxis überführt wird oder Eigenbezeichnungen von sozialen Gruppen gegenüber Fremdbezeichnungen priorisiert werden. Möglicherweise sind Studierende der Erziehungswissenschaft für (Sprach-)Kritik dieser Art besonders empfänglich, weil sie außerhalb des universitären Kontextes, z.B. im Rahmen von Nebenjobs im sozialarbeiterischen und pädagogischen Bereich, mit den brutalen Auswirkungen von sozialer Ungleichheit konfrontiert werden. Diese gesteigerte Sensibilität für die Macht von Sprache ist zunächst eine wertvolle Errungenschaft und einer lebendigen Debattenkultur nicht zwangsläufig abträglich.

Wir sehen in der Diskussion um den Zusammenhang von Sprachkritik, (materiellen) Herrschaftsverhältnissen und akademischen Debatten aktuell zwei Übersteuerungen: Eine Gefahr liegt zweifelsohne darin, dass Sprachkritik selbst zu einem neuen Distinktionsmittel wird, durch das die ursprüngliche Macht- und Herrschaftskritik nicht nur unterminiert, sondern geradezu konterkariert wird, wenn die Legitimität von Diskussionsbeiträgen an bestimmte, der akademischen Oberschicht geläufige Sprachkodizes geknüpft wird. Eine nicht minder problematische Entwicklung sehen wir auf der anderen Seite darin, die Reflexion bestimmter Sprach- und Handlungspraktiken und die Kritik an strukturellen Formen der Ungleichheit gegeneinander auszuspielen. Das eine ist ohne das andere nicht denkbar. Strukturelle Machtverhältnisse prägen sprachliche Wendungen und diskriminierende Sprache perpetuiert gesellschaftliche Machtverhältnisse. Zudem: Wieso sollten Reflexion und Aktion einander widersprechen?

Während wir in unserem vorangegangenen Kommentar auf die „Schattenseiten“ von studentischem Selbstfinanzierungsdruck hingewiesen haben, möchten wir diese Perspektive um eine weitere ergänzen. Die Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse (und der eigenen Verstrickung darin) geht häufig mit politischem und beruflichem Engagement einher. Und deshalb können es gerade die außeruniversitären Erfahrungen im studentischen Nebenjob und Ehrenamt sein – die Arbeit mit Geflüchteten, in der Nachmittagsbetreuung oder im Schul(sozial)dienst –, die die universitären Debatten bereichern und „erden“. Denn dort lernen wir nicht-akademische Perspektiven kennen, stoßen an Grenzen unserer moralischen Ansprüche und Sprachkodizes und müssen unsere Argumente in ganz anderen Kontexten unter Beweis stellen, als das im geschützten Seminarraum der Fall ist. Hier sind die politischen Überzeugungen der Studierenden in der Regel so homogen, dass sich die Diskussionen auf Nuancen der Argumentationsführung beschränken, was dann, im ungünstigsten Fall, zu einer Verlagerung von inhaltlichen auf formale und sprachliche Dimensionen der Auseinandersetzung führt. Hilfreich wäre deshalb auch, wenn die Seminarräume und Hörsäle vermehrt für den fächerübergreifenden Austausch geöffnet würden, denn auch dieser kann dazu beitragen, den innerdisziplinären Denkstil zu irritieren und sich im Wettstreit des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ zu üben.

*Und auch wenn wir bisher keinen Untergang studentischer Streitkultur feststellen können: Warum nicht im (hoch-)schulischen Rahmen – und zwar in allen Fächern – gezielt die argumentative Herausforderung suchen (vgl. Budke, Kuckuck, Meyer, Schäbitz, Schlüter & Weiss, 2015)? Die (Hochschul-)Lehrenden sind aufgerufen, dafür geeignete Räume bereitzustellen und die Einhaltung argumentativer Standards zu gewährleisten – gerade zu Beginn des Studiums sind hier didaktische Kompetenzen gefragt, die dem argumentativen Selbstbewusstsein von Studierenden fortgeschrittener Semester zugutekommen. Dies könnte auch der durchaus von uns registrierten Zunahme von Angst vor gegenseitiger Verletzung unter Studierenden entgegenwirken – mehr Erfahrungen von hitzigen, aber nicht persönlich geführten Diskussionen in geschütztem Rahmen würden wir deshalb begrüßen. Ein positives Beispiel hierfür stellt eines der letzten vorpandemischen Masterseminare dar, in dem wir bei einem fiktiven Panel eine wissenschaftliche Position – die der eigenen widersprechen konnte – gegenüber den Argumenten unserer Kommiliton*innen verteidigen mussten. Mit so viel Leidenschaft wie in dieser*

Seminarsitzung wurde lange nicht mehr diskutiert und gestritten. Und es spricht nichts dagegen, bald wieder – hoffentlich in Präsenz – an Seminarsitzungen wie diese anzuknüpfen.

Literatur und Internetquellen

- Amelung, T.R. (2020). Identitätspolitik. Stichworte zu einem Irrweg im queeren Aktivismus. In T.R. Amelung (Hrsg.), *Irrwege. Analysen aktueller queerer Politik* (S. 9–43). Berlin: Querverlag.
- Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401576>
- Beaufaÿs, S., & Kraus, B. (2005). Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, 23 (1), 82–99. <https://doi.org/10.1515/fs-2005-0108>
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Aus dem Französ. übers. v. B. Schwibs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einführung v. J.B. Thompson. Aus dem Französ. übers. v. H. Beister (2., erw. u. überarb. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (Hrsg.). (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Bunia, R. (2015). Von Häuptlingen und den übrigen Forschern. *Merkur*, 69 (793), 17–30.
- Busch, C. (2019). Mimosen, Mimesis und Mimimi. Zwischen linker Solidarität und betroffenenpolitischer Vereinzelung. In E. Berendsen, S.-N. Cheema & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 39–52). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Engl. übers. v. K. Menke & M. Krist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hrsg. u. kommentiert v. S. Werner & C. Zittel, unter Mitarb. v. F. Stahnisch. Berlin: Suhrkamp.
- Florin, C. (2014). *Warum unsere Studenten so angepasst sind*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1982). *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France. Aus dem Französ. übers. v. W. Seitter. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Goltermann, S., & Sarasin, P. (2019). *#Zuhören. Die politischen Fallstricke einer schönen Idee*. Berlin: Geschichte der Gegenwart.
- Gümüſay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Aus dem Engl. übers. v. K. Harrasser. Frankfurt a.M.: Campus.
- Honegger, C. (2007). Konkurrenzverhältnisse: Disziplinen, wissenschaftliche Felder, epistemische Kulturen. In C. Honegger, H.-U. Jost, S. Burren & P. Jurt (Hrsg.), *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft* (S. 19–41). Zürich: Chronos.

- Jung, T. (2018). Wissenschaft machen und kritische Haltung. Aspekte feministischer und marxistischer Wissenschaftskritik. In A. Scheele & S. Wöhl (Hrsg.), *Feminismus und Marxismus* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaldewey, D. (2017). Der Campus als „Safe Space“. Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 132–153.
- Kaube, J. (2015). Die wollen doch nur spielen: Vom Rückzug des Streits aus den Wissenschaften. In J. Kaube (Hrsg.), *Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems* (S. 93–101). Springer: zu Klampen.
- Kraft, V. (2009). *Pädagogisches Selbstbewußtsein. Studien zum Konzept des „Pädagogischen Selbst“*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657767328>
- Laufenberg, M., Gutiérrez-Rodríguez, E., Nghi Ha, K., Hutta, J.S., Ngubia Kessé, E., & Schmitt, L. (2016). Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 4 (2–3), 161–190. <https://doi.org/10.36900/suburban.v4i2/3.262>
- Linkerhand, K. (2020a). Angst und Aggressivität im Feminismus ... und die Notwendigkeit, sich Objekte jenseits von Sprachpolitik zu setzen. In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 216–227). Berlin: Querverlag.
- Linkerhand, K. (Hrsg.). (2020b). *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.). Berlin: Querverlag.
- Lux, K. (2020). Scharfzüngige Schwester. Für und wider die Polemik in der feministischen Auseinandersetzung. In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 292–298). Berlin: Querverlag.
- Mignolo, W.D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Aus dem Span. übers. v. J. Kastner & T. Waibel. Wien: Turia + Kant.
- Ricouer, P. (2008). *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*. Aus dem Französisch. übers. v. D. Savage. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rieger-Ladich, M. (2019). Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut. *Pädagogische Korrespondenz*, 32 (60), 69–86.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Dissens kultivieren, Kritik üben. Leitbilder einer neuen Universität? In J. Weckenmann, J. Preiß & K. Rüger (Hrsg.), *Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken?* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 19) (S. 175–188). Frankfurt a.M.: Johann W. Goethe Universität.
- Röggla, K. (2020). V*rg*w*lt*g*r, wir kriegen euch (nicht). In K. Linkerhand (Hrsg.), *Feministisch streiten. Texte zur Vernunft und Leidenschaft unter Frauen* (3. Aufl.) (S. 277–284). Berlin: Querverlag.
- Stichweh, R. (2016). Studentische Lebensführung. In E. Alleweldt, A. Röcke & J. Steinbicker (Hrsg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität* (S. 140–147). Weinheim: Beltz Juventa.
- Szegin, H. (2019). Verzeihen statt Pingpong spielen. Betroffene zu Wort kommen zu lassen, ist richtig, birgt aber Gefahren. Es verallgemeinert ihre Positionen und zieht künstliche Grenzen. In E. Berendsen, S.-N. Cheema & M. Mendel (Hrsg.), *Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen* (S. 35–38). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Weber, M. (2018). *Wissenschaft als Beruf. Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich*. Hrsg. u. eingeleitet von M. Bormuth. Berlin: Matthes & Seitz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rieger-Ladich, M., in Zusammenarbeit mit M. Feldmann & L. Hoffmann (2021). Streiten lernen. In der Uni? Stimmen aus dem Seminarraum. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 38–49. <https://doi.org/10.11576/pflb-4776>

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>

Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von Nützlichkeitsersparungen an die universitäre Lehrer*innenbildung

Petra Herzmann^{1,*}

¹ Universität zu Köln

* Kontakt: Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät,
Empirische Schulforschung, Schwerpunkt qualitative Methoden,
Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln
officeherzmann@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Die im Call erbetene Vergewisserung über mein professionelles Selbst im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung nehme ich im Anschluss an strukturtheoretische Bestimmungen pädagogischer Professionalität vor. Diese entwerfen Reflexion als Kernoperation pädagogischen Handelns und die Anbahnung habitusbildender Reflexivität als zentrale Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung. Inwiefern diese Zielbestimmungen (für mich als Lehrer*innenbildnerin) hochschuldidaktisch herausfordernd sind, habe ich mit der Metapher des schmalen Grats kenntlich zu machen versucht. Dieser besteht darin, einem riskanten (Vermittlungs-)Anspruch gerecht zu werden, den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und die diskursive Verhandlung wissenschaftlicher Geltungsansprüche in der Arbeit mit den Studierenden zu den an die universitäre Lehrer*innenbildung gerichteten Erwartungen einer berufspraktischen Relevanz in Beziehung zu setzen. Dass ich bezogen auf die im Call formulierte (und mit der Zusage des Beitrags angenommenen) Aufgabe einer öffentlichen Verhandlung meiner hochschuldidaktischen Positionierung gehadert und mich entgegen des vielleicht erwarteten berufsbiographischen, anekdotischen Zugangs für allgemeinere hochschuldidaktische Überlegungen im Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs zu kasuistischen und forschungsmethodischen Lerngelegenheiten entschieden habe, nehme ich im Ausblick zum Anlass, auf notwendige Forschungen zur universitären Lehrer*innenbildung als Hochschulforschung zu verweisen. Damit ist – wie zu zeigen sein wird – auch eine Selbstverpflichtung benannt.

Schlagwörter: Theorie-Praxis-Relation, Reflexion, Strukturtheorie, Professionalität, Professionalisierung



1 Einleitung

Dass universitäre Lehrer*innenbildung als Wissenschaftspraxis eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis braucht, scheint selbstverständlich zu sein. Dass gerade ein Studium, dessen Ziel ein Beruf ist, also Lehrer*in zu werden, sich auch die Frage an die Anschlussfähigkeit im Berufsfeld gefallen lassen muss (vgl. Hummrich, 2019), kann demzufolge zu Recht als ein doppelter Erwartungshorizont universitärer Lehrer*innenbildung beschrieben werden (vgl. Meseth & Proske, 2018). Als problematisch erachte ich demzufolge Diskussionen, die das eine (Praxis) zugunsten des anderen (Wissenschaft) auszublenden versuchen. So halte ich die Frage nach dem Entweder-(schulpraktische Handlungsrelevanz) -Oder (reiner Erkenntnisgewinn) für wenig zielführend und möchte im Folgenden vielmehr kenntlich machen, dass es sich hochschuldidaktisch um einen schmalen Grat zwischen dem akademischen Anspruch an eine wissenschaftliche Lehrer*innenbildung und der an Nützlichkeitserwartungen orientierten Lehrer*innenausbildung handelt (vgl. Wernet, 2018).¹

Den normativen Referenzpunkt meiner hochschuldidaktischen Praxis bildet ein strukturtheoretisches Verständnis pädagogischer *Professionalität*, das Reflexivität als angemessenen Umgang mit einer als kontingent (vgl. Combe & Helsper, 1996) bzw. relational und konditional (vgl. Ricken, 2017) verstandenen schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis entwirft. Mit diesem professionstheoretischen Anschluss ist für eine habitusbildende *Professionalisierung* angehender Lehrer*innen die Erwartung benannt, universitäre Lehre als akademische Praxis der Beobachtung, der Analyse und vor allem der Reflexion von (Berufs-)Praxis anzulegen (vgl. Leonhard, 2018; Neuweg, 2004). Damit lassen sich die Vermittlungsansprüche universitärer Lehrer*innenbildung im Kontext einer *reflexiven Lehrer*innenbildung* verorten – womit allerdings vieles noch offen bleibt. Deshalb werde ich im weiteren Vorgehen exemplarisch aufzuzeigen versuchen, wie Theorie- und Empirieansprüche, die auf den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und die diskursive Verhandlung wissenschaftlicher Geltungsansprüche in der Arbeit mit den Studierenden zielen, im Hinblick auf die Nützlichkeitserwartungen an die universitäre Lehrer*innenbildung bestimmt werden können. Konkret werde ich anhand von Beschreibungen zweier hochschuldidaktischer Formate – der *Kasuistik* und des *Forschenden Lernens* – deutlich machen, in welcher Weise theorie- und empiriebegründete Ansprüche an die universitäre Lehrer*innenbildung herausfordernd sind.

In der Konsequenz ist mein Vermittlungsanspruch zwischen einem Abweichen vom reinen Erkenntnisgewinn akademischer Bildung und der didaktischen Anbahnung professionalisierungspraktischer Relevanzen funktional: Ich didaktisiere Theoriebezüge, indem ich zwar deren analytisches Potenzial für die Beobachtung und Infragestellung z.B. unterrichtlicher (Handlungs-)Routinen anbiete, aber schon in der Länge der zu lesenden Texte und der eindeutigen Bezugnahme auf das Anwendungsfeld den Erkenntnisgewinn in Bezug auf Nützlichkeitsabwägungen einschränke. Und ich didaktisiere methodologische Zugänge und forschungsmethodische Ansätze, indem ich zwar deren systematischen Zugriff auf das von den Studierenden erzeugte Datenmaterial nahelege, aber hinsichtlich der genauen Beachtung von Interpretationsregularien schon einen vorsichtigsuchenden Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die eigene Professionalisierung als legitim gelten lasse. Meine (Wirksamkeits-)Erwartungen an Professionalisierung und die Anbahnung von Habitustransformationen (vgl. Kramer & Pallesen, 2019) der Studierenden sind zugleich weitreichend: Ich verwickle Studierende in Diskurse, die sie mit erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontieren und die sie zugleich zu einer kritischen Selbstbefragung als (angehende) Professionelle auffordern. Ich erwarte von den

¹ In meinen Ausführungen bleiben Fragen der institutionellen und organisatorischen Verfasstheit der universitären Lehrer*innenbildung weitgehend außen vor (vgl. dazu Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017; Herzmann, Kunze, Proske & Rabenstein, 2019; Herzmann & Proske, 2020).

Studierenden, beispielsweise im Rahmen ihrer Studienprojekte², nicht nur ein weitgehend an den Standards wissenschaftlichen Arbeitens orientiertes Forschen, sondern fordern – mit wissentlicher Bezugnahme auf konzeptionelle Überlegungen zum Forschenden Lernen – auch ihre Positionierungen zu den Forschungsbefunden systematisch ein, die regelmäßig in der Frage münden, was die Befunde für ihre spätere Tätigkeit als Lehrer*in bedeuten.

Dass die Studierenden dies als Zumutung erleben, machen Evaluationsgespräche zu meinen Seminaren wiederholt deutlich. Dass diese Anforderungen einer Theorie-Praxis-Relationierung eine Wissenschaftskommunikation im eigentlichen Sinne überschreiten und zu absurden Verwicklungen führen können, wird hier nicht weiter ausgeführt (vgl. Herzmann & Liegmann, 2020b). Da der skizzierte schmale Grat der Nützlichkeitsbeachtung in theoretischer und methodologisch-methodischer Befassung mit Schule, Unterricht und Professionalisierung auch mich als Hochschullehrerin – im Sinne Oevermanns – zu deprofessionalisieren droht,³ greife ich in diesem Zusammenhang auf die im Titel angedeutete systemtheoretische Überlegung zurück, dass das Wissen um die Differenz und Unauflösbarkeit schulischer und wissenschaftlicher Praxis als „selbstaufgeklärte wissenschaftliche Lehrerbildung“ (Meseth & Proske, 2018, S. 38) verstanden werden kann. Ich beschäftige mich also im Folgenden mit der Frage, was die „Unhintergebarkeit professionsbezogener Nützlichkeitsexpectationen“ (Meseth & Proske, 2018, S. 38) in kasuistischen und forschenden Seminaren für universitäre Lehrer*innenbildung bedeuten kann.

2 Zum Theorieanspruch⁴ kasuistischen Arbeitens

In der universitären Lehrer*innenbildung etablieren sich seit einigen Jahren Konzepte der Fallarbeit. Der Vorzug kasuistischer Formate wird – wie einleitend und im Hinblick auf strukturtheoretische Professionstheorien insgesamt beschrieben – in der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit im Sinne der (systematischen) Auslegungspraxis von Einzelfällen gesehen. Im Kontext derzeitiger Ansätze kasuistischer Lehrer*innenbildung (vgl. jüngst Kunze, 2020) haben wir in Köln einen Ansatz entwickelt, den wir als *theoriebezogene pädagogisch-reflexive Kasuistik* (vgl. ausführlich Herzmann, Hoffmann & Proske, 2020)⁵ bezeichnen. Damit ist der Anspruch verknüpft, Unterricht als soziales Geschehen vor dessen kasuistischer Deutung gegenstandstheoretisch zu bestimmen. Wird in kasuistischen Formaten beispielhaft der sog. inklusive Unterricht anhand von systemtheoretischen und praxistheoretischen Unterscheidungen bestimmt, geraten mithilfe systemtheoretischer Argumentationen insbesondere der operative Vollzug von Unterricht und die Herstellung unterrichtlicher Ordnung in den Blick, während in einer praxistheoretischen Fassung vor allem solche Handlungen beschreibbar werden, die über Praktiken der Adressierung und Subjektivierung Teilhabemodi im inklusiven Unterricht zu differenzieren ermöglichen und – wie die folgenden Ausführungen zeigen – auf die Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen verweisen.

² Bei den Studienprojekten handelt es sich um Forschungsarbeiten, die Masterstudierende in einigen Bundesländern, u.a. in Nordrhein-Westfalen, im Zuge einer universitär begleiteten Praxisphase („Praxissemester“) zur analytischen Erkundung des Praxisfeldes Schule erstellen. Studienprojekte stellen mithin den materialisierten Ausdruck Forschenden Lernens im Masterstudium des Lehramts dar (vgl. Kap. 3).

³ Strukturtheoretisch betrachtet tausche ich die Logik der Wissenschaftskommunikation gegen die Logik der Wissensvermittlung ein und bin demzufolge zuvorderst (Hochschul-)Lehrerin – und nicht (Erziehungs-)Wissenschaftlerin.

⁴ Dass kasuistisches Arbeiten auch eine empirische Erkenntnistätigkeit ist, steht außer Frage, ebenso wie Forschendes Lernen nicht ohne Theoriebezüge auskommt. Diese und die folgende Kapitelüberschrift fokussieren den benannten Erwartungshorizont aber jeweils in besonderer Weise.

⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich eng auf die angegebene Publikation, ohne dass aufgrund meiner Mitautor*innenschaft die Bezüge als wörtliche Zitate jeweils ausgewiesen werden. Dies gilt auch für die weiteren Bezugnahmen auf eigene Publikationen.

Ausgehend von diesen system- und praxistheoretischen Differenzkonstruktionen in inklusiven Unterrichtssettings lassen sich unterrichtstheoretische *und* praktisch bedeutsame Fragen aufwerfen (vgl. Herzmann et al., 2020). So ließe sich in kasuistischen Seminaren die Diskussion eines grundsätzlich dilemmatisch praktischen Umgangs mit Differenz (Differenzbetonung reifiziert und reproduziert Differenz, Gleichbehandlung ignoriert Differenz und reproduziert Ungleichheit) eröffnen. Jenseits von normativen Zugriffen auf das Fallmaterial, die das Gelingen (oder Scheitern) von inklusivem Unterricht in den Blick nehmen, oder über die von den Seminarteilnehmenden selbst ins Feld geführten Zuschreibungen, etwa von „Behinderung“ oder von „Förderbedürftigkeit“, kann die von uns vorgenommene theoretische Perspektivierung die operativen Praktiken und Vollzugslogiken des Unterrichts in den Mittelpunkt der Beobachtung und Deutung stellen. System- und praxistheoretische Zugänge würden die Suche nach bzw. das entsprechende Auffinden von Sachverhalten, die bereits mit der Annahme bestimmter Zustände (wie etwa der „Suche nach dem Kind mit Förderbedarf“) a priori festzuliegen scheinen, über die im Fallmaterial hervorgebrachten Praktiken der Aushandlung von Teilhabemöglichkeiten zu dekonstruieren ermöglichen. Im Sinne rekonstruktiver Analysen können so dem Fallmaterial inhärente Praktiken im Unterricht in den Blick geraten, in welchen sich jene spezifischen Formen und Funktionen von Adressierungen und Subjektivierungen nebst deren impliziter Normativität niederschlagen. Für die kasuistische Arbeit mit Fällen inklusiven Unterrichts eignen sich die oben dargelegten Theorieangebote prinzipiell als differenzsensible Beobachtungsheuristiken, welche die Herstellung unterrichtlicher Ordnung und die Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen in der unterrichtlichen Praxis zu rekonstruieren vermögen. Eingelassen in das kommunikative Seminarsetting stellen sich die didaktischen Möglichkeiten der diskursiven Erprobung und der Aushandlung von Deutungen im Seminar geschehen insofern ein, als die vorgenommenen Analysen im Seminar prinzipiell begründungspflichtig werden. Die am kasuistischen Material entwickelten Deutungen müssen alternativen Lesarten standhalten. Durch das gemeinsame Betrachten und Rekonstruieren des Falles wird es möglich, reifizierende Deutungen (im skizzierten Fall) inklusiven Unterrichts dahingehend zu analysieren, wie sich das Feld selbst gegenüber den mit Inklusion einhergehenden (normativen) Vorstellungen verhält.

Demgegenüber zeigen unsere *empirischen Untersuchungen* der Kommunikationsprozesse in diesen Seminaren (vgl. ausführlich Artmann et al., 2017), dass die Herstellung der Gültigkeit von Deutungen im studentischen Sprechen über Unterricht voraussetzungsreich ist. Die vorliegenden Rekonstruktionen machen deutlich, wie der komplexe Anspruch der Fallverknüpfung von pädagogischem Geschehen und Theorie von den Dozent*innen zugunsten niedrigschwelliger Partizipationsangebote an die Studierenden eingeschränkt wird. So wird nach einem gezeigten videographischen (Unterrichts-)Fall⁶ zunächst lediglich nach „ersten Eindrücken“ gefragt und die anhand von Theorien vorbereitete und nun möglich erscheinende Analyse zumindest in der Eröffnung der Diskussion zugunsten einer breiteren Partizipation der Seminargruppe zurückgestellt. Dass die Akteure ihre ersten Deutungen also vor allem intuitiv entwickeln und theoretische Perspektivierungen nur ansatzweise formulieren, interpretieren wir auch als Folge der Bedeutung der Seminaröffentlichkeit für die Darstellung von Wissen (vgl. Artmann et al., 2017).⁷ Daneben ist für die Frage des Erreichens des beschriebenen Theorieanspruchs der spezifische Kontext universitärer Wissenskommunikation bedeutsam. Im institutionellen Kontext universitärer Lehrer*innenbildung muss auch die kasuistische Fallerschließung als ein spezifisch geregeltes Einüben in das Sprechen über Unterricht

⁶ Zum hochschuldidaktischen Konzept kasuistischen Arbeitens mit unterrichtsvideographischem Fallmaterial vgl. Herzmann & Proske (2014), zur kasuistischen Arbeit mit sog. Lehrer*innenspielfilmen vgl. Proske, Herzmann & Hoffmann (2020).

⁷ Zur sozialen Dimension der seminaröffentlichen Verhandlung von Deutungen vgl. auch Kunze & Wernet (2014).

gerahmt werden, wobei sich die Dozent*innen dabei als Garant*innen der universitär-wissenschaftlichen Regeln der Erkenntnisproduktion präsentieren. In der Gegenüberstellung von Anspruch und empirischen Rekonstruktionen kasuistischen Arbeitens wird also deutlich, wie die Kommunikation am Lernort Hochschule stattfindet und welche Potenziale, aber auch Grenzen diesem Format der Lehrer*innenbildung für die Vermittlung und Aushandlung professionellen Wissens über Unterricht zukommen.

3 Zum Empirieanspruch Forschenden Lernens

Eingebettet in den seit langem und aus unterschiedlichen Perspektiven geführten Diskurs um die Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der Lehrer*innenbildung erfreut sich das Forschende Lernen seit einiger Zeit und nicht zuletzt aufgrund der bundesweiten Implementierung verlängerter, universitärer Praxisphasen erneut großer Beachtung (vgl. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Herzmann & Liegmann, 2020a). Die ambitionierte Erwartung an das Forschende Lernen, im Zusammenspiel von schulpraktischen (Feld-)Erfahrungen und deren systematischer Befragung die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper, 2001) anzubahnen, soll im Folgenden aber nicht im Allgemeinen Gegenstand meiner weiteren Überlegungen sein.⁸ Vielmehr werde ich den methodologischen Anspruch Forschenden Lernens auszuloten versuchen, der sich im Kern darauf bezieht, forschungsmethodisches Wissen und forschungspraktisches Können in Relation zu Fragen und Perspektiven der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden zu setzen (vgl. Herzmann & Liegmann, 2018).

In einem jüngst erschienenen Band zu den Erkenntniswegen Schul- und Berufspraktischer Studien (vgl. Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021) sind die Geltungsansprüche von Forschungsmethoden in der universitären Lehrer*innenbildung diskutiert worden (vgl. auch Hummrich, 2019). Im Hinblick auf Forschendes Lernen scheint es zunächst naheliegend, studentische Forschungsvorhaben strukturanalog zu einem Forschungsprozess zu konzipieren, in dem auf der Basis eines aktuellen Forschungsstandes eine Gegenstandskonstitution erarbeitet, Forschungsfragen und ein Untersuchungsdesign entwickelt, umgesetzt und die generierten Daten ausgewertet und verschriftlicht werden. Abweichend von einer (reinen) Forschungslogik schlagen wir für die Anbahnung der für professionelles Lehrer*innenhandeln intendierten Reflexivität allerdings eine Fokussierung auf die forschungsmethodische Kernoperation vor, *Daten systematisch Erkenntnis abzurufen* (vgl. ausführlich Herzmann, Leonhard & Košinár, 2021). Diesen Daten begegnen die Studierenden in Praxisphasen: Situationen und soziomaterielle Konstellationen von hoher Komplexität, die in situ spontane Irritation auslösen, deren Analyse mit Hilfe systematischer Erkenntnisprozeduren aber erst die On-Action-Chance bietet, die situativen Verläufe wenigstens ansatzweise zu verstehen. Der Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden dient dabei also weniger der Generierung neuen Wissens, wie Forschung dies beanspruchen muss, als vielmehr dem Verstehen der Bedingungen, Strukturen und Prozesse, an denen die Studierenden vor allem in der späteren Berufstätigkeit beteiligt sind und die sie z.B. als Lehrpersonen maßgeblich mitgestalten werden.

Zugleich gewinnt der Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden hohe Plausibilität, denn sie ermöglichen – je nach Methode zu unterschiedlichen Fragestellungen – eine an Geltungsansprüchen orientierte Auseinandersetzung mit schulischer Praxis (vgl. Herzmann et al., 2021). Wenn Lehrer*innen nur dann „legitimiert [sind,] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (Helsper, 2001, S. 11), stellen sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden hochschuladäquate Formen der

⁸ Jene Persistenzen, die trotz weitreichender Veränderungserwartungen wirksam sind, haben wir bspw. für mündliche Prüfungen im Kontext Forschenden Lernens analysiert (Herzmann & Liegmann, 2020b). Forschungsbefunde zur Praxis Forschenden Lernens und auch zu dessen Wirksamkeit insgesamt liegen allerdings noch nicht umfassend vor (Herzmann et al., 2019; Herzmann & Proske, 2020).

Befassung mit beruflicher Praxis im Kontext Forschenden Lernens dar. Dabei erscheint es in mehrfacher Hinsicht voraussetzungsvoll, mit Studierenden diese Erkenntniswege zu beschreiten: *Organisatorisch* ist vorausgesetzt, dass Zeit und Raum zur Verfügung stehen, sich in der erforderlichen Gründlichkeit daten- und methodengestützt mit Prozessen und Produkten der beruflichen Praxis befassen zu können. Ohne ausgewiesene Begleitveranstaltungen sind die formulierten Ansprüche wohl nicht zu realisieren. *Personell* voraussetzungsvoll ist die sozialwissenschaftliche Expertise der Mitarbeitenden, die Studierende beim Forschenden Lernen begleiten. Ohne eine profunde Kenntnis und entsprechende Überzeugungen bezüglich der Erkenntnispotenziale sozialwissenschaftlicher Methoden wird es kaum gelingen, Studierenden zu zeigen, welche Einsichten in die Komplexität von Schule und Unterricht zu erzielen sind. Je kontinuierlicher Studierende mit diesen Ansprüchen befasst werden, desto größer wäre die Chance, dass die damit verbundenen Denk- und Sichtweisen auf schulische Praxis nicht nur angesichts formaler Leistungsanforderungen gezeigt werden, sondern ein entsprechendes Professionsverständnis anbahnen (vgl. Herzmann et al., 2021).

Die jüngst von Bohnsack geäußerte Kritik, in der „die Praktiker*innen gleichsam als ‚halbierte‘ Sozialwissenschaftler erscheinen“ (Bohnsack, 2020, S. 17), teile ich bezogen auf die formulierten Ansprüche auf dem schmalen Grat zwischen Erkenntnisgewinn und praktischer Relevanz in der Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden für angehende Lehrer*innen demzufolge nicht. Die (Erkenntnis-)Mittel und Errungenschaften bezüglich differenzierter Beschreibungskategorien der Sozialwissenschaften im Rahmen universitärer Praxisphasen einzusetzen, ist unter der Prämisse eines wissenschaftlichen Studiums als Voraussetzung für den Lehrberuf folgerichtig. Der im Zitat zum Ausdruck kommende Schmerz über das Halbiert-Sein ist eben jener Anstrengung geschuldet, systematische Analyseperspektiven auf vermeintliche schulische Selbstverständlichkeiten zu richten, um mittels des Forschenden Lernens das (eigene) Handlungsfeld besser zu verstehen.

4 Fazit

Die mit dem vorliegenden Themenheft eingeforderte Positionierung des eigenen, professionellen Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung und die von den Herausgeber*innen im Call in diesem Zusammenhang angebotene Kategorie der „Wirkungshoffnung“ hinsichtlich der eigenen Arbeit verweist auch darauf, wie wenig wir (gesichert) über die Praxis und die Effekte der universitären Lehrer*innenbildung wissen (vgl. ausführlich Herzmann & Proske, 2020). Die motivationalen Zweifel beim Schreiben meines Beitrags für das vorliegende Heft hatten mit der für mich offenen Frage zu tun, warum meine Selbstbeschreibungen für wen eigentlich interessant sein könnten. Um nicht bereits daran zu scheitern, habe ich diese Frage im Rahmen meiner Selbstbefragung beiseite geschoben bzw. zum Problem der Herausgeber*innen erklärt. Für die aber durchaus relevanten Vergewisserungen meines Faches Erziehungswissenschaft oder der Bildungswissenschaft betreibenden Lehrerbildner*innen (vgl. Böhme, Cramer & Bressler, 2018) schiene mir neben Überlegungen zu (normativen) hochschuldidaktischen Konzepten und Selbstwirksamkeitserwartungen der Beteiligten vor allem Forschung zur universitären *Lehrer*innenbildung als Hochschulforschung* relevant (vgl. Herzmann et al., 2019).

Welche Forschung aber könnte den Theorie- und Empirieanspruch im Hinblick auf die Anbahnung habitusbildender Reflexionen angehender Lehrer*innen aufzuklären versprechen? Als strukturtheoretisch sozialisierte Professionsforscherin, die methodologisch an hermeneutische, praxis- und adressierungsanalytische Zugänge anschließt, erscheinen mir einerseits Forschungen über den operativen Vollzug der (Lehr-)Praxis der universitären Lehrer*innenbildung vielversprechend, um die Aufklärung alltäglicher In-

teraktionsroutinen und deren Bezug zur Produktion von Wissen der Lehrer*innenbildung weiter voranzutreiben (vgl. Herzmann & Proske, 2020). Zum anderen sind rekonstruktive Zugänge zu Wirkungen universitärer Seminarpraxen relevant, die Professionalisierungsprozesse der Studierenden – etwa ihre erworbene bzw. in Aussicht gestellte Reflexionsfähigkeit – in ihrer Komplexität zu analysieren vermögen. Für beide Forschungsrichtungen gilt – systematischer, als das in bisher vorliegenden Studien der Fall ist (vgl. Tyagunova, 2019) –, die Befunde rekonstruktiver, prozessnaher Forschung umfassend in den institutionellen Kontext universitärer Lehrer*innenbildung einzuordnen und zugleich – und ich belasse es hier bei diesem Hinweis – die institutionentheoretischen Voraussetzungen des Handlungsfeldes Universität mit zu bedenken.

Abschließend ist allerdings noch auf die methodologisch brisante Frage hinzuweisen, wie damit umzugehen ist, dass Hochschulforscher*innen tendenziell Mitglieder einer Hochschule sind und somit ein Feld beforschen, dem sie zugleich angehören (vgl. ausführlich Herzmann et al., 2019). In der soziologischen Diskussion wird diese Herausforderung unter den Stichworten „Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblem“ (Wilkesmann, 2019, S. 39) verhandelt. Im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung kommt hinzu, dass die Forscher*innen in dieser nicht nur als Hochschullehrer*innen oder Dozierende lehren, sondern oft auch Akteure in den hochschul- und disziplinpolitischen Auseinandersetzungen um deren Inhalte und Formen sind (vgl. Herzmann et al., 2019). Interessenbezogenes Handeln im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrer*innenbildung ist im eigenen Hochschulalltag also vorauszusetzen, etwa wenn bestimmte hochschuldidaktische Ansätze prominent platziert werden oder hochschul- und disziplinpolitisch auf Entscheidungen zu Struktur und Curriculum der Lehrer*innenbildung Einfluss genommen wird. Welche methodologischen Konsequenzen sich aus dieser tendenziellen Nähe der Hochschulforscher*innen zum Forschungsfeld Hochschule ergeben, müsste also auch und vor allem für Forschungen der universitären Lehrer*innenbildung als Hochschulforschung geklärt werden.

Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 216–233.
- Böhme, J., Cramer, C., & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2020). Zum Ansatz einer theoriebezogenen pädagogisch-reflexiven Kasuistik. Theoretische und methodologische Perspektiven auf die Erschließung inklusiven Unterrichts. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 91–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2019). Editorial. Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 3–23. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.01>
- Herzmann, P., Leonhard, T., & Košinár, J. (2021). Einleitung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 7–20). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 46–65.
- Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (2020a). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P., & Liegmann, A.B. (2020b). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (5), 727–745.
- Herzmann, P., & Proske, M. (2014). Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (1), 33–38.
- Herzmann, P., & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 655–660). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-078>
- 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>
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15 (2), 161–179. <https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0202>
- Leonhard, T. (2018). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- und berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Leonhard, T., Herzmann, P., & Košinár, J. (Hrsg.). (2021). „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Meseth, W., & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Förderung und Entwicklung im Bildungswesen) (S. 1–26). Münster: LIT.
- Proske, M., Herzmann, P., & Hoffmann, M. (2020). Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 269–282). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.22>
- Ricken, N. (2017). Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, Nr. 1) (S. 32–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tyagunova, T. (Hrsg.). (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9>
- Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herzmann, P. (2021). Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von Nützlichkeitsersparungen an die universitäre Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisforschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 50–58. <https://doi.org/10.11576/pflb-4777>

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>

Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung

Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre

Martin Heinrich^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23,
33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Metareflexion über das Darstellungsproblem im Rahmen eines autobiographischen und damit sehr subjektiven Beitrags zur Hochschullehre (Kap. 1) beginnt der Argumentationsgang mit einer bildungstheoretischen Positionierung sowie deren erkenntnistheoretischer und metaphysischer Fundierung (Kap. 2). Im Anschluss erfolgt eine Selbstpositionierung des Autors entlang der Kategorien der „Herkünfte“ (Kap. 3.1), „Selbstverständnisse“ (Kap. 3.2), „Habitustraditionen“ (Kap. 3.3) und „Wirksamkeitshoffnungen“ (Kap. 3.4). Diese mündet in Vorschlägen zur multiparadigmatischen Transzendierung kontrastierender Typenbildungen von Hochschullehrer*innen (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für Individuierung im Rahmen einer am klassischen Bildungsideal orientierten multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung, die unvoreingenommen am Einzelfall gedankenexperimentell die unterschiedlichsten Deutungen von Welt anbietet und dabei die Hochschullehrenden vor ihren Studierenden coram publico zur Selbstpositionierung zwingt.

Schlagwörter: Bildungstheorie, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Multiparadigmatische Lehrer*innenbildung, Lehramtsstudium, Professionalisierung



1 „Niemand wird verstehen, was Du meinst!“

Dieser Satz schoss mir durch den Kopf, als ich versuchte, meine ersten Gedanken für diesen Beitrag zum Themenheft mit dem anspruchsvollen Titel „Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung“ zu sammeln. Diese „Selbstanrufung“ gilt schon beim reduzierten Anspruch an das, was wir landläufig als „Verstehen“ bezeichnen, das ohnehin nur noch in der Annäherung, im möglichst sanften Anschmiegen an die in Worte gefasste Gedankenwelt des Gegenübers bestehen kann. Aber auch die Möglichkeit solcher Annäherung schien mir bei einem so persönlichen Thema zweifelhaft. Als unverbesserlicher Pädagoge werde ich dennoch versuchen, meine Position darzulegen und mich eines didaktischen Kunstgriffs bedienen, um dem Dilemma zu entgehen, entweder aspektweise Selbstverleugnung betreiben zu müssen oder aber nicht mehr anschlussfähig an den Diskurs zu sein. Der didaktische Kunstgriff besteht in einer argumentativen Zweiteilung, die es erlaubt, den Argumenten des zweiten Teils zu folgen, auch wenn man den Prämissen des ersten Teils nicht folgt.

Erster Teil der Argumentation (Kap. 2): Zentrale Annahme ist, dass jede Pädagogik – und damit auch Hochschullehre – nicht nur von einer bestimmten Anthropologie (Haupt, 2020), sondern auch von einer bestimmten Erkenntnistheorie bzw. Metaphysik ihren Ausgang nehmen muss. Es ist allerdings davon auszugehen, dass man sich mit erkenntnistheoretischen und metaphysischen Überlegungen in einer sich zunehmend positivistisch verortenden Lehrer*innenbildung(sforschung) mit ihren Maximen der empirischen Überprüfbarkeit und Evidenzbasierung (Heinrich, 2016a) sowie der damit einhergehenden „Neutralitätsfiktion“ (Heinrich, 2016b) nur Unverständnis einhandeln wird. Im von mir skizzierten Diskursklima erscheint es zunehmend schwierig, etwas als relevant oder gar wissenschaftlich auszuweisen, was nicht der empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden kann. Zugleich erscheint es mir unredlich, die erkenntnistheoretischen und metaphysischen Grundlagen des Bildungsbegriffs, wie er für mich in der Lehrer*innenbildung leitend ist, nicht zu thematisieren, da es für mich zu den Standards guter wissenschaftlicher Argumentation zählt, grundlegende und für die Argumentation weitreichende Prämissen explizit zu machen. Ich werde also im zweiten Kapitel dieses Beitrags zumindest skizzenhaft die erkenntnistheoretische und metaphysische Fundierung meiner persönlichen Bildungstheorie kurz darlegen, um zumindest den Versuch unternommen zu haben, mich verständlich zu machen.

Zweiter Teil der Argumentation (Kap. 3 und 4): In den darauffolgenden Kapiteln werde ich dann durch den zwar kritisch diskutierten (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019; Schlömerkemper, 2019), aber damit augenscheinlich noch anschlussfähigen (vgl. Leonhard, Herzmann & Košinar, 2021, S. 9) Topos der „multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“ die Brücke zum aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs schlagen. Mithilfe des Konstrukts der Multiparadigmatik kann ich mich dann der Abarbeitung an den subjekttheoretischen Ordnungskategorien zuwenden, die im Eingangsbeitrag dieses Themenheftes von Eike Wolf (2021) als Heuristik angeboten werden, d.h. der Selbstpositionierung des Subjekts entlang der Kategorien der „Herkünfte“ (Kap. 3.1), „Selbstverständnisse“ (Kap. 3.2), „Habitustraditionen“ (Kap. 3.3) und „Wirksamkeitshoffnungen“ (Kap. 3.4) sowie schließlich der multiparadigmatischen Überwindung der von ihm gedankenexperimentell angebotenen kontrastierenden Typenbildung (Kap. 4).

Da hiermit jeweils recht umfassende Themen angesprochen werden, nutze ich Abkürzungen durch Literaturverweise auf eigene Texte, in denen die hier nur angedeuteten Gedankengänge näher erläutert sind, da die Ausführungen ansonsten unweigerlich auf ein Buch und nicht auf einen Zeitschriftenbeitrag hinauslaufen würden.

Lesende, die keinen Faible für erkenntnistheoretische und metaphysische Fundierungen von Bildungstheorien haben, werden gebeten, das zweite Kapitel zu überspringen, um sich unmittelbar den diskursiv anschlussfähigeren Ausführungen zur „multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“ zuzuwenden, da diese als empirischer Ausdruck des

zuvor metaphysisch Bestimmten gelten kann und somit auch aus empiristischer Perspektive nachvollziehbar sein sollte.

2 Zum bildungstheoretischen Paradoxon einer Selbstpositionierung des Subjekts?

In seinem Einführungsbeitrag zum Themenheft schreibt Wolf sehr überzeugend:

„Nun ist die Bearbeitung jener Problematik der Selbstpositionierung im akademischen Lehrbetrieb allerdings eine einsame Angelegenheit: Die Übernahme der Rolle des*der Universitätslehrenden stellt insofern sogar eine besonders einsame Form des Statuspassagenwechsels dar, als wir hier keinerlei institutionalisierte Instanzen der Einsozialisation in die neue Community finden, wie dies bspw. beim schulischen Lehrberuf in Form des Referendariats bzw. Studienseminars gegeben ist. [...] Die Rollenfrage berührt so wenigstens partiell Aspekte der Subjektkategorie.“ (Wolf, 2021, S. 9–10)

Allerdings sind es nicht nur institutionelle Gegebenheiten, die in meinem Falle die Einsamkeit ausmachen, sondern es ist auch das Paradoxe im von Wolf gewählten Begriff der „Selbstpositionierung“ (s.o.). Denn in einer Selbstpositionierung ist gedanklich schon das Paradox enthalten, dass sich hier ein Selbst selbst zum Objekt macht, um sich an irgendeiner Stelle im diskursiven Raum zu positionieren, d.h. zu verorten. Indem es sich damit aber selbst zum Objekt macht, kann sich schon nicht mehr dasjenige Selbst selbst positionieren, dessen Selbstpositionierung eigentlich vorgenommen werden sollte. Dies ist ein altes Problem der Verdinglichung des Selbstverhältnisses, das schon in der „Dialektik der Aufklärung“ (vgl. Adorno & Horkheimer, 1994/1944, S. 62) beschrieben wurde und das ich mit Blick auf die Erkenntnistheorie von Thomas Nagel (1992) und seine Vorstellung vom „objektiven Selbst“ einmal als „epistemologisches Apeiron“ (Heinrich, 1998) bezeichnet habe.

Bei aller Verdinglichungskritik wird daran aber deutlich, dass dieses Selbst sich in einem radikalen Sinne als Bewusstsein setzt, denn immerhin ist es es selbst, dass sich selbst in diesem Akt denkt, auch wenn es sich dabei als ursprüngliche Spontaneitätsinstanz durch die Verobjektivierung nur noch in eingeschränktem Sinne selbst erfahren kann. Indem in einem solchen cartesianischen Akt die Subjektinstanz zum Ursprung von aller erfahrbaren Welt (und damit auch allem vermeintlich Objektiven) wird, ist diese Vorstellung einer Selbstpositionierung sehr gut anschlussfähig an die humboldtsche Tradition der Betonung des Individuellen in der Bildungstheorie (vgl. Humboldt, 1960/1793, S. 238f.), zumindest, wenn sie in ihrem ursprünglichen historischen Kontext, dem Deutschen Idealismus und seinen Vorstellungen vom „principium individuationis“, betrachtet wird. Ich verwende den Bildungsbegriff in dieser Radikalität, auch wenn im Diskurs – wenn der Begriff der Lehrer*innenbildung gebraucht wird – zumeist eigentlich Lehrkräftequalifizierung gemeint ist.

Dieser Bildungsbegriff des Deutschen Idealismus ist allerdings heute nicht mehr anschlussfähig. Denn für Begriffe gilt, dass ihnen ein Zeitkern inhäriert (vgl. Adorno & Horkheimer, 1994/1944, S. IX), d.h., sie nur in ihrer spezifischen historischen Konstellation verstanden werden können. Somit sind auch alle Formen analytischer Lehrbuchdefinitionen hinfällig, da sie historisch die Gegenwart und die gegenwärtigen Bedeutungen eines Begriffs absolut setzen. Will man den Bildungsgedanken in der Radikalität fassen, wie er zu Zeiten Humboldts gedacht wurde, muss man an die basale Dialektik von „Ich“ und „Nicht-Ich“ in Fichtes Wissenschaftslehre (1997/1794) oder Hegels „Phänomenologie des Geistes“ (1807) anschließen. In einer so verstandenen radikalen Bildungstheorie ist die uns umgebende Umwelt tatsächlich ein Ergebnis von Gedanken und Geist (Idealismus) und nicht umgekehrt der Geist ein Produkt der Materie bzw. der Biologie (Materialismus). Wem die Diktion des Deutschen Idealismus allzu altertümlich und damit fremd erscheint, wird in den im Archiv der Universität Yale dokumentierten

Manuskripten von Jane Roberts eine an aktuelle Geschehnisse besser anschlussfähige Darstellung finden. Dies gilt sowohl mit Blick auf das Subjekt, also die *Natur der persönlichen Realität* (Roberts, 1985), als auch auf die Tatsache, dass alles von der empirischen Forschung als material-objektiv Gedachte letztlich kollektive Halluzination ist, wie dies im Werk *Individuum und Massenschicksal* (Roberts, 1988) dargelegt ist. Alltagstheoretisch bzw. in moderner Terminologie von außen betrachtet, ließe sich diese Position vielleicht am ehesten als radikaler Konstruktivismus beschreiben. Sie wird – außerhalb der Philosophie – in den Sozialwissenschaften nur selten geteilt, da doch davor zurückgeschreckt wird, auch Naturgesetze als (zugegebenermaßen sehr wirksame!) kollektive Halluzination zu fassen. Demgegenüber wird die Position des Sozialkonstruktivismus, d.h., dass nur das Soziale als Konstrukt verstanden wird, sehr viel häufiger vertreten. Prominent geschieht dies bspw. aktuell in der Diskussion um die UN-Behindertenrechtskonvention, innerhalb derer juristisch nicht mehr vom überkommenen medizinischen Modell, das noch naturwissenschaftlichen Logiken folgte, ausgegangen wird, sondern Behinderung nun als soziales Konstrukt dechiffriert wird (vgl. Siehr & Wrase, 2014, S. 170).

Für mich ist damit der Sozialkonstruktivismus, wenn er derart anerkannt ist, dass er schon in der herrschenden Meinung der Rechtsprechung seinen Niederschlag findet (Hugo & Heinrich, 2021), die argumentative Brücke, um von der metaphysisch begründeten Bildungstheorie i.S. eines radikalen Konstruktivismus, wie ich sie vertrete, hin zu einer im erziehungswissenschaftlichen Diskurs noch anschlussfähigen Position zu gelangen. Dieser Kompromiss geht m.E. auf Kosten der epistemologischen Kohärenz meiner Position, erscheint mir aber argumentativ notwendig, um überhaupt noch sprechfähig zu sein, d.h., im diskurstheoretischen Sinne überhaupt noch Sagbares von mir geben zu können. Ansonsten wäre ich in Zeiten wie diesen dazu gezwungen, mich komplett zu verleugnen oder zu verstummen. Innerhalb der durch diese Diskursbrücke hoffentlich erwirkten Anschlussfähigkeit kann dann der Topos der „multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“ (s.u.) aufschlussreich sein, weil in ihm die unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen als soziale Konstrukte von Wissenschaftler*innen verstanden werden können, die bislang in Deutschland zumindest noch einen gemeinsamen Wirkungsort haben, nämlich die Universität.

3 Multiparadigmatische Betrachtung der subjekttheoretischen Ordnungskategorien

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung ist weniger der sozialwissenschaftliche Diskurs um eine multiparadigmatische Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009), sondern vielmehr die empirische Beobachtung, dass Lehramtsstudierende sich in Deutschland aufgrund der über Prüfungsordnungen verfügbaren Fächervielfalt (mind. zwei Lehramtsfächer + Bildungswissenschaften) in der realen Organisation ihres Studiums zwangsläufig mit unterschiedlichen Paradigmen konfrontiert sehen. Damit ist Multiparadigmatik, auch wenn sie ansonsten als epistemologisches Oxymoron, also erkenntnistheoretischer Widerspruch in sich, begriffen werden muss, empirisch ein Fakt. Während der Paradigmenbegriff eigentlich die Existenz mehrerer Paradigmen nebeneinander ausschließt (das ist ja gerade das Umfassende an der Vorstellung eines Paradigmas), so belehrt uns doch die Empirie eines Lehramtsstudiums in Deutschland, dass sich die Studierenden insbesondere hier sowohl mit statistischen Verfahren konfrontiert sehen, die einem hypothesenprüfenden naturwissenschaftlichen Paradigma folgen, als auch hermeneutischen Verfahren der Geisteswissenschaften sowie ggf. diskursanalytischen oder sozialkonstruktivistischen innerhalb der Bildungswissenschaften. M.a.W.: Lehramtsstudierende werden kaum einen Tag an einer deutschen Universität verbringen können, ohne mit der erkenntnisthe-

oretisch (außer innerhalb eines radikalen Konstruktivismus; vgl. Kap. 2) zwar nicht widerspruchlos begründbaren, empirisch aber unleugbaren Paradigmenvielfalt konfrontiert zu werden. Dies erfolgt allerdings oftmals ohne jedwede Transparenz seitens der Institution und bleibt damit wahrscheinlich vielfach unbewusst, sodass die Möglichkeit zur reflexiven Bearbeitung verschenkt wird.

Ausgehend von dieser knappen Bestimmung multiparadigmatischer Lehrer*innenbildung (ausf. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019; Heinrich & Streblov, 2019) folgt nun eine Bearbeitung der subjekttheoretischen Ordnungskategorien, wie sie von Wolf im Einführungsbeitrag zum Themenheft als Heuristik angeboten werden. Die Unterkapitel starten jeweils mit einer kurzen Charakterisierung der Kategorie anhand eines Zitates von Wolf, um dann jeweils meine subjektive Bezugnahme zu dieser Kategorie i.S. einer Selbstpositionierung folgen zu lassen.

3.1 Herkünfte

Wolf bring in Anschlag, dass die eigene akademische Herkunft selbstverständlich einen großen Einfluss auf die Selbstpositionierung innerhalb der Lehrer*innenbildung und hier spezifisch der Praxis der Hochschullehre habe, zugleich aber auch darüber hinausreichende Elemente wirksam sein könnten:

„Über die akademische Herkunft hinaus reichen etwaige berufsbiografische Aspekte: Der Wechsel aus dem Schuldienst oder Referendariat zurück an die Universität bringt bspw. plötzliche Sinnverschiebungen der Ausrichtung mit sich.“ (Wolf, 2021, S. 10)

In meinem Falle war es tatsächlich genau das Zusammenspiel einer akademischen Herkunft, nämlich einer Promotion über Allgemeinbildungstheorie in der Tradition Kritischer Theorie (Heinrich, 2001), sowie meines Praxisschocks im Referendariat (s.u.), das im Anschluss an die Promotionsphase und eine anderthalbjährige Post-Doc-Phase an der Universität Frankfurt am Main folgte. Prägend für meine spätere Lehre war dieses Zusammenspiel gerade deshalb, weil ich durch eine Dissertation zur Allgemeinbildungstheorie eine starke bildungstheoretische Fundierung und damit normative Grundhaltung mit in den Schuldienst einbrachte sowie damit verbunden die gesellschaftskritische Perspektive einer Kritischen Theorie, die sich dem Selbstverständnis dieser Position nach als „kritische Theorie“ allerdings nur in der Distanz zur eigenen schulischen Praxis bewähren kann.

Hatte ich die Universität auch deswegen verlassen, da mir die Vorstellung, den Rest des Lebens als Kritischer Theoretiker beständig eine bestimmte Negation der Verhältnisse i.S. der „negativen Dialektik“ (Adorno, 1994) betreiben zu müssen, d.h., immer nur Kritik üben zu müssen, ohne selbst konstruktiv werden zu dürfen, unerträglich schien, so war ich nun vor einer achten Klasse stehend damit konfrontiert, meinen Allgemeinbildungsanspruch auch bzw. gerade (!) gegenüber der Widerständigkeit von fast dreißig pubertierenden Spontanitätsinstanzen aufrechtzuerhalten. Während man sich im theoretischen Rahmen Kritischer Theorie, sobald man die bestimmte Negation verlässt und positiv wird, selbst der Ideologie verdächtig macht, war ich nunmehr gezwungen, eine positive pädagogische Grundhaltung einzunehmen, um ganz praktisch meine bildungstheoretischen Ansprüche auch gegen alle Beschränkungen der Institution aufrechtzuerhalten zu können. Später habe ich dies aufgearbeitet durch eine Auseinandersetzung mit der Frage der pädagogischen Freiheit und den unterschiedlichen, sie begründenden Autonomieformen, also der Autonomie des Kindes, der Lehrkraft und der Schule (Heinrich, 2006a, 2015a).

Für meine Hochschullehre resultiert daraus der praktische Grundsatz, immer zwischen zwei Rollen unterscheiden zu können, d.h., einerseits die Funktion des kritischen Wissenschaftlers einnehmen zu können, der im Falle von Politikberatung vehement gegen bildungsfeindliche Beschränkungen durch wettbewerbliche Konkurrenz, gesellschaftliche Trägheit oder Kultusbürokratie ankämpft, andererseits aber als praktischer

Pädagoge vor einer Lerngruppe stehend oder als Schulentwickler trotz aller Widersprüche zu versuchen, die unter den herrschenden Bedingungen bestmögliche Pädagogik zu realisieren. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Studierende sehr dankbar dafür sind, dieses Modell angeboten zu bekommen, da es sich gut auf die eigene zukünftige schulische Praxis übertragen lässt. So kann man auch hier mit Blick auf die unterschiedlichen Wirkungsorte (einmal bildungspolitisch aktives Subjekt in der Gesellschaft – in Bildungsinitiativen, Reformprojekten, ggf. auch Parteien und Gewerkschaften – und einmal praktischer Pädagoge bzw. praktische Pädagogin vor der Schulklasse) sowohl eine Identifikation mit dem Lehrberuf aufrechterhalten als auch eine kritische Perspektive, wie sie an der Universität vermittelt wird. Ohne ein solches Modell drohen wir sonst, Lehramtsstudierende zu produzieren, die entweder eine Theoriefeindlichkeit entwickeln, um trotz kognitiver Dissonanzen pädagogisch-praktisch handlungsfähig bleiben zu können, oder solche, die zwar fasziniert sind von Wissenschaft, in der Konsequenz aber nach Promotionsstellen Ausschau halten, um ja nur nicht „in die Schule“ zu müssen.

Mein Deutungsangebot der beiden, die innere Widersprüchlichkeit bearbeitbar machenden und damit sich komplementär ergänzenden Rollen erscheint mir gegenüber Studierenden wesentlich produktiver als die wechselseitigen Bezugnahmen etwa von erster und zweiter Phase der Lehrer*innenbildung aufeinander, die nicht selten im Modus von „Imagerien“ (Wernet, 2016) erfolgen, d.h. abschätzigen Sprechakten gegenüber der jeweils anderen Logik, die sich empirisch sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung finden lassen (Heinrich & te Poel, 2020). Die drei zentralen Bestimmungsmerkmale solcher Imagerien sind, dass (1) deren Semantik eine Negativaura im Sinne von Rancune oder allgemeiner einer Abwertung innewohnt, die sich aber nur schwer fassen, d.h., auf den Begriff bringen lässt, dass (2) darin ein ironisierendes bis provozierendes Moment enthalten ist, das zur Selbstimmunisierung beiträgt, sowie schließlich dass (3) eine Bearbeitung des Relevanzproblems durch Vergemeinschaftung erfolgt (Wernet, 2016; Heinrich & te Poel, 2020).

Als klassisches Beispiel einer solchen Imagerie (vgl. auch Heinrich & te Poel, 2020, S. 52) mag der Sprechakt gelten: „Nun vergessen Sie erst einmal alles, was Sie an der Universität gelernt haben, Sie sind jetzt hier im Referendariat!“ Bemerkenswert in meiner Biografie war, dass ich diesen Sprechakt dann in variiertem Form nach bestandener Lehramtsprüfung von meinen Kolleg*innen im Lehrer*innenzimmer zu hören bekam: „Vergiss erst einmal alles, was Du im Referendariat gelernt hast, jetzt kannst Du endlich wirklich unterrichten!“

Jenseits der damaligen Irritation darüber, wie vieler Initiationen in die schulische Wirklichkeit es im deutschen Bildungssystem eigentlich bedarf, bevor man endlich „in der Praxis“ ankommt, betrachte ich diese Form der Imagerien im Nachhinein als besonders unproduktiv, da sie die Eigenlogik der jeweiligen Praxis (Universität, Studienseminar, schulische Alltagspraxis) abwerten, ohne zu erkennen, dass jede dieser Logiken ihre eigene Funktion und Dignität zur bildenden Bestimmung des Ich-Welt-Verhältnisses hat. Damit zeigt sich für die phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, dass auch hier eine Multiparadigmatik vorherrscht, die sich dann weniger an wissenschaftstheoretischen Kategorien (i.S.v. „wissenschaftlichem Paradigma“) als vielmehr an Paradigmenunterschieden einer spezifischen Handlungspraxis entzündet.

Für meine „Lehrbiographie“ war die Tatsache bedeutsam, dass ich sowohl auf diese praxisnahen Eigenlogiken als auch die Erfahrung der vielfach differierten wissenschaftlichen Sozialisation zurückgreifen konnte. Denn nach der Promotion über Allgemeinbildungstheorie an der Universität Essen und der Post-Doc-Phase Kritischer Theorie an der Universität Frankfurt a.M. bei Andreas Gruschka folgten – parallel zum Referendariat – eine methodenorientierte Tätigkeit als Lehrbeauftragter an der Universität Münster, eine Einführung in Aktions- und Praxisforschung durch die Zusammenarbeit mit Herbert Altmeppen an der Universität Linz (Österreich) sowie die Hinführung zur Governanceana-

lyse, die ich als Vertretungsprofessor für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement an der Universität Wuppertal, umgeben von exzellenten quantitativ Forschenden, gut für die Selbstverortung nutzen konnte (Heinrich, 2010), sowie schließlich eine intensive Phase der „Rekonstruktiven Bildungsforschung“ (Heinrich & Wernet, 2018) an der Universität Hannover, bevor ich als Wissenschaftlicher Leiter einer Versuchsschule in den für diese Position notwendigen Methodenpluralismus an der Universität Bielefeld einmündete. Die biographische Erfahrung, dass ich an all diesen paradigmatisch maximal kontrastierenden universitären Sozialisationsinstanzen selbst zunächst immer mit Befremden und Imagerien reagierte und erst mindestens ein Jahr benötigte, um die Dignität der jeweiligen Rationalität des dort vertretenen Zugangs, d.h. dessen berechnete Eigenlogik, (an-)erkennen zu können, erlaubte den Blick *auf* und damit die Einsicht *in* das Multiparadigmatische der Lehrer*innenbildung.

3.2 Selbstverständnisse

Mit Blick auf die Orientierungskategorie der „Selbstverständnisse“ fragt Wolf:

„Wovon eigentlich sieht man sich als Lehrende*r als Vertreter*in? Sieht man sich als Vertreter*in einer bestimmten theoretischen Schule oder einer konkreten pädagogischen Leitidee? Will man als Wissenschaftler*in oder als Pädagogin bzw. Pädagoge lehren?“ (Wolf, 2021, S. 11)

Angesichts der Ausführungen zu meinen akademischen und berufsbiographischen Herkünften dürfte es nicht verwundern, dass ich auf die Frage: „Will man als Wissenschaftler oder als Pädagoge lehren?“ (s.o.) antworten wollen würde, dass ich *sowohl* als Wissenschaftler *als auch* als Pädagoge lehren möchte!

Für mich ergibt sich diese Schlussfolgerung konsequent daraus, dass jede Form der Lehrtätigkeit, auch die von Wissenschaftler*innen, letztlich eine praktisch-pädagogische Tätigkeit darstellt, selbst also eine pädagogische Praxis ist. Eine Hochschullehre, die meint, dass man vor einer Studierendengruppe allein als Wissenschaftler*in stehen könnte, ohne zugleich auch praktische Pädagogin bzw. praktischer Pädagoge zu sein, erliegt der „Neutralitätsfiktion“ (Heinrich, 2016b), wie sie für die empirische Bildungsforschung typisch ist, nämlich der Vorstellung, dass es einen objektiven Gegenstand gäbe, der sich neutral vermitteln ließe. Solche Vorstellungen, die an der Universität typischerweise in Modulbeschreibungen und in der Schule in Form von Kanondebatten ihren Niederschlag finden, trennen unweigerlich das Subjekt und das Objekt der Vermittlung im pädagogischen Prozess voneinander und negieren die Tatsache, dass jede Person, die etwas vermittelt, damit zumeist fast mehr über sich selbst aussagt als über den zu vermittelnden Gegenstand. In Klafkis (1975) frühen Studien hat er solche Vorstellungen von Objektivität im Kontext materialer Bildungstheorien zugleich immer auch als Gefahr dargestellt. Sie geraten leicht zur Zerrform von Bildung, als toter Enzyklopädismus (Lehrkräfte als wandelndes Lexikon, die zusammenhanglos dort gespeichertes Wissen abrufen) oder als unkritischer Objektivismus (positivistische Vorstellungen davon, dass ein zu vermittelnder Gegenstand tatsächlich und unwiderruflich so sei, wie er im Schul- oder Lehrbuch steht).

Daher orientiere ich mich – auch im Kontext sog. Kompetenzorientierung (Frohn & Heinrich, 2019) – sehr viel stärker an einer formalen Bildungstheorie, d.h. der Schulung der Fähigkeiten und Vermögen sowie der Methodenschulung, um den materialen Aspekt der Bildung, d.h. die Gegenstände der Bildung, tatsächlich nur als exemplarische Phänomene des Allgemeinen in Erscheinung treten zu lassen. Sinnbildlich ist hierbei für mich das folgende Bonmot, das den Grundgedanken einer formalen Bildungstheorie sehr treffend umreißt: „Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man einmal alles vergessen hat, was man in der Schule gelernt hat!“

Studierende sind von dieser Aussage zunächst meist sehr irritiert, können ihren Gehalt aber sofort erfassen, wenn ich in einer Einführungsvorlesung zur Erziehungswissenschaft mit über tausend Studierenden danach frage, wer von ihnen noch die Bausteine des Zitronensäurezyklus, die grammatikalische Regel für das Present Perfect Progressive oder das Reimschema eines Distichons benennen könne. Der Anteil der Studierenden ist typischerweise verschwindend gering, obgleich sie nur wenige Monate zuvor die allgemeine Hochschulreife attestiert bekamen, innerhalb derer genau diese Kenntnisse zum Kanon gehören. In diesem „fruchtbaren Moment“ (Copei, 1963), in dem die Studierenden dann merken, dass sie zwar den Großteil des in der Schule erworbenen Wissens nicht mehr reproduzieren können, sich zugleich aber doch in ihrem Selbstbild sehr klar von Menschen unterscheiden, die nie eine Schule besucht haben, erhalten sie einen ersten Begriff davon, worin formale Bildung bestehen könnte. Diese Vorstellung von Bildung hat auch entsprechende Konsequenzen für meine Hochschuldidaktik, wie das nachfolgende Unterkapitel zeigt.

3.3 Habitustraditionen

„Idealtypisch bewegt sich bspw. die seminaristische Praxis zwischen ‚Lernen‘ im Sinne von repetitiver Aneignung von Wissen oder Fähigkeiten und ‚Bildung‘ im Sinne von diskursiv-interaktiver Aushandlung von Argumenten als wissenschaftlicher Attitüde. Dieser Aspekt der Selbstpositionierung berührt unmittelbar die Gestaltung der Praxis: Während erstgenannte Orientierung so z.B. unproblematisch mit Arbeitsblättern, Lektürefragen oder Gruppenarbeiten während Seminarsitzungen arbeiten kann, steht letztgenannter eben diese Form der instruktiven Anleitung von Studierenden nicht ungebrochen zur Verfügung. Sie ist angewiesen auf die Überzeugung von autonom und interessiert sich einem Gegenstand zuwendenden und diesen diskursiv erschließen wollenden Subjekten.“ (Wolf, 2021, S. 11)

Auch den hier von Wolf beschriebenen Gegensatz versuche ich in meiner eigenen Hochschullehre aufzuheben, indem ich einerseits das von Wolf als „Normalmodell“ charakterisierte, das ich selbst erfahren habe, nämlich Seminare mit verteilten Referaten und anschließender Diskussion, in meinen „Reflexionen zur Lehre“ (Heinrich, 2006b) entlang empirischer Studien kritisch befragt habe und andererseits schließlich auch eine Auseinandersetzung mit dem Methodenlernen und der Rezeptdidaktik (Heinrich, 2007) betrieben habe. Ausgehend von einem gemeinsamen Beitrag mit Hilbert Meyer zur Dialektik von direkter Instruktion und offenem Unterricht (Heinrich & Meyer, 2007) habe ich mich mit seiner Vorstellung von Unterrichtsrezepten (Meyer, 2003) auseinandergesetzt, die sehr viel differenzierter war, als die gängige Kritik an Rezeptdidaktik vermuten lässt (Heinrich, 2007, S. 15–129). So versuchte er sehr behutsam zwischen Orientierung stiftenden Verallgemeinerungen und falschen Übergeneralisierungen zu unterscheiden, eben verbunden mit dem ausbildungspraktischen Hinweis, dass Lehramtsstudierende für ihre ersten Praxiserfahrungen durchaus Hinweise mit Verallgemeinerungsanspruch für die erste Orientierung benötigen, dies aber nicht zwingend in eine unkritische Affirmation des Bestehenden münden müsse.

In meiner eigenen Lehre versuche ich diesem Grundgedanken durch eine Orientierung an Helpers Professionalisierungsvorstellung gerecht zu werden, die sowohl die Kenntnis wissenschaftlich fundierter, universalisierbarer Aussagen als auch die Notwendigkeit des Einzelfallbezugs betont (Helsper, 2000). Dementsprechend versuche ich in meiner Lehre immer von einem konkreten, zumeist durch empirisches Material gestützten, Einzelfall auszugehen, um daran dann generalisierbare und durch erziehungswissenschaftliche Theorien fundierte allgemeine Aussagen zu erläutern. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Studierende sehr dankbar dafür sind, nicht zunächst allgemeine Theorien sich aneignen zu müssen, bevor sie über „Praxis“ nachdenken dürfen, sondern umgekehrt, ausgehend von praxisnahen Einzelfällen, strukturell bedeutsame Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft exemplarisch vermittelt zu bekommen. Damit ist implizit auch

schon meine eigene Wirksamkeitshoffnung für die universitäre Hochschullehre i.S. einer bildungstheoretisch und professionstheoretisch fundierten Lehre benannt.

3.4 Wirksamkeitshoffnungen

„Die Wissenschaft‘ weiß um das ‚Technologiedefizit‘ (Luhmann & Schorr, 1982) der Erziehung; sie weiß darum, dass wir nicht wissen, wie und warum Lehrer*innenbildung eigentlich genau ‚wirkt‘ (Terhart, 2012). Und dennoch ist auch sie vor die Notwendigkeit gestellt, ihrer Praxis mit Glaubenssätzen Sinn zu verleihen. So lehrpraxisnah ein solcher Komplex auch ist, berührt er doch unmittelbar die Ebene des Selbst dahingehend, dass diese Glaubenssätze zielsicher Auskunft über das Subjekt geben: Es ist ein Unterschied, ob ich eine Idee von gutem Unterricht oder eine bestimmte analytische Perspektive auf die Welt des Pädagogischen vermitteln will.“ (Wolf, 2021, S. 11)

Entsprechend des zuvor angeführten Plädoyers für die Vereinbarkeit von bildungstheoretischem Anspruch einerseits und professionstheoretisch-analytischer Perspektive auf die pädagogische Welt andererseits versuche ich, beide Perspektiven, die hier von Wolf als Gegensatz beschrieben werden, in eine Gleichzeitigkeit der Aneignung zu bringen: Indem ich im Seminar *coram publico* die generalisierbaren Erkenntnisse der Forschung am Einzelfall prüfe und mit meinen bildungstheoretischen Ansprüchen abgleiche, versuche ich gleichzeitig sowohl eine Vorstellung von „gutem Unterricht“ zu vermitteln als auch ein analytisches Instrumentarium an die Hand zu geben, das es erlaubt, in der zukünftigen Praxis erneut zugleich analytisch-aufgeklärt und pädagogisch-praktisch agieren zu können, indem – so meine Wirksamkeitshoffnung – die Vermittlung der allgemeinen Erkenntnisse mit dem konkreten Einzelfall relativ gut gelingt, wenn diese Gedankenoperation zuvor im Studium möglichst oft eingeübt wurde.

4 Von der kontrastierenden Typenbildung zur dialektischen Integration in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung

Im letzten Abschnitt seines Einführungsbeitrags bietet Wolf als Diskursimpuls gedankenexperimentell eine typologische Zuspitzung pädagogisch-psychologischer, rekonstruktiv-sozialwissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Zugänge an, die jeweils auf die Frage nach dem Wesen schulischen Unterrichts unterschiedlich reagieren würden:

„Wir würden, idealtypisch gesprochen, in den Antworten das wiederfinden, was Popper (1994/1935) in der ‚Logik der Forschung‘ differenziert hat: das gesetzesähnliche Zusammenhänge postulierende Erklären der naturwissenschaftlichen Methode (1), den individuelle Konstellationen unter der Voraussetzung der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem fokussierenden Verstehensanspruch der kulturwissenschaftlichen Methode (2) und die normativ operierenden Sinnlogiken einer Gestaltungsüberzeugung (3). In gewissem Sinne hätten wir bei (1) und (2) Vertreter*innen der den Praxiswunsch ‚enttäuschenden‘ Erziehungswissenschaft und bei (3) Vertreter*innen der diesen ‚ermutigend‘ aufnehmenden Pädagogik (Flitner, 1991).“ (Wolf, 2021, S. 12)

In meiner Wahrnehmung stellt diese Gegenüberstellung eine sehr realistische Darstellung der Hochschullehre in der deutschen Lehrer*innenbildung dar, die aber aus meiner Sicht sehr unproduktiv ist, da sie den Studierenden keine vermittelnde Perspektive anbietet. Denn es kann schließlich nicht Aufgabe der Universität sein, Lehramtsstudierende von ihrem „Praxiswunsch“ (s.o.) abzubringen, und gleichzeitig muss eine „ermutigende“ (s.o.) Pädagogik m.E. nicht unwissenschaftlich sein. Ich würde dem entgegenhalten: Eine Erziehungswissenschaft, die es nicht vermag, den praktischen Mehrwert ihrer theoretischen Einsichten für die Praxisgestaltung deutlich zu machen, verfehlt in der auf den späteren Beruf ausgerichteten Lehrer*innenbildung ihren Ausbildungsauftrag. Und tatsächlich sind es dann eher besorgniserregende Befunde, wenn wir bei Studierenden

eine Theoriefeindlichkeit vorfinden, die wir allerdings nicht mit einer Distanzierung vom Ausbildungsauftrag für den praktischen Lehrberuf beantworten sollten (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2017), sondern vielmehr Modi der Lehre finden sollten, die anhand von Einzelfällen deutlich machen, wie Wissenschaft dabei helfen kann, sich sowohl normativ zu positionieren, d.h., gegen die positivistische „Neutralitätsfiktion“ (Heinrich, 2016b) der gegenwärtigen Wissenschaft anzugehen und nicht die „neuen vergessenen Zusammenhänge“ (Heinrich, 2015b) zu ignorieren, als auch gedankenexperimentelle Lösungen anzubieten, die dann in der Praxis auch als Gedankenexperimente erprobt, d.h., in Realität überführt werden können. Im Rahmen des Bielefelder Projekts BiProfessional¹ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben wir hier ein Konzept einer praxisreflexiven Kasuistik (Klenner & Heinrich, 2020) entwickelt, das wir in modifizierter Form auch schon im Rahmen einer Lehrer*innenfortbildungskonzeption in der dritten Phase eingesetzt haben (Lau, Heinrich & Lübeck, 2019).

Damit einher geht die Einsicht in die Multiparadigmatik moderner Wissenschaft, die idealerweise dann auch die Studierenden am Einzelfall jeweils prüfen lassen kann bzw. für diese erfahrbar werden lassen kann, wie hilfreich oder eben auch wenig hilfreich eine theoretische Erkenntnis oder ein empirischer Befund für die Lösung eines Praxisproblems ist. Vielleicht könnte der Hinweis auf die Multiparadigmatik als Reflexionsangebot im Sinne eines reflexiven Habitus dabei helfen, durch die eigene universitäre Sozialisation bewirkte Verstrickungen in eine Theorie oder ein Paradigma zu erkennen. Werden diese nicht reflektiert, dann drohen sie bei aller disziplinar gut begründeten Positionierung im Kern unwissenschaftlich zu werden, da hier nicht mehr erkenntnisoffen danach gefragt wird, welche Deutung von Wirklichkeit in einer spezifischen Situation die hilfreiche ist. Dies gilt zumindest dann, wenn man konsequent einen Anspruch auf Bildung des Subjekts verfolgt. Deutlich wird dann nämlich, dass die Wissenschaft, die den Praktiker*innen vorwirft, sie seien in ihre Praxis verstrickt, dabei ignoriert, dass sie in ihre eigene Praxis, nämlich die Praxis der Wissenschaft, genauso verstrickt ist wie die Praktiker*innen in ihre schulische Praxis. Denn ob Praktiker*innen, die eine aus ihren akademischen Ausbildungen und ihren Alltagserfahrungen heraus entwickelte spezifische Vorstellung vom „guten Unterricht“ haben, damit tatsächlich verstrickter sind als Foucault-Anhänger*innen, die in allen schulischen Phänomenen nur Machtförmigkeit erblicken, oder Kritische Theoretiker*innen, die den Verblendungszusammenhang von Schule analysieren, sowie Bildungsforscher*innen, die nur Bildungsphänomene ins Bewusstsein treten lassen, die auch messbar, d.h. beobachtbar und quantifizierbar, sind – das sei einmal dahin gestellt. Die Verstrickungen dürften hier auf allen Seiten gleich dramatisch und die Erkenntnisfähigkeit mit Blick auf das Wesen einer spezifischen pädagogischen Situation behindernd sein.

Aus diesem multiparadigmatischen und bildungstheoretischen Zugang ergibt sich aus meiner Sicht noch eine letzte Forderung, nämlich die, dem Subjekt und seiner Fähigkeit, sich selbst zu positionieren, einen hohen Eigenwert zuzugestehen. Wenn solche Form der Selbstpositionierung ein wesentliches Element von Bildung ist, dann müsste eine Lehramtsausbildung, die wiederum Pädagog*innen ausbildet, die die nachwachsende Generation bilden sollen, der Individuierung des sich bildenden Lehramtssubjekts einen hohen Stellenwert einräumen. Es geht hier damit auch um die klassische Vorbildfunktion von Hochschullehrenden in dieser Hinsicht.

Nina Blasse hat einmal sehr treffend von der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2015) gesprochen und damit den Blick darauf gerichtet, dass in der Schule immer auch auf der anderen Seite des Pults genauso viel Heterogenität vorhanden ist wie in den heterogenen Lerngruppen. Das Gleiche dürfte strukturhomolog für die Universität gelten.

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Und auch mit Blick auf die Hochschullehrenden würde ich diese Heterogenität entgegen hochschuldidaktischer Methodenschulungen und evidenzbasierter Standardisierungsvorstellungen von Lehre nicht defizitorientiert betrachten, sondern als Ressource. Bewusste Selbstpositionierung, die in begründeter Verortung sich auch gegenüber Fachtraditionen, Kanondoktrinen, Modulbeschreibungen und KMK-Standards kritisch verhält, wäre von unschätzbarem Bildungswert für die Studierenden.

Aber was wären institutionell günstige Bedingungen für eine solche Hochschullehre? Gesprochen wird oft von der „Einsozialisation“ des wissenschaftlichen Nachwuchses in die Wissenschaft bzw. die Disziplin (Torka, 2015). Vollkommen unbedacht bleibt dabei, dass dieser positiven Konnotation des Sozialisationsbegriffs, der empirisch zwar treffend das unbewusst Inkorporierte beschreibt, bildungstheoretisch vehement zu opponieren wäre. Sowohl hochschuldidaktische Methodenworkshops als auch das klassische, unhinterfragt angeeignete Vorbildmodell haben eine Tendenz, das Selbst zur Affirmation bestehender Verhältnisse zu treiben. Demgegenüber müssten Hochschullehrer*innen eigentlich vorleben, wie Individuierung aussehen kann. Eine am klassischen Bildungsideal orientierte multiparadigmatische Lehrer*innenbildung, die unvoreingenommen am Einzelfall gedankenexperimentell alle möglichen unterschiedlichen Deutungen von Welt anbietet und dabei die Hochschullehrenden vor ihren Studierenden coram publico zur Selbstpositionierung zwingt, wäre für alle Beteiligten eigentlich ein guter Ort für eine solche Individuierung.

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (1994). *Negative Dialektik* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W., & Horkheimer, M. (1994/1944). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Balog, A., & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470, <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 275–301). Weinheim: Beltz.
- Copei, F. (1963). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß* (7. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Fichte, J.G. (1997/1794). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*. Hamburg: Meiner.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) (S. 93–108). Weinheim & Basel: Beltz.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7

- Haupt, S. (2020). Ist der Mensch nun gut oder schlecht? Zur Reflexion eigener Menschenbilder in der Lehrer*innenbildung anhand der Methode Positionslinie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 41–48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3547>
- Hegel, G.W.F. (1807). *System der Wissenschaft. Erster Theil: Die Phänomenologie des Geistes*. Bamberg & Würzburg: Goebhardt.
- Heinrich, M. (1998). *Über ein epistemologisches Apeiron. Das „objektive Selbst“ in der Erkenntnistheorie Thomas Nagels* (Edition Philosophie, Bd. 3). Frankfurt a.d.O.: Viademica.
- Heinrich, M. (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung* (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 8). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, M. (2006a). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre* (Pädagogik im Widerspruch, Bd. 6). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Heinrich, M. (2006b). *Reflexionen zur Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation. Ein Projektbericht zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen* (Pädagogik im Widerspruch, Bd. 7). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Heinrich, M. (2009). *Rezeptdidaktik und Methodenlernen. Zwei Versuche einer „konstruktiven Kritik“* (Schriftenreihe minima didactica, Bd. 2). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-policy? In W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 47–68). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015a). Metamorphoses of Pedagogical Autonomy in German School Reforms: Continuities, Discontinuities and Synchronicities Illustrated by Empirical Studies on School Development Planning, School Profiling and School Inspection. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP)*, (2), 28563. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28563>
- Heinrich, M. (2015b). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298. Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/artikelART101745>.
- Heinrich, M. (2016a). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2016b). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Meyer, H. (2007). Direkte Instruktion oder Offener Unterricht? Überlegungen zu einem integrativen Konzept anstatt unproduktiver Polarisierungen. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 5) (S. 13–34). Wien: LIT.

- Heinrich, M., & Streblow, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *heiEDUCATION Journal*, (6), 45–68, <https://dx.doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223>
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 13). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ulrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung* (S. 29–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten ‚B‘. *Erziehungswissenschaft*, 32 (62), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- Humboldt, W. v. (1960/1793). Theorie der Bildung des Menschen. In W. v. Humboldt. *Werke in fünf Bänden, Band 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel (S. 234–240). Stuttgart: Cotta.
- Klafki, W. (1975). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (10., durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.) (S. 25–45). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Leonhard, T., Herzmann, P., & Košinár, J. (2021). Einleitung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 7–19). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2003). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (Nachdr. der 12. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor
- Nagel, T. (1992). *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Popper, K. (1994/1935). *Logik der Forschung* (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Bd. 4) (10., verb. u. verm. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Roberts, J. (1985). *Die Natur der persönlichen Realität. Ein neues Bewusstsein als Quelle der Kreativität*. Aus dem Amerikan. übers. v. S. Lucas. Genf: Ariston.
- Roberts, J. (1988). *Individuum und Massenschicksal. Der Mensch als Urheber allen Umweltgeschehens*. Aus dem Amerikan. übers. v. M. Kind. Genf: Ariston.

- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Siehr, A., & Wrase, M. (2014). Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61 (2), 161–182. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-161>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (2), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 1–17). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2017). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie. Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14
- 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:

Heinrich, M. (2021). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>

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>

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 Entscheidungszwängen 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>

Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung

Tobias Jenert^{1,*}

¹ Universität Paderborn

* Kontakt: Universität Paderborn,
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften,
Professur für Wirtschaftspädagogik,
insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
tobias.jenert@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Lehrer*innen können dazu beitragen, dass bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt oder auch abgebaut werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei der sogenannte Habitus der Lehrer*innen und dessen (Nicht-)Passung zur sozialen Herkunft der Schüler*innen. In diesem Text stelle ich die Frage, wie angehende Lehrer*innen im Studium unterstützt werden können, die Bedeutung eigener habitueller Prägungen für das professionelle Handeln als Lehrperson zu reflektieren. Ganz besonders befasse ich mich mit der Rolle der Lehrer*innenbildner*innen bei der Förderung von solchen habitusreflexiven Kompetenzen. Hier spielen das Selbst der Hochschullehrenden und die bildungsbiographischen Erfahrungen, die auf dem Weg in die Hochschule gemacht wurden, eine wichtige Rolle.

Schlagwörter: Habitusreflexion, Fachsozialisation, akademischer Habitus, Hochschuldidaktik



1 Einleitung

Lehrer*innen haben einen bedeutenden Einfluss auf die Bildungschancen ihrer Schüler*innen. Sie können dazu beitragen, dass bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt oder auch abgebaut werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der sogenannte Habitus (Bourdieu & Passeron, 1971). Schüler*innen werden von Lehrer*innen nicht nur anhand akademischer Leistungsfähigkeit beurteilt; implizit spielen auch das soziale Milieu und die damit verbundenen Verhaltensweisen (Sprache, Kleidungsstil etc.) eine Rolle dabei, ob Schüler*innen als „passend“ oder eher als ungewohnt, störend und unpassend wahrgenommen werden. Durch diese sehr subtilen Mechanismen der Beurteilung kann der Bildungsaufstieg erschwert oder verhindert werden; soziale Ungleichheiten werden in der Konsequenz fortgeschrieben. Umgekehrt kann ein Bewusstsein von Lehrenden für die Bedeutsamkeit habituellem Prägungen im Rahmen der Wahrnehmung und Beurteilung von Lernenden auch dabei helfen, solche Hürden abzubauen. Angesichts dieses (auch empirisch gut belegten) Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Habitus von Lernenden und Lehrenden und Bildungschancen erscheint es ausgesprochen wichtig, dass angehende Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihre eigenen habituellen Prägungen zu reflektieren und sich dessen bewusst zu werden, wann habituelle Unterschiede zwischen sich selbst und den Schülern*innen zu verzerrten Wahrnehmungen der Leistungsfähigkeit führen.

Ausgehend von der Bedeutsamkeit habitusreflexiver Kompetenzen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen befaße ich mich in diesem Text mit der Frage, wie diese Kompetenzen im Studium gefördert werden können. Ich vertrete dabei den Standpunkt, dass der Anspruch an Lehrer*innenbildner*innen, habitusreflexive Kompetenzen zu fördern, auch eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Prägungen erfordert. Hier spielen das Selbst der Hochschullehrenden und die bildungsbiographischen Erfahrungen, die auf dem Weg in die Hochschule gemacht wurden, eine wichtige Rolle. Meine Argumentation führe ich in drei Schritten:

Erstens (und wie eingangs schon skizziert) stellt die Förderung von Kompetenzen zur Habitusreflexion ein wichtiges Element der Professionalisierung von Lehrer*innen dar, weil das Bewusstmachen eigener habituellem Prägungen und daraus entstehender Wahrnehmungen einen Beitrag zum Abbau von Ungleichheiten in der Bildung leisten kann. *Zweitens* kann Habitusreflexion in der hochschulischen Lehrer*innenbildung in zweifacher Hinsicht als Herausforderung aufgenommen werden: einerseits als Aufforderung an die Studierenden, sich mit ihrer eigenen Bildungsbiographie und damit einhergehenden habituellem Prägungen auseinanderzusetzen, andererseits als Anforderung an die Lehrer*innenbildner*innen, ihren eigenen wissenschaftlich-disziplinären Habitus im Umgang mit den Studierenden zu reflektieren und diesen Prozess der Selbsterkundung und -kritik den Studierenden gegenüber transparent zu machen. Hier kommt das Selbst der Lehrenden in besonderer Weise zum Tragen, weil meines Erachtens eine habitusreflexive Haltung nicht methodisch-distanziert entwickelt werden kann, sondern von den Hochschullehrenden selbst das Vorleben einer habitusreflexiven und -kritischen Haltung verlangt. Diese selbstbezogene Habitusreflexion der Lehrer*innenbildner*innen stellt *drittens* institutionelle Normen und wissenschaftliche Praktiken im akademischen Umfeld, in dem die Lehrer*innenbildung stattfindet, infrage. Denn Wissenschaft ist nicht per se darauf angelegt, den eigenen akademischen Habitus infrage zu stellen. Wissenschaftliche Disziplinen üben im Rahmen der akademischen Sozialisation einen starken Anpassungsdruck auf ihre Angehörigen – die Hochschullehrenden – aus. Daher stellt es für Hochschullehrende, die als Lehrer*innenbildner*innen tätig sind, eine Herausforderung dar, kritisch dem eigenen akademischen Habitus gegenüber aufzutreten. Eine solche selbstkritische Haltung von Hochschullehrenden dem eigenen akademisch-fachlich geprägten Habitus gegenüber ist jedoch notwendig, um als pädagogische Vorbilder das Hinterfragen der habituellem Prägung bei den angehenden Lehrer*innen zu unterstützen.

Lehrende, die aus einem nichtakademischen Hintergrund stammen, können dabei ihr „Anderssein“ als pädagogische Ressource betrachten; Lehrende, die bislang noch wenig Erfahrungen jenseits akademischer Milieus gemacht haben, sollten eine Sensibilität für mögliche blinde Flecken entwickeln.

2 Habitusreflexion als Element der Lehrer*innenprofessionalität

Die Bedeutsamkeit des Bildungssystems für die Fortschreibung und Festigung sozialer Ungleichheiten wird seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts intensiv diskutiert (Bourdieu & Passeron, 1971). Und auch heute ist die soziale Herkunft in allen Phasen und Teilen des Bildungssystems für den Zugang und den Erfolg der Lernenden entscheidend (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 8). In der Tradition Bourdieus spielt dabei die Passung zwischen dem sozialen Umfeld, dem Milieu, aus dem ein*e Lernende*r stammt, und dem Milieu, das die jeweilige Bildungsinstitution dominiert, eine wesentliche Rolle. Unterschiede in den gewohnten habituellen Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern führen zu Irritationen sowohl bei den Lernenden, die sich aus einem „fremden“ Milieu in die Bildungsinstitution hineinbegeben, als auch bei den Angehörigen der Institution, die Verhaltensweisen der Lernenden nicht einordnen können. Die Mechanismen, die dazu führen, dass der sogenannte Bildungsaufstieg nicht gelingt, sind dabei häufig subtil und nur selten offensichtlich.

Lehrpersonen spielen eine wichtige Rolle für die Fortschreibung ebenso wie für den Abbau systematischer Ungleichheiten (Kramer, 2015). Lehrer*innen können ein Anderssein von Lernenden, beispielsweise im Sprachgebrauch, im Kleidungsstil oder in den sozialen Umgangsformen, grundsätzlich als Defizit interpretieren und, häufig unbewusst, mit geringerer akademischer Leistungsfähigkeit in Verbindung bringen. Dies kann sich in einer systematischen Benachteiligung von Lernenden aus nichttypischen Milieus bei der Leistungsbeurteilung niederschlagen – ein Phänomen, das Bourdieu und Passeron (1971) bereits Anfang der 1970er-Jahre im französischen Bildungssystem nachwies und das auch heute noch gilt (vgl. Vogel, 2019, S. 46ff.). Umgekehrt kann ein bewusster und professioneller Umgang mit milieubezogenen Unterschieden zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen, beispielsweise wenn Unsicherheiten, fehlende Selbstwirksamkeitserwartung und -erfahrung sowie Gefühle des Nichtdazugehörens seitens der Lernenden aktiv adressiert und in eine positive Richtung gelenkt werden.

Aus diesem Grund kann ein Bewusstsein für die eigene habituelle Orientierung und deren potenzielle Bedeutsamkeit für das Fortschreiben oder den Abbau sozialer Ungleichheiten bei Schüler*innen als ein wichtiger Bestandteil der Lehrer*innenprofessionalität betrachtet werden (Bonnet & Hericks, 2019). Dazu gehört die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Habitus (vgl. Vogel, 2019), seine Genese und seine Bedeutsamkeit für die eigene Position im institutionellen Gefüge der Schule sowie für die Beziehung zu Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Gerade weil die habituelle Prägung meist unbewusst und implizit wirkt, stellt eine solche Selbstreflexion eine große Herausforderung dar. Letztlich bedeutet sie eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie (Bonnet & Hericks, 2019) und erfordert spezifische Reflexionskompetenzen. Die Entwicklung solcher Kompetenzen fordert die universitäre Lehrer*innenbildung.

3 Habitusreflexion als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung

Der Anspruch, habitusreflexive Kompetenzen im Lehramtsstudium zu fördern, kann aus Sicht der Lehrer*innenbildung auf zweifache Weise aufgenommen werden: Erstens könnte man darin einen Impuls für die hochschuldidaktische Ausgestaltung des Lehrangebots erkennen. Habitusreflexion würde dabei zu einem Lehrziel, bei dessen Bearbeitung die Studierenden methodisch zu unterstützen sind. Ein denkbarer Ansatz ist – neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den entsprechenden bildungssoziologischen Konzepten – eine systematische Aufarbeitung eigener Bildungsbiographien der Lehramtsstudierenden und deren vergleichende Selbstreflexion. Auch Videoanalysen sind denkbar, bei denen Studierende Verhaltensweisen von Schüler*innen beurteilen und reflektieren, ob Irritationen und Störgefühle, die bei den Studierenden ausgelöst werden, ihre Ursache in habituellen Unterschieden haben.

Zweitens, und darauf möchte ich in diesem Text den Fokus legen, kann der Anspruch, habitusreflexive Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu fördern, auch als Impuls an die Lehrer*innenbildner*innen aufgefasst werden, selbst eine habitusreflexive Haltung zu entwickeln und diese in der Hochschullehre vorzuleben. Gehen wir nämlich davon aus, dass die Bildungserfahrung des Studiums den professionellen Habitus von Lehrer*innen zumindest stark mitprägt,¹ so wird eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung der Hochschullehrenden mit dem eigenen Habitus in der Lehre ein wichtiges Element für die Entwicklung von Lehrprofessionalität. Hochschullehrende sind gefordert, die Rolle ihrer eigenen habituellen Prägung (und die daraus resultierenden Irritationen oder auch Nichtirritationen) für das professionelle Handeln aktiv zu thematisieren und für die Studierenden zugänglich zu machen. Das ist nicht trivial, und es gibt einige Argumente, die dafür sprechen, dass das akademische Umfeld von Hochschulen (genau genommen Universitäten) *gerade nicht* sehr reflexiv in Bezug auf die eigenen milieuspezifischen Besonderheiten angelegt ist. Dieses Argument möchte ich im Folgenden differenzierter darlegen, um dann zu fragen, wie Hochschullehrende im Rahmen der Lehrer*innenbildung habitusreflexiv auftreten können.

3.1 Disziplinäre Kulturen und Wissenschaftssozialisation

Wissenschaftliche Disziplinen und akademische Fächer als die lehrbezogenen Pendants der Disziplinen stellen die zentralen institutionellen Ordnungskategorien des Wissenschafts- bzw. Hochschulsystems dar. Disziplinen und Fächer werden häufig als *Kulturen* mit eigenen Normen und spezifischen Praktiken betrachtet (Becher & Trowler, 2001; Huber, 1990). Der Kulturbegriff deutet schon darauf hin, dass disziplinäre Merkmale stark normierend wirken und zugleich oft implizit und unausgesprochen bleiben. Fachkulturelle Praktiken, z.B. der Gebrauch einer bestimmten Sprache, eines Zitationsstils, argumentativer Figuren usw., stellen für die Hochschullehrenden als Angehörige der Disziplin eine Selbstverständlichkeit dar, kommen für Studierende aber häufig als implizite und unerklärte Normerwartung daher (Scharlau & Huber, 2019). Solche disziplin- und fachkulturellen Charakteristika werden unter anderem über hochschuldidaktische Praktiken transportiert und schlagen sich auch im fachspezifischen Habitus der Hochschullehrenden nieder (Frank, 1990; Huber, 1990). Häufig werden diese normierenden Praktiken aber nicht erklärt – ihre Sinnhaftigkeit haben sich Angehörige einer Disziplin längst erschlossen –, und Studierende können sie als nicht zu hinterfragende Norm, vielleicht sogar als Dogma erleben. Das Nichterklären disziplinärer Praktiken durch die Lehrenden wie auch das Nichtverstehen durch (Teile der) Studierenden führen dann mitunter zu wechselseitigen Irritationen, die auf beiden Seiten nicht gewollt und auch nicht verstehbar sind. Hier wird das Typische des Habitus sichtbar: Hochschullehrende selbst sind

¹ Vgl. Deweys Konzept der Erfahrungskontinuität im Bildungsbereich (Dewey, 1997/1938).

sich der impliziten und normierenden Natur ihrer Praktiken häufig gar nicht bewusst; sie sind im eigenen disziplinären Habitus gefangen. Unterschiede zwischen disziplinären Sichtweisen auf Lehre sind für Lehrende auch häufig schwer zu formulieren und zeigen sich beispielsweise erst in unterschiedlichen Metaphern beim Sprechen über die Lehre (Scharlau, 2020).

Klassischerweise wird davon ausgegangen, dass sich Studierende Elemente eines fach- und auch eines professionsspezifischen Habitus in einem Prozess der Hochschulsozialisation aneignen (Frank, 1990). Verbleiben sie im Wissenschaftssystem, internalisieren sie den Habitus ihrer Disziplin und werden irgendwann als legitime Mitglieder einer disziplinären Gemeinschaft anerkannt. Und genau hier kann für die Lehrer*innenbildung ein Problem entstehen: Für eine Karriere als Wissenschaftler*in ist es notwendig und nachgerade eine Voraussetzung, sich in einer Disziplin zu spezialisieren und ihren Habitus, ihre Perspektiven und Praktiken zu verinnerlichen. Wissenschaftler*innen sind disziplinäre Spezialist*innen; sie betrachten Phänomene aus ihrer jeweiligen fachlichen Perspektive. Daraus kann für die Hochschullehre im Allgemeinen und für die Lehrer*innenbildung im Speziellen ein Problem entstehen: Studierende sind mit den Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen konfrontiert. Abhängig von der studierten Fächerkombination können gerade im Lehramt die disziplinären Kulturen, die Studierende erleben, stark unterschiedlich und in manchen Aspekten auch widersprüchlich sein. Warum nutzt eine Disziplin jenen, die andere einen anderen Zitationsstil? Warum erkennt das eine Fach ein theoretisch geführtes Argument als wissenschaftliche Erkenntnis an, während das andere Fach stets auf empirische Evidenz pocht? Warum betont der Dozent im einen Fach, der Gebrauch des „Ich“ in Hausarbeiten sei unwissenschaftlich, wohingegen das „Ich“ im anderen Fach als wesentliches Element der Argumentationsführung gilt? Warum treten die Lehrenden im einen Fach stets sachlich-distanziert auf und gebrauchen komplizierte Fachsprache, während im anderen Fach auch im Studienalltag umgangssprachlich miteinander umgegangen wird?

Solche Fragen stellen sich den Studierenden, werden von uns als Hochschullehrenden aber selten thematisiert, denn die Antworten scheinen selbstevident und nicht erklärungsbedürftig. Fächer sind in Bezug auf ihre eigenen disziplinären Fundierungen nicht von sich aus habitusreflexiv angelegt, und die Kompetenz, die eigene habituelle Prägung im Unterschied zu anderen Fächern und auch zur Welt außerhalb der Wissenschaft wahrzunehmen und dann noch explizit auszusprechen, gehört nicht zu den Kernkompetenzen von Wissenschaftler*innen (und meines Wissens übrigens auch nicht zum Kern typischer hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote). Für eine Hochschulbildung, deren primäres Ziel es ist, Nachwuchs für die eigene Disziplin heranzubilden, wäre dies prinzipiell auch kein großes Problem. Mit Blick auf die Massifizierung der Hochschulbildung und insbesondere für die Lehrer*innenbildung, die per Definition auf eine Profession außerhalb der Hochschule gerichtet ist, stellt sich aber schon die Frage, ob wir als Lehrer*innenbildner*innen nicht unseren eigenen disziplinären Habitus reflektieren und gegenüber den Studierenden zumindest deutlich machen müssen, dass wir uns der Besonderheiten und insbesondere auch der Beschränktheit unserer eigenen disziplinären Sichtweisen bewusst sind. Wenn wir unsere wissenschaftlich-disziplinär geprägten Wahrnehmungen und Anforderungen an die Studierenden nicht hinterfragen und erklären, kann es zur Übernahme von Praktiken im Sinne eines Dogmas (in Fach A schreibe ich „ich“, in Fach B „die Autorin“) oder zu einem sinnentleerten Nachmachen kommen (Biesta, 2020). Der Bildungsprozess erschöpft sich dann im Erfüllen gegenseitiger Erwartungen an der Oberfläche: Die Studierenden tun, was von ihnen erwartet wird, auch dann, wenn sie den Sinn dahinter nicht verstehen; umgekehrt erwarten sie, dass das Einhalten der Normerwartung auch honoriert wird, z.B. durch entsprechende Leistungsbewertung. Ein Beispiel für ein solches *Imitieren wissenschaftlicher Praktiken* an der Oberfläche ist der Gebrauch einer möglichst komplizierten (und dann sachlich häufig falschen) Sprache in Haus- und Abschlussarbeiten mit dem Ziel, „wissenschaftlich“ zu

klingen, ohne aber ein Verständnis für die argumentative Funktion bestimmter Begriffe und Textstrukturen zu entwickeln. Besonders gefährdet, eine solche Bildungserfahrung zu machen, sind Studierende, die selbst einen nichtakademischen Bildungshintergrund haben. Solche Studierende können nicht auf Eltern, Verwandte und Bekannte zurückgreifen, die ihnen beim Erschließen des akademisch-disziplinären Milieus im Studium helfen. Sie müssen mit den oft schwer verstehbaren, teils zwischen Fächern widersprüchlichen habituellen Anforderungen der Fächer bzw. der Hochschullehrenden selbst zurechtkommen.

Schlimmstenfalls wird eine solche Bildungserfahrung dann in der eigenen pädagogischen Praxis fortgeschrieben. Anstatt die Hintergründe eigener Anforderungen an die Lernenden reflexiv zu hinterfragen und sich ihnen gegenüber zu erklären, wird eine Anpassung an die vermeintlich richtigen habituellen Praktiken verlangt („Ich sage, was richtig ist, und bin zufrieden, wenn die Schüler*innen es tun. Auch dann, wenn ich nicht weiß, warum.“).

Ausgehend von dieser dreischrittigen Argumentation überlege ich, wie eine Hochschuldidaktik aussehen könnte, die Habitusreflexion als Kernelement aufnimmt.

3.2 Wissenschaftsdidaktik als Konzept für eine habitusreflexive Lehrer*innenbildung

Wie könnte nun eine habitusreflexive Lehrer*innenbildung gestaltet werden? In seiner Konzeption einer Wissenschaftsdidaktik betont von Hentig (1970) den inhärent wissenschaftskritischen Charakter einer solchen Didaktik. Um die oben geführte Argumentation wiederaufzunehmen: Das Ziel, Studierende möglichst zügig und reibungslos an die disziplinären Normerwartungen an- und ins akademische Milieu einzupassen, birgt die Gefahr der oberflächlichen Assimilation, des Imitierens akademischer Praktiken (Biesta, 2020). Soll dies vermieden werden, so braucht es Mechanismen, um die habituellen Irritationen, das Nichtverstehen und wahrgenommene Widersprüche zwischen Fächern durch Studierende aktiv aufzunehmen und als Anlass für eine Habitusreflexion zu nehmen, welche auf die Disziplinen und die Hochschullehrenden als die Vertreter*innen der Disziplinen gerichtet ist. Wird dies ernst genommen, so müssten Lehrer*innenbildner*innen gemeinsam mit ihren Studierenden eine reflexive Wissenschaftskritik betreiben. Mit Wissenschaftskritik meine ich *nicht* – das ist mir an dieser Stelle wichtig – eine grundsätzliche Skepsis oder ein prinzipielles Infragestellen wissenschaftlicher Vorgehensweisen und Erkenntnisse (es geht *nicht* um *Wissenschaftsskepsis*). Vielmehr bedeutet Wissenschaftskritik als hochschuldidaktischer Ansatz, sich aktiv und explizit mit den Irritationen auseinanderzusetzen, die wissenschaftliche Praktiken und der akademische Habitus bei Studierenden auslösen. Es geht darum, sich mit gegenseitigen Wahrnehmungen (der Wissenschaft durch Studierende und der Studierenden durch Wissenschaftler*innen) zu befassen und deren Hintergründe zu erkunden. Es geht um den gemeinsamen Blick auf das eigene Fach und darum, als Hochschullehrende gemeinsam mit den Studierenden die Entstehung und den Sinn hinter fachlichen Praktiken und habituellen Phänomenen zu erkunden, die Studierende als irritierend und erklärungsbedürftig erleben. Aus dieser Perspektive bekommt das *Anderssein* von Studierenden (und auch Hochschullehrenden) eine neue Dimension. Eine habituelle Nichtpassung ist nicht mehr nur Störung und Defizit – sie ist auch ein Potenzial, weil sie es erlaubt, Irritationen wahrzunehmen, die Hochschullehrende oder Studierende aus einem „passenden“ Milieu nicht (mehr) wahrnehmen können.

3.3 Zur Rolle der Lehrer*innenbildner*innen und zum Stellenwert des Andersseins

Bisher habe ich argumentiert, dass (1) vor dem Hintergrund beständiger sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem die Reflexion eigener habitueller Prägungen als zentrales Element der Lehrer*innenprofessionalität betrachtet werden sollte, (2) das akademische Umfeld der Lehrer*innenbildung häufig von impliziten Normen und erklärungsbedürftigen Praktiken geprägt ist und (3) das Ziel, Lehramtsstudierenden Habitusreflexion im Studium vorzuleben, eine systematische Habitusreflexion verlangt, die auf die Fächer selbst gerichtet ist.

Die bisherigen Überlegungen bewegten sich dabei auf einer institutionellen Ebene – es ging um die Einbindung der Lehrer*innenbildung in das akademische System der Hochschule bzw. der Wissenschaft. Die Rolle der einzelnen Hochschullehrerin bzw. des einzelnen Hochschullehrers bei der Umsetzung einer habitusreflexiven Wissenschaftsdidaktik im oben skizzierten Sinn wäre noch näher zu diskutieren. Der Beitrag nähert sich damit auch der Fragestellung des Themenhefts nach dem Stellenwert des Selbst in der Lehrer*innenbildung. Denn natürlich sind auch die Hochschullehrenden, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind, nicht homogene und unreflektierte Vertreter*innen ihrer Disziplin. Wir bringen eine Bildungs- und Berufsbiographie mit, und ggf. haben wir im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation spezifische Erfahrungen gemacht. Wenn wir als Lehrer*innenbildner*innen das Ziel verfolgen, Studierenden mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven einen wirklichen Zugang zu unserer Disziplin und zur Wissenschaft als Bildungskontext zu eröffnen, müssen wir uns Gedanken darüber machen, welche Rolle unsere eigenen habituellen Prägungen spielen, wie wir den Studierenden gegenüber treten und wie wir zu einer Verständigung über habituelle Irritationen, gegenseitige Wahrnehmungen, Nicht- und Missverstehen usw. kommen.

Zur Bearbeitung dieser Frage können wir zunächst die eigene Biographie in den Blick nehmen und hinsichtlich der Erfahrungen im Rahmen der eigenen wissenschaftlichen Sozialisation reflektieren. Dabei wird bewusst nach Momenten des Nichtverstehens, Gefühlen des Nichtdazugehörens, der Unsicherheit oder der Verwirrung gesucht. Untypische Biographien wie der (vielleicht etwas stereotyp benannte) Weg „vom Arbeiterkind zur Professur“ (Reuter, Gamper, Möller & Blome, 2020), die sonst vielleicht als Defizit oder Hürde erlebt werden, können dabei eine Ressource darstellen. Die autobiographischen Selbstberichte von Akademiker*innen aus nichtakademischen Familien und mit ungeraden Bildungs- und Berufsbiographien im Sammelwerk von Reuter et al. (2020, Teil II) zeigen eindrucksvoll auf, wie vielschichtig (und häufig auch belastend) die habituellen Irritationsmomente auf dem Weg in die Wissenschaft sein können. Eine systematische Reflexion von solchen selbst erlebten Irritationen kann einen ersten Zugang eröffnen, um das Erleben (bestimmter) Studierender nachvollziehen zu können. Entscheidend ist aus meiner Sicht, dass es sich auf dieser ersten Ebene um eine reine Selbsterkundung handelt, die zunächst noch keine didaktischen Implikationen in sich trägt. Es geht um das Inbeziehungsetzen der eigenen Herkunft mit dem Erleben der professionellen Entwicklung bis zur heutigen professionellen Identität.

Ausgehend davon stellt sich die Frage, inwiefern unsere individuellen Erfahrungen unsere Wahrnehmung von den und Erwartungen an die Studierenden prägen. Wie weist das, was ich an Studierenden als irritierend oder auch besonders positiv erlebe, Bezüge zu eigenen biographischen Erfahrungen und habituellen Prägungen auf? Wie bewerte ich selbst diese Wahrnehmungen? Sehe ich in Verhaltensweisen der Studierenden Parallelen zu eigenen Sozialisationserfahrungen, oder erkenne ich eine große Distanz zwischen meiner eigenen bildungsbiographischen Entwicklung und jener der Studierenden? Und schließlich (und vielleicht entscheidend): Wo bin ich bereit, meinen eigenen wissenschaftlichen Habitus infrage zu stellen, und wo schreibe ich bestimmte wissenschaftliche Praktiken als normative Erwartung (und damit Entwicklungsanforderung) an die

Studierenden fest? Wie explizit bin ich in der Kommunikation meiner Erwartungen und Wahrnehmungen?

Schließlich wäre eine solche biographische Selbstklärung didaktisch zu verarbeiten und gemeinsam mit den Studierenden die oben angesprochene Wissenschaftskritik zu betreiben. Eine solche Wissenschaftskritik kommt nicht ohne einen gewissen Grad an Selbstoffenbarung auf Seiten der Hochschullehrenden wie auch der Studierenden aus. In einem ersten Schritt müssen die Irritationen, die man im hochschulischen Studenumfeld erlebt, expliziert werden, um sie anschließend systematisch bearbeiten zu können. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass ich Wissenschaftskritik nicht als Ablehnung von Wissenschaft, als Wissenschaftsskepsis oder als fehlgeleitete „Praxisorientierung“ verstanden haben möchte. Vielmehr geht es darum, sich disziplinäre Praktiken dadurch erschließen zu können, dass im Dialog zwischen Studierenden und Hochschullehrenden erstens Irritationen offen ausgesprochen werden und diese Irritationen zweitens kritisch betrachtet werden. Lassen sich die Irritationen auflösen, wenn man die Genese spezifischer Praktiken (z.B. unterschiedliche Zitationsstile, den Gebrauch des „Ichs“ in wissenschaftlichen Texten) kennenlernt und versteht? Oder entlarvt man bestimmte Praktiken tatsächlich als sinnentleert, weil ihr Sinn auch den Lehrenden nicht mehr zugänglich ist? Hier geht es also darum, auch als Hochschullehrer*in aktiv die Perspektive eines Akteurs bzw. einer Akteurin einzunehmen, dem das akademische Milieu der Hochschule bzw. der eigenen Disziplin fremd ist. Dies kann, gerade wenn man selbst aus einem nichtakademischen Milieu stammt, durch die oben beschriebene bildungsbiographische Selbstreflexion geschehen. Solche sehr persönlichen (und möglicherweise negativen) Erfahrungen gegenüber Studierenden offenkundig zu machen, erfordert allerdings Mut (auch hier sei auf die Selbstberichte in Reuter et al., 2020, verwiesen) und ist vielleicht nicht immer eine Option. Gegebenenfalls erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit dem akademischen Milieu und dem eigenen Habitus auch ein aktives und methodisches Befremden, also eine aktive Suche nach dem, was andere am für uns Selbstverständlichen irritierend finden (Kuhn & Neumann, 2016). Auch hier zeigt sich wieder der Wert des Andersseins, denn ein solches Befremden gelingt eben durch den authentischen Blick von außen sehr viel leichter. Das Zurückerinnern an eigene Wahrnehmungen (vielleicht auch Ängste) zu Studienbeginn oder auch die Unterhaltung mit Kolleg*innen anderer Disziplinen kann hier als Methode dienen.

Entscheidend ist, dass es im Rahmen der gemeinsamen Wissenschaftskritik gelingt, Form und Inhalt voneinander zu trennen. Eine wissenschaftliche Praktik (beispielsweise die Umgehung des „Ich“ in wissenschaftlichen Texten) kann aus einer nichtwissenschaftlichen Perspektive als irritierend erlebt werden. Die Praktik kann auch mit wissenschaftlichen Argumenten (aus einer bestimmten epistemischen Position heraus) abgelehnt werden. Sie kann aber nicht – und genau zu dieser Einsicht sollte eine gemeinsame Wissenschaftskritik führen – allein auf Basis ihrer irritierenden Form als „praxisfern“, „weltfremd“, „abgehoben“ etc. abgelehnt werden. Genau an dieser Stelle wird die Rolle des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin und seiner*ihrer pädagogischen Professionalität deutlich: Einerseits sollte es gelingen, als Person auch für jene zugänglich und verstehbar zu sein, denen der Zugang zum akademischen Milieu (also der Form, in der eine wissenschaftliche Disziplin in Erscheinung tritt) erschwert ist. In dieser Zugänglichkeit muss es aber gleichzeitig gelingen, sich selbst als authentisch und ernsthaft am Prozess der Wissenschaft interessiert zu zeigen. Es muss gelingen, das wissenschaftliche Argument, das sich hinter bestimmten Praktiken verbirgt, herauszuarbeiten. Habituskritik soll den Zugang zu diesem Argument erleichtern, die Studierenden gleichzeitig aber auf eine intellektuelle Auseinandersetzung damit verpflichten.

Didaktisch bewegt man sich hier sicherlich auf einem schmalen und schwer zu bewältigenden Grat. Einerseits geht es darum, Zugänge zu eröffnen und im Auftreten und Sprachgebrauch auch für jene Studierenden ansprechbar zu sein, denen die Wissenschaft fremd erscheint. Andererseits geht es darum, Zugänge zur häufig wirklich fremdartigen

Welt der Wissenschaft zu schaffen. Zugänglichkeit darf von den Lernenden aber nicht missverstanden werden als Beliebigkeit und inhaltliche Ungenauigkeit. Ziel wäre es vielmehr, sich über gemeinsame Wissenschaftskritik Wissenschaft besser zu erschließen und wissenschaftliche Praktiken nicht als weltfremde Dogmen zu erleben, die „in der Praxis eh keine Rolle spielen“. Es braucht eine gemeinsame Verpflichtung der Lehrenden und der Studierenden, das wissenschaftliche Argument ernst zu nehmen.

Genau dieser differenzierte Zugang zum eigenen Selbst als Lehrer*innenbildner*in sollte als Vorbild für Studierende dienen, die als künftige Lehrer*innen mit derselben Herausforderung konfrontiert sein werden: Wie gehe ich mit Schüler*innen um, die keinen Zugang zu meinem Fach finden, die mich scheinbar nicht verstehen und die ich zugleich als irritierend und schwer zu verstehen erlebe?

4 Biographische Reflexion und Wissenschaftskritik: Gedankenexperiment oder hochschuldidaktischer Zugang?

Ich halte es für die Lehrer*innenbildung in zweierlei Hinsicht für besonders entscheidend, sich intensiv mit Habitusreflexion zu befassen. Erstens sollten gerade angehende Lehrer*innen das Hinterfragen institutioneller Praktiken und eigener habitueller Verhaltensweisen als Teil pädagogischer Professionalität kennenlernen. Dies ist wichtig, um systematische Ungleichheiten in allen Bereichen des Bildungssystems zu bearbeiten, und es kann nur dann gelingen, wenn es auch in der Hochschule gelebt und geübt wird. Dabei reicht es meines Erachtens nicht, wenn wir das Thema Habitus und Habitusreflexion nur auf einer theoretischen und methodischen Ebene behandeln; vielmehr müssen wir selbst als Lehrer*innenbildner*innen Habitusreflexion vorleben. Betreiben wir mit den Studierenden eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Rolle unserer individuellen Biographien für unsere pädagogische Professionalität, kann dies nicht nur zur Kompetenzentwicklung der Studierenden und zu unserer eigenen Professionalisierung beitragen; es bietet auch Anlass für eine konstruktive Wissenschaftskritik unserer jeweiligen Disziplin.

Darüber hinaus, und das kann ich an dieser Stelle nicht ausführlich diskutieren, könnte das häufig thematisierte Theorie-Praxis-Problem der Lehrer*innenbildung auch (wenn auch sicherlich nicht nur) auf habituelle Brüche zwischen den Herkunftsmilieus von Studierenden, den jeweiligen institutionellen Milieus in der Schule und jenen der Hochschule bzw. der Disziplinen zurückzuführen sein. Diese Perspektive erscheint relevant, denn ein solcher Bruch ist nicht allein kognitiv und lässt sich damit auch nicht über rationale Argumente lösen. Unter dieser Perspektive läge die von Studierenden oft bemängelte und von der Lehrer*innenbildung genauso oft zurückgewiesene „Praxisferne“ des Lehramtsstudiums nicht alleine an einer von den Studierenden wahrgenommenen Nichtpassung wissenschaftlicher Theorien auf schulpraktische Probleme; vielmehr erfährt „die Wissenschaft“ eine Ablehnung durch „die Praxis“, weil die Milieus nicht zueinander passen und eine gewisse Skepsis oder Ablehnung der praxisfernen Wissenschaft zur Stärkung des professionellen Habitus der Lehrer*innen beiträgt. Das Ablehnen der Universität würde also als elementarer Bestandteil zum Lehrer*innenwerden gehören. Um dem zu begegnen, müssten solche milieuspezifischen Gewohnheiten offen thematisiert und für die Studierenden erkenn- und verbalisierbar gemacht werden.

Abschließend möchte ich kritisch auf meinen Beitrag zurückblicken. Der Text eröffnet viele Baustellen und Diskussionsstränge, von denen kaum einer konsequent zu Ende geführt wird. Andeutungsweise habe ich Lösungen vorgeschlagen, aber auch diese sind nur oberflächlich. Ich erlaube mir an dieser Stelle, Sie als Leser*in damit zu konfrontieren. Letztlich geht es um die komplexe Verflechtung zwischen (1) unserem habituellen Auftreten als Vertreter*innen der Wissenschaft mit (2) den Wahrnehmungen von Wissenschaft durch die Studierenden und (3) der Art und Weise, wie eben diese Studierenden ihr Fach gegenüber Schüler*innen vertreten. Um Zugänge hier zu öffnen und nicht

zu verschließen, ist es notwendig, dass wir uns ganz individuell und persönlich öffnen gegenüber anderen (bildungs-)biographischen Erfahrungen und Wahrnehmungen, die unsere Selbstverständlichkeiten infrage stellen. Vielleicht stellt der Text eher ein Gedankenexperiment dar, dessen konsequente Umsetzung in der Lehrer*innenbildung man besser sein lässt, weil die daraus entstehenden Verunsicherungen für die Lehrenden wie auch die Studierenden zu viel Verwirrung und Risiko bedeuten. Letztlich muss es jede*r Hochschullehrende selbst entscheiden, wie viel er oder sie von der eigenen Biographie preisgeben mag, ob und in welchem Maße eigene Unsicherheiten und vielleicht sogar Ängste mit den Studierenden geteilt werden und ob man sich darauf einlassen möchte, den eigenen wissenschaftlich-disziplinären Habitus infrage stellen zu lassen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland kompakt*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 15.10.2021. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bbe20-kompakt.pdf.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2., überarb. Aufl.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G. (2020). Perfect Education, but not for Everyone. On Society's Need for Inequality and the Rise of Surrogate Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 8–14.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M., & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 11–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_2
- Dewey, J. (1997/1938). *Experience & Education* (First Touchstone Edition). New York, NY: Touchstone.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hentig, H. von (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik* (Neue Sammlung, 5. Sonderheft) (S. 13–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (1990). Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*, 25 (3), 241–261. <https://doi.org/10.2307/1503315>
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), 344–359.
- Kuhn, M., & Neumann, S. (2016). Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (1), 25–42. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22852>
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., & Blome, F. (Hrsg.). (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und*

soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839447789>

Scharlau, I. (2020). Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre. *die hochschullehre*, 6, 376–388.

Scharlau, I., & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315–354.

Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule: Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25435-3>

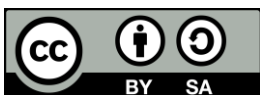
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>

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>

Zur Selbstdeutung, Rollenfindung und Positionierung von Lehrenden der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen: Eine Matrix

Hanna Roose^{1,*}

¹ Ruhr-Universität Bochum

* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,
Praktische Theologie / Religionspädagogik
an der Evangelisch-Theologischen Fakultät,
Universitätsstr. 150,
44780 Bochum
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Zusammenfassung: Die Disziplin der Religionspädagogik an Hochschulen ist aufgespannt zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Kirche und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Diese drei Spannungsfelder lassen sich für die vier Parameter des (kategorialen) „Selbst“ einer*eines Hochschullehrenden der evangelischen Religionspädagogik durchbuchstabieren: Herkunft, Selbstverständnis, Habitus und Wirkungshoffnung. So ergibt sich ein Raster mit zwölf nicht immer trennscharfen Feldern, das diesen Artikel strukturiert. Die gesammelten Eindrücke bilden trotz ihrer Fragmentarität eine Matrix, in der sich jede*r Hochschullehrende der Religionspädagogik mehr oder weniger explizit verortet.

Schlagwörter: Religionspädagogik, Theologie, Pädagogik, Kirche, Schule, Theorie, Praxis



Die Disziplin der Religionspädagogik an Hochschulen ist aufgespannt zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Kirche und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Im Blick auf diejenigen, die evangelische Religionspädagogik an Hochschulen lehren, können die von Eike Wolf in diesem Heft erläuterten Parameter der Herkunft, des Selbstverständnisses, der Wirkungshoffnung und des habituellen Erbes an diese Dimensionen der Religionspädagogik angelegt werden. Somit ergibt sich folgendes Raster:

Lehrende der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen	Theologie und Pädagogik	Kirche und Schule	Theorie und Praxis
Herkunft	Kap. 1	Kap. 2	Kap. 3
Selbstverständnis	Kap. 4	Kap. 5	Kap. 6
Habituelles Erbe	Kap. 7	Kap. 8	Kap. 9
Wirkungshoffnung	Kap. 10	Kap. 11	Kap. 12

Im Folgenden werfe ich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Schlaglichter auf jedes dieser Felder. Die Reihenfolge ist dabei nicht zwingend. Die Felder sind in sich nicht immer trennscharf, erlauben aber unterschiedliche Fokussierungen. Die Darstellung versteht sich als facettenreiches Mosaik.

1 Akademische Herkunft: Theologie und Pädagogik

Innerhalb der Theologie ist die Religionspädagogik eine junge Disziplin, die wissenschaftstheoretisch in dem Maß an Selbstständigkeit gegenüber anderen theologischen Disziplinen gewinnt, wie sie die Pädagogik konstitutiv in ihr Selbstverständnis integriert und religiöse Bildung in Schulen nicht mehr kirchlich, sondern pädagogisch begründet (vgl. Schweitzer, 2021/2015). Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen haben Theologie in der Regel entweder im Rahmen eines Pfarramtsstudiums mit kirchlichem Examen oder (seltener) im Rahmen eines Lehramtsstudiums mit staatlichem Examen studiert. Pfarramtsstudiengänge werden an Theologischen Fakultäten angeboten, Lehramtsstudiengänge für Grundschule und Sekundarstufe I an Theologischen Instituten (im Rahmen Erziehungs-, Human- oder Sozialwissenschaftlicher Fakultäten). Lehramtsstudiengänge für das gymnasiale Lehramt finden sich sowohl an Theologischen Fakultäten als auch an Theologischen Instituten.

Ein wichtiges und seit Jahrzehnten umstrittenes Distinktionsmerkmal innerhalb der theologischen Studiengänge bilden die alten Sprachen: Das Pfarramtsstudium verlangt das Latinum, das Graecum und das Hebraicum; die Lehramtsstudiengänge im Grundschul- und Sekundarstufenbereich verlangen inzwischen in der Regel keine Kenntnisse der alten Sprachen mehr; im Lehramt Gymnasium werden meist zwei alte Sprachen verlangt. Wer an einer Theologischen Fakultät zum Dr. theol. promovieren oder sich habilitieren möchte, muss in der Regel drei alte Sprachen nachweisen. Diese Sprachanforderungen für theologische Qualifikationsarbeiten an Theologischen Fakultäten wirken gegenüber Absolvent*innen aus den sog. „niederen Lehrämtern“ exkludierend. Denn sie müssten zunächst das Latinum, das Graecum und das Hebraicum ablegen, um an Theologischen Fakultäten promovieren oder sich habilitieren zu können. Religionspädagogische Qualifikationsarbeiten entstehen seit den 1980er-Jahren zunehmend an Theologischen Instituten (Dr. phil.) (Käbisch, 2020, S. 72), die in der Regel nicht drei alte Sprachen voraussetzen. Das gilt nicht in gleichem Maße für Habilitationen, die oft in Kooperation mit Theologischen Fakultäten abgenommen werden (müssen).

Hochschullehrende der Religionspädagogik kommen auf professoraler Ebene dementsprechend selten aus Lehramtsstudiengängen des Grundschul- oder Sekundarstufen-

I-Bereiches. Dadurch entsteht in der personellen Vertretung der Religionspädagogik auf Hochschulebene ein Gefälle zwischen Theologie und Pädagogik. Denn der pädagogische Anteil ist im Studium des Lehramts im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I höher als im Studium des Lehramts an Gymnasien. Das Pfarramtsstudium sieht keinen eigenständigen pädagogischen Anteil vor (wohl aber z.B. Philosophie).

Religionspädagog*innen bilden nicht selten neben bzw. vor der Religionspädagogik einen wissenschaftlichen Schwerpunkt in einer weiteren theologischen Disziplin aus. Qualifikationswege verlaufen dann so, dass die erste Qualifikationsarbeit in den Disziplinen der Systematischen Theologie, der alt- oder neutestamentlichen Exegese oder der Kirchengeschichte verfasst wird, die zweite Qualifikationsarbeit dann in der Religionspädagogik. Der umgekehrte Weg kommt so gut wie nicht vor:

„Während mir kein Professor und keine Professorin im 20. und bisherigen 21. Jahrhundert bekannt ist, der bzw. die im Fach ‚Praktische Theologie‘ promoviert wurde, um sich dann etwa in einer der Bibelwissenschaften zu habilitieren, war es umgekehrt bis ans Ende des 20. Jahrhunderts durchaus üblich, dass spätere Praktische Theologen zunächst im ‚Alten‘ oder ‚Neuen Testament‘ promoviert wurden.“ (Schröder, 2017b, S. 231)

Die vornehmliche theologische Bezugsdisziplin der Religionspädagogik hat sich in den letzten 50 Jahren verschoben: War es – im Sinne eines überwiegend biblischen Religionsunterrichts – bis ca. 1970 die (neutestamentliche) Exegese (Kaufmann, 2003), ist es momentan eher die Systematische Theologie, die sich der Religionspädagogik v.a. durch ihren Gegenwartsbezug – auch und gerade im ethischen Bereich – empfiehlt (Schröder, 2001, S. 127f.). In den 1970er-Jahren kamen die meisten Habilitanden der Religionspädagogik aus der Systematischen Theologie oder der Kirchengeschichte; exegetische Dissertationen spielen in der Religionspädagogik in den letzten Jahren kaum eine Rolle (Käbis, 2020, S. 84f.).

2 Institutionelle Herkunft: Kirche und (Hoch-)Schule

Während Fakultäten auf der Ebene des „Mittelbaus“ eigenständig entscheiden können, wer angestellt wird und lehren darf, muss auf der Ebene der theologischen Professuren die Zustimmung der betreffenden Landeskirche (Vocatio) eingeholt werden. Die Vocatio (Vokation) erhält umstandslos, wer Mitglied einer der evangelischen Landeskirchen ist. Bei Mitgliedschaft in einer Freikirche gibt es Einzelfallentscheidungen. Rechtsgrundlage ist Art. 7,3 GG¹, der die inhaltliche Verantwortung für die Ausgestaltung des Studiums der Evangelischen Theologie in die Hände der betreffenden Religionsgemeinschaft, hier also der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), legt. Lehrkräfte der evangelischen Religionspädagogik stehen damit institutionell zwischen Hochschule und Kirche. 1971 hat sich die EKD im Rahmen ihrer „Grundsätze“ (nach denen gelehrt werden soll) zu pädagogischen Standards bekannt:

„Das theologische Verständnis der ‚Grundsätze der Religionsgemeinschaften‘ korrespondiert mit einer pädagogischen Gestaltung des Unterrichts, der zugleich die Fähigkeit zur Interpretation vermittelt und den Dialog und die Zusammenarbeit einübt.“ (Rat der EKD, Sitzung vom 07./08.07.1971; vgl. Schröder, 2017a, S. 34)

Die kirchliche Forderung einer pädagogischen Gestaltung des Unterrichts gilt auch für die Hochschullehre in den Bereichen der Theologie und Religionspädagogik. Institutionell bildet sich das z.B. darin ab, dass theologische Studiengänge genauso der staatlichen Akkreditierung unterliegen wie andere Studiengänge und darüber unterschiedliche Lernformate und Prüfungsformen „bespielen“ müssen.

¹ „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Art. 7,3 GG)

3 Historische Herkunft: Theorie und Praxis

Die historische Herkunft der evangelischen Religionspädagogik ist vielfältig und bewegt sich im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Die Religionspädagogik entwickelt sich einerseits über eine zunehmende Ausdifferenzierung der universitären Praktischen Theologie an Theologischen Fakultäten (wo sie inzwischen angesiedelt ist; Karle, 2020, S. 14). Sie entwickelt sich andererseits aber auch aus einer zunehmenden Professionalisierung der (unterrichtlichen) Praxis gleichsam an den Theologischen Fakultäten vorbei: Eine erste Entwicklungslinie führt dabei auf die Volksschullehrerseminare zurück, aus denen ab 1933 die Hochschulen für Lehrerbildung und ab 1949 die Pädagogischen Hochschulen hervorgingen. Ihre Aufgabe bestand vornehmlich im Lehren, nicht im Forschen (Käbisch, 2020, S. 67). Eine zweite Entwicklungslinie verweist auf das Studium des gymnasialen Lehramts an Philosophischen Fakultäten (Käbisch, 2020, S. 70). Eine dritte Entwicklungslinie ist in der Professionalisierung der Gemeindepädagogik zu sehen (Käbisch, 2020, S. 72ff.). „Die vier miteinander verflochtenen Entwicklungslinien der Religionspädagogik erklären den Umstand, dass die Disziplin gelegentlich ‚zwischen den Stühlen‘ sitzt.“ (Käbisch, 2020, S. 74)

4 Akademisches Selbstverständnis: Theologie und Pädagogik

Das Selbstverständnis von Hochschullehrenden der Religionspädagogik „zwischen den Stühlen“ changiert von einem Selbstverständnis als Theologe bzw. Theologin zu einem Selbstverständnis als Pädagoge bzw. Pädagogin. Die Art des Selbstverständnisses kann sich in der individuellen Profilierung bestimmter Bezugsdisziplinen zeigen, etwa wenn sich eine Hochschullehrkraft verstärkt den Erziehungswissenschaften oder aber der Systematischen Theologie zuwendet. Die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen (Theologische Fakultät oder Theologisches Institut in einer Erziehungswissenschaftlichen, Sozialwissenschaftlichen, Humanwissenschaftlichen etc. Fakultät) eröffnen hier unterschiedliche Möglichkeiten.

5 Institutionelles Selbstverständnis: Kirche und Schule

In der Dimension Kirche – Schule hat sich die Ausprägung des Selbstverständnisses von Hochschullehrenden der Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten verschoben: Während sich schulische Lehrkräfte in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts vermehrt von der Kirche distanzieren (und ein Selbstverständnis als „teacher not preacher“ profilieren), wandern religiöse Elemente wie Schulgottesdienste und Schulseelsorge jetzt verstärkt in das Ganztags-Schulleben ein. Damit werden sie auch Gegenstand des Lehramtsstudiums. Hochschullehrende der Religionspädagogik, die selbst aus dem Pfarramt kommen, entdecken hier vertrautes Terrain wieder, während sich Hochschullehrende, die im Lehramtsstudium nicht mit diesen Themen in Berührung gekommen sind, vor ganz neue Aufgaben gestellt sehen.

Mit dieser Verschiebung geht eine Verschiebung in der Wahrnehmung von Religionspädagogik durch die Landeskirchen einher. Lange Zeit orientierten sich die Landeskirchen ausschließlich an den Theologischen Fakultäten und hier an den Pfarramtsstudiengängen, in denen die Religionspädagogik nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielt. Erst allmählich rückte das Lehramt in seiner Bedeutung für die Kirchen stärker in den Fokus. Seit ca. zehn Jahren sind die Theologischen Institute als eigenes Gremium neben den Theologischen Fakultäten organisiert (Konferenz der Institute für Evangelische Theologie) und fungieren neben dem Evangelisch-Theologischen Fakultätentag als eigenständiger Ansprechpartner für die Kirchen. Diese Institutionalisierung geht mit einer Aufwertung der Religionspädagogik und der in ihr Lehrenden einher.

6 Berufliches Selbstverständnis: Theorie und Praxis

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen haben vorher in der Regel entweder als schulische Religionslehrkräfte (an Gymnasien) oder als Pfarrer*innen gearbeitet – oder sie kommen direkt aus der akademischen Qualifikationsphase. In Berufungsverfahren zur Besetzung religionspädagogischer Professuren wird nicht selten kontrovers diskutiert, wie stark schulische Unterrichtspraxis im Vergleich zu akademischer Qualifikation gewichtet werden soll. Einige Bundesländer machen eine mindestens dreijährige Schulpraxis zur Voraussetzung (Mit oder ohne Referendariat bzw. – anteilig – Vikariat? In Vollzeit oder auch in Teilzeit?). In dieser Kontroverse steht letztlich das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin zur Debatte: Inwiefern versteht sich Religionspädagogik nach wie vor auch (nicht nur) als handlungsorientierende Anwendungswissenschaft?

7 Akademisches habituelles Erbe: Theologie und Pädagogik

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen bringen – je nach vorherigem Studiengang – ein mehr oder weniger spezifisches akademisches habituelles Erbe mit. Das Theologiestudium im Pfarramt erscheint in doppelter Hinsicht geschlossener als das Theologiestudium im Lehramt: Einerseits ist das Theologiestudium im Pfarramt zwar zunehmend interdisziplinär angelegt, es beinhaltet aber kein zweites Fach und keinen obligatorischen erziehungswissenschaftlichen Block. Das bedeutet, dass Pfarramtsstudierende an Theologischen Fakultäten nur bedingt mit Studierenden nicht-theologischer Studiengänge in Berührung kommen. Dieses Phänomen wird andererseits durch kirchlich getragene Wohnheime, die (überwiegend) von Pfarramtsstudierenden genutzt werden, verstärkt. Wenn diese Schließung im evangelischen Bereich auch nicht so stark ist wie im katholischen, gilt tendenziell die Beobachtung des katholischen Pastoraltheologen Christian Bauer auch für das evangelische Pfarramtsstudium samt Vikariat:

„Man muss nur einmal beim Mittagessen im Priesterseminar zuhören, worüber dort gesprochen (‚Wer wird wohl wann wo Bischof?‘) oder gelacht (z.B. Klerikerwitze) wird, um einen Eindruck von der Abgeschlossenheit dieser selbstreferentiellen ‚Ekklesiosphäre‘ zu gewinnen.“ (Bauer, 2021, o.S.)

Das Erbe erklärt z.T. eine gewisse habituelle Distanz von Pfarramtsstudierenden gegenüber pädagogischen Fragestellungen, auf die Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen treffen. Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zeigen demgegenüber in den letzten Jahren zunehmendes Interesse an Veranstaltungen und Fortbildungen zu Schulseelsorge und Schulgottesdiensten.

8 Familiäres habituelles Erbe: Kirche und Schule

Zumindest Teile der Religionspädagogik stehen unter einem gewissen Habitusverdacht:

„John Hull, der berühmte englische Religionspädagoge, ist zu Recht dafür gewürdigt worden, die theologische Kraft bereits in Kinderäußerungen aufzuzeigen. Nur wird dabei oft übersehen, dass es eben seine eigenen Kinder waren. Die aber, so wird man unterstellen können, werden zumindest eine Sensibilität fürs Theologisieren geradezu osmotisch in diesem Religionspädagogenhaushalt aufgenommen haben.“ (Grümme, 2014, S. 13)

Es dürfte im Einzelnen zu fragen sein, wie geschlossen das Milieu des „Religionspädagogenhaushaltes“ (noch) ist. Die „klassische“ evangelische Pfarrfamilie aus männlichem Pfarrer, weiblicher Pfarrfrau und vielen Pfarrkindern weicht zunehmend vielfältigen Lebensformen in Pfarrhäusern (Karle, 2020, S. 152f.). Dennoch gibt es unter Religionspä-

dagog*innen nach wie vor eine ganze Reihe, die aus Pfarrfamilien oder aus „Lehrerhaushalten“ stammen. Die Etablierung schulisch-konfessionellen Religionsunterrichts in den „neuen“ Bundesländern hat kurz nach der Wende die habituelle Verhaftung westdeutscher evangelischer Religionspädagogik besonders sichtbar gemacht. Inzwischen gibt es eine Reihe von Hochschullehrenden der Religionspädagogik, die in der ehemaligen DDR aufgewachsen sind. Mit der Frage der Berücksichtigung von Schüler*innen, die aus Familien stammen, in denen seit mehreren Generationen keine religiöse Sozialisation stattgefunden hat (Heil, 2016), tut sich die Religionspädagogik nach wie vor schwer (Käbisch, 2021).

9 Professionalitätstheoretisches habituelles Erbe: Theorie und Praxis

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen können sich stärker als professionsbezogene Ausbilder*innen „guter“ Religionslehrkräfte verstehen oder stärker als Wissenschaftler*innen der Theorie und Praxis von religiösen Bildungsprozessen. Wo Lehrende sich hier – habituell – verorten, wird u.a. daran sichtbar, wie religionspädagogische Lehrstühle die mit dem Praxissemester neu entstandenen Aufgaben handhaben: Zum Teil wird eine eigene Kraft mit schulischem Hintergrund angestellt, um die Praxisphase zu betreuen, d.h., die neu entstehenden, stark praxisbezogenen Aufgaben werden delegiert; zum Teil zählen Lehrstuhlinhaber*innen genau diese Aufgaben zum Kerngebiet ihrer eigenen lehrenden – und forschenden – Tätigkeit.

10 Interdisziplinäre akademische Wirkungshoffnung: Theologie und Pädagogik

Die Wirkungshoffnung von Lehrenden der Religionspädagogik bezieht sich im interdisziplinären Bereich auf drei Felder: a. den Bezug zur Praktischen Theologie, b. den Bezug zu anderen theologischen Disziplinen und c. den Bezug zur Erziehungswissenschaft.

a. An Theologischen Fakultäten werden die Bereiche der Religionspädagogik einerseits und der Homiletik (Predigtlehre), Poimenik (Seelsorge) und Liturgik (Lehre der Gestaltung von Gottesdiensten) andererseits von unterschiedlichen Lehrstühlen vertreten. Das Pfarramtsstudium orientiert sich – gerade in protestantisch-lutherischer Tradition – stark an der Homiletik. Zwischen Homiletik und Religionspädagogik gibt es kaum einen wissenschaftlichen Austausch (Roose, 2020, S. 524ff.). Predigt gilt zwar als „Kommunikation des Evangeliums“ (Grethlein, 2018), diese wird aber in der Homiletik ästhetisch oder rhetorisch, nicht jedoch didaktisch modelliert (Roose, 2020). Lehrende der Religionspädagogik an Theologischen Fakultäten unterscheiden sich dahingehend, wie stark sie die Praktische Theologie trotz dieser Ausdifferenzierung als Einheit begreifen.

b. In dem Maß, in dem sich die Religionspädagogik nicht nur als Anwendungsdisziplin versteht, ergibt sich der Anspruch, mit anderen theologischen Disziplinen auf Augenhöhe zu kommunizieren:

„Die besondere Herausforderung der Religionspädagogik für die anderen theologischen Disziplinen besteht darin, dass sie sachlich und methodisch reflektiert die Menschen im Werden ihres Verstehens und ihrer Bildung wahrnimmt, denen die Arbeit aller Disziplinen letztlich dienen soll. Die im Evangelium angesprochenen und in ihrem Verstehen und Handeln herausgeforderten Menschen in den Blick zu nehmen, kann nicht Sache einer nachgeordneten Anwendung sein.“ (Rothgangel & Thaidigsmann, 2005, S. 10)

c. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft hat die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten erheblich an Wirkung eingebüßt.

„Als Indikator für diese Entwicklung können die 297 Qualifikationsarbeiten angeführt werden, die seit 1960 in einer religionspädagogischen (n=132), praktisch-theologischen (n=66), theologischen (n=63) oder (anteilig sinkenden) erziehungswissenschaftlichen Reihe (n=36) erschienen sind.“ (Käbisch, 2020, S. 70)

Angesichts eines Selbstverständnisses der Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik ist dieser Befund eine Problemanzeige, die aber nicht von allen Lehrenden der Religionspädagogik als solche empfunden wird. Eine Diskrepanz, die sich momentan auftut und die an bestimmten Stellen der Religionspädagogik eher zu einer Abgrenzung gegenüber Tendenzen in der Erziehungswissenschaft führt, betrifft den Subjektbegriff. Religionspädagogik mit ihrer starken Betonung der religiösen Urteilsfähigkeit und der Subjektorientierung tut sich z.T. schwer mit Zugängen, die mit einem schwächeren Subjektbegriff arbeiten, wie dies z.B. in praxistheoretischen Zugängen mit ihrer Dezentrierung des Subjekts der Fall ist. So äußerte eine Kollegin Bedenken gegenüber der Dokumentarischen Methode, da diese die befragten Schüler*innen nicht als Subjekte ernst nehme.

11 Gesellschaftliche Wirkungshoffnung: Kirche und Schule

Kirchen erhoffen sich von der universitären Religionspädagogik v.a. die Befähigung zukünftiger Pfarrer*innen und Lehrer*innen zu „gutem“ schulischem Religionsunterricht. Religionspädagogischen Hauptseminaren kommt an Theologischen Fakultäten die Aufgabe zu, die Pfarramtsstudierenden auf den schriftlichen Unterrichtsentwurf vorzubereiten, den sie im Rahmen des kirchlichen Examens vorlegen müssen. Konfirmandenunterricht – der inzwischen in Konfirmandenarbeit umbenannt ist – findet keinen eigenen Niederschlag in Prüfungsformaten des kirchlichen Examens. Für Religionspädagog*innen an Theologischen Fakultäten stellt sich angesichts dieser Bedingungen die Frage, inwiefern sie das kirchliche Feld als eigenständigen Bereich der Religionspädagogik thematisieren. Für die große Mehrheit der Religionspädagog*innen, die an Theologischen Instituten ausschließlich Lehramtsstudierende unterrichten, entsteht diese Frage nicht.

Schulen erhoffen sich von der universitären Religionspädagogik v.a. Expertise in der ethischen Bildung. Dort, wo der Religionsunterricht unter Legitimationsdruck steht, kann er sich am ehesten über die Vermittlung von gesellschaftlich als relevant markierten Werten stabilisieren. Religionspädagog*innen an Hochschulen müssen sich dahingehend positionieren, welchen Stellenwert sie der ethischen Bildung im Rahmen der Religionspädagogik beimessen bzw. inwiefern sie demgegenüber spezifisch religiöse Begründungsstrukturen des Faches stärken möchten.

12 Unterrichtliche Wirkungshoffnung: Theorie und Praxis

Ein klassisches Aufgabenfeld der Religionspädagogik besteht in der Diskussion handlungsorientierender Fragestellungen, genauer im Erkennen, Begründen und Ausloten von Handlungsoptionen, die sich einer Religionslehrkraft im Unterricht bieten (Schröder, 2012, S. 426). Damit verbunden ist die Wirkungshoffnung von Lehrenden der Religionspädagogik, „gute“ Religionslehrkräfte (aus-) zu bilden. Üblich ist in diesem Zusammenhang eine Orientierung an „Good-Practice-Beispielen“. Erst in neuerer Zeit rezipiert die Religionspädagogik zunehmend auch solche Ansätze aus der Erziehungswissenschaft, die pädagogische Handlungsoptionen systematisch enttuschen und sich u.a. an Alltagsunterricht orientieren. Die Wirkungshoffnung bezieht sich dann z.B. auf eine dialogische Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Roose, 2018, S. 200f.)

oder auf eine stärkere Berücksichtigung der Kontingenz von Unterricht (Büttner, Mendl, Reis & Roose, 2014, S. 22–27).

13 Schluss

Die drei Spannungsfelder, die die Religionspädagogik kennzeichnen (Theologie und Pädagogik, Kirche und Schule, Theorie und Praxis) lassen sich für die vier Parameter des (kategorialen) „Selbst“ einer*ines Hochschullehrenden der evangelischen Religionspädagogik durchbuchstabieren. Die Eindrücke bilden trotz ihrer Fragmentarität eine Matrix, in der sich jede*r Hochschullehrende mehr oder weniger explizit verortet und verorten muss.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, C. (2021). *Pastoraltheologie: Synodale Priesterausbildung statt Kasernierung*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.katholisch.de/artikel/28809-pastoraltheologie-synodale-priesterausbildung-statt-kasernierung>.
- Büttner, G., Mendl, H., Reis, O., & Roose, H. (2014). Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik: Religion lernen, Bd. 5) S. 9–27). Babenhausen: LUSA.
- Grethlein, C. (2018). *Kirchentheorie. Kommunikation des Evangeliums im Kontext*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563627>
- Grümme, B. (2014). Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie. In G. Büttner & F. Kraft (Hrsg.), *„He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“: Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus* (S. 11–24). Stuttgart: Calwer.
- Heil, S. (2016). Habitus. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religion-spaedagogische-lexikon/>.
- Käbisch, D. (2020). Genese der „Religionspädagogik“ als Disziplin. Historische Aspekte eines enzyklopädischen Problems. In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 57–94). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Käbisch, D. (2021). Konfessionslosigkeit. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religion-spaedagogische-lexikon/>.
- Karle, I. (2020). *Praktische Theologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kaufmann, H.B. (2003). Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In F. Rickers & B. Dressler (Hrsg.), *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse* (S. 145–151). Neukirchenvllyn: Neukirchener Verlag.
- Rat der EKD (Evangelischen Kirche in Deutschland). Sitzung vom 07./08.07.1971.
- Roose, H. (2018). Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit – Ein rekonstruktives Forschungsprojekt. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Forschung* (S. 199–215). Freiburg i.Br.: Herder.
- Roose, H. (2020). Theologische Sprachfähigkeit fördern. Drei Impulse für das Pfarramtsstudium. In B. Schröder (Hrsg.), *Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung* (S. 513–526). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Rothgangel, M., & Thaidigsmann, E. (2005). Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Hinführende Überlegungen. In M. Rothgangel & E. Thaidigsmann (Hrsg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs* (S. 7–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2001). In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 98 (1), 101–130.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2017a). Konfessioneller und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 26–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2017b). Hintergrundwissen. Historisch-kritische Methode und Praktische Theologie. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 114 (2), 210–242.
- Schweitzer, F. (2021/2015). Religionspädagogik. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/>.
- 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>

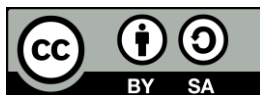
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Roose, H. (2021). Zur Selbstdeutung, Rollenfindung und Positionierung von Lehrenden der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen: Eine Matrix. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 93–101. <https://doi.org/10.11576/pflb-4802>

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>

Lehren fürs Leben

Überlegungen eines Biologiedidaktikers zu Lehre und Forschung

Ulrich Kattmann^{1,*}

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

* Kontakt: ulrich.kattmann@uol.de

Zusammenfassung: Der Autor reflektiert seine Rolle als Hochschullehrer im Wissenschaftssystem der Universität. Lehren ist Fördern zum Lernen. Die Lehre an Hochschulen steht in einem engen Verhältnis zur Forschung. Durch Lehre wird Forschung öffentlich und kulturell wirksam. Deshalb sollte Lehre an Hochschulen gleichrangig mit – wenn nicht vorrangig zu – Forschung bewertet werden. Lehre betrifft entscheidend die Verantwortung der Wissenschaftler*innen und damit zentral die Wissenschaftsethik. Diesem Verständnis von Forschung und Lehre entspricht das Modell der Didaktischen Rekonstruktion.

Schlagwörter: Lehre, Forschung, Hochschuldidaktik, Didaktische Rekonstruktion



1 Vorbemerkung

Der Autor wurde aufgefordert, sein Verständnis als Lehrender an der Universität aufgrund seiner Erfahrungen in einem Essay darzustellen. Als Biologiedidaktiker komme ich dem gern nach. Es wäre schon eine Verkehrung der Aufgaben von Fachdidaktik als Wissenschaft vom Lernen und Lehren, wenn Lehren nicht an erster Stelle des Verständnisses des Berufs stünde: Lehren von Wissen, das verstanden werden soll – nicht Lehre von erstarrten Wissensbeständen. Allerdings beziehen manche Fachdidaktiker*innen ihre Kompetenz zuvörderst aus dem Beherrschen sozialwissenschaftlicher oder erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden, sodass das naheliegende Berufsethos in Gefahr gerät, aus ihrem Blickfeld zu verschwinden.

Mein eigenes Wissenschafts- und Berufsverständnis steht dem entgegen.¹

Der Titel des Beitrags war das Motto meiner Arbeitsgruppe „Didaktik der Biologie“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Es geht bei dem Motto selbstverständlich darum, dass die Studierenden der Biologie durch die Lehre für ihr eigenes Leben lernen. In der Biologiedidaktik hat es jedoch eine doppelte Bedeutung: Es geht weiterhin um das Bewahren des Lebens auf dem Planeten Erde – mithin wiederum auch um das eigene Leben.

In diesem doppelten Sinn ist „Lehren fürs Leben“ zu verstehen.²

2 Berufswunsch Biologielehrer

Ich habe nie einen anderen Berufswunsch gehabt, als Biologielehrer zu werden. Das, was ich über das Leben der Tiere, Pflanzen und den Menschen wusste oder neu lernte, wollte ich weitergeben. So bin ich auch an der Universität stets Biologielehrer geblieben und habe meine Aufgabe so verstanden.

2.1 Nicht nur Kenntnisse vermitteln

Biologielehrer*innen haben die Aufgabe, als Wissenschaftler*innen zugleich Pädagog*innen zu sein. Deshalb war für mich von Anfang an klar, dass ich nicht abgestandenes Wissen vermitteln wollte, sondern etwas, das für die Lernenden bedeutsam ist und von ihnen auch so verstanden wird. Und Biologie ist dabei ein Herzensanliegen. Zu meiner Verabschiedung in den Ruhestand machten Studierende von mir eine Kartenabfrage bei den Teilnehmenden der Veranstaltung. Es war der Satz zu ergänzen: „Ein Kattmann ist für mich ...“. Ich fühlte mich verstanden, als ich auf einer der Karten las „... das Person gewordene Bemühen um mehr Biologieverständnis in der Welt.“

Lehren will gerade auch an der Universität gelernt sein. Ich hatte in einer Vorlesung zur Entwicklungsbiologie des Menschen auch die Prozesse und Probleme besprochen, die mit einem Schwangerschaftsabbruch verbunden sind. Danach kam ein Student zu mir: „Sie haben die Probleme dargestellt, das ist gut, aber wenn *Sie* das schildern, dann wollen wir auch wissen, wie Sie selbst dazu stehen.“ Ich habe meine persönliche Stellungnahme in der nächsten Vorlesungsstunde nachgeholt, wobei auch in der Vorlesung (und nicht nur im Seminar) Platz für Diskussionen, Nachfragen und Stellungnahmen der Studierenden war. Als Nebeneffekt des engagierten Fragens und Stellungnehmens prägen sich die nötigen Kenntnisse besser und nachhaltiger ein als ohne sie – sowohl bei den Lernenden als auch bei den (außerdem) Lehrenden.

¹ Den Sachverhalt habe ich ausführlich in einem Büchlein mit Geschichten zur Biologiedidaktik dargelegt (Kattmann, 2017).

² Zu meiner Verabschiedung in den Ruhestand haben (ehemalige) Mitarbeiter*innen meiner Arbeitsgruppe einen Band herausgegeben, der den programmatischen Titel ebenfalls trägt (Gropengießer, Janßen-Bartels & Sander, 2004).

Die Aufforderung des Studenten, selbst Stellung zum Problem zu nehmen, war Anlass, für mich, über meine Rolle als Lehrender neu nachzudenken. Sollte ich etwa Vorbild sein? Ich schloss daraus vielmehr, dass ich so lehren sollte, wie ich es auch sonst in der Lehrkräftebildung vertrete. Ich soll mich also so verhalten, wie ich es von einer Lehrkraft erwarte.

Lehrkräfte sollten sich nicht hinter eine vermeintliche Objektivität zurückziehen. Diese Möglichkeit liegt leider bei Naturwissenschaftler*innen nahe. Man sollte dagegen den Grundsatz beherzigen, den mir der kluge Wiener Pflanzenphysiologe Helmut Kinzel³ in einem Gespräch über Wissenschaftsethik mit auf den Weg gab: „Jede wissenschaftliche Aussage ist eine persönliche, die von der Person verantwortet werden muss, die sie macht.“ Die Tragweite dieses Prinzips ist kaum zu unterschätzen: Nicht die Meinung der Mehrheit einer Wissenschaftler*innengemeinschaft (und sei sie noch so groß und mit Autorität behaftet) entscheidet über den Wahrheitsgehalt dessen, was du lehrst, sondern du hast deine eigene Überzeugung als solche darzustellen und zu verantworten!

2.2 Denkangebote machen

Lehren soll Orientierungsmarken setzen, aber keine Vorschriften machen. Zu Beginn meiner Vorlesungen, Seminare und Vorträge betone ich regelmäßig, dass ich keine letzten Wahrheiten verkünden, sondern Denkangebote machen werde. Das eigene Nachdenken kann und will ich nicht ersetzen. Den Lernenden können die Lehrenden ihre Entscheidungen nicht abnehmen, sondern sie nur vor diese stellen. Diese Haltung beruht auf einer professionellen Selbstbescheidung, also einer Bescheidenheit, die der Beruf der Lehrkräfteauszubildenden mit sich bringen sollte. M.E. wird der Grundsatz schön in einem kanadischen Sprichwort ausgedrückt: „You can take the horses to the water, but you can't make them drink!“⁴ Das gilt für jeden Unterricht und für jede Lehre.

2.3 Lernen durch eigenes Lehren

Schon das oben geschilderte Ereignis um meine Vorlesung zeigt, dass die Lehrenden beim Lehren lernen können. Eine weitere Erfahrung zeigt, wie nachhaltiges Lernen ganz allein durch das eigene Lehren selbst gefördert wird.

Ich hatte als Schüler das Hobby, den Gesang von Vogelarten erkennen zu lernen. Aber leider musste ich die Vogelstimmen in jedem Frühjahr immer wieder neu lernen, wenn die Vögel nach einem langen Winter erneut zu singen anfangen.

An der Universität übernahm ich die Frühexkursionen, in denen die Studierenden wenigstens ein paar der Vogelstimmen kennenlernen sollten. Ein Lerneffekt stellte sich alsbald bei mir ein. Jetzt, wo ich das Lernen der Vogelstimmen anderen beibringen sollte, lernte ich sie selber nachhaltig: Sie prägten sich mir so fest ein, dass ich sie auch im nächsten Frühjahr noch sicher erkannte, also nicht mehr mühsam neu lernen musste.

Das ist ein Beispiel, dass man etwas wirklich gelernt hat, wenn man es anderen beibringen kann. Das Vogelstimmen-Lernen ist nur ein einfaches Beispiel. Das Prinzip gilt noch tiefergehend für das Erklären. Albert Einstein äußerte dazu eine Erkenntnis, die man als Lehrkraft besonders beachten sollte: „Was man nicht einfach erklären kann, hat man noch nicht richtig verstanden!“ Das Lernen durch Lehren sollte in Schule und Universität viel mehr genutzt werden, als es allgemein der Fall ist. Schüler*innen, die anderen etwas erklären, lernen dabei selbst häufig mehr als die Belehrteten.

³ Helmut Kinzel (1925–2002) sagte dies 1991 in einem Seminar „Wissenschaft und Lebenswirklichkeit“. Kinzel war ein exzellenter Hochschullehrer, der dazu anhielt, das zu lernende Wissen zu reflektieren und zu hinterfragen (s. dazu Popp, 2008).

⁴ Die Kenntnis dieses Sprichworts verdanke ich meiner Kollegin, der Pflanzenphysiologin Marianne Popp, die Jahrzehnte das interdisziplinäre Seminar zu Philosophie, Biologie und Theologie der Universität Wien geleitet hat (s. Anm. 11).

2.4 Lernen definiert Lehren

Lehre wird vielfach – gerade auch in den Fachdidaktiken – nach den für bedeutsam gehaltenen Inhalten festgelegt. Lehre wird dann erst durch bedeutsame Inhalte relevant. Dabei wird nicht bedacht, dass sie irrelevant ist, falls die Inhalte nicht gelernt werden. Deshalb sollte Lehre anhand dessen definiert werden, was mit ihr gelernt und verstanden wird. Diese Einsicht begründet die Wendung vom Lehren zum Lernen: Was gelernt werden kann und soll, bestimmt das „Was“ und das „Wie“ der Lehre. Lehren fördert das Lernen – oder sie ist vergeblich.

Dass Lernen das Lehren definiert, ist eine allgemein gültige Einsicht. Sie bedeutet nicht, dass die Inhalte der Lehre nicht relevant sind. Inhalte sollen sich aus mehreren Quellen, vor allem auch aus ihrer Bedeutung für das Leben der Lernenden, legitimieren. Aber sie bekommen diese Bedeutung erst von dem, was von den Lernenden angenommen wird. Der oft gehörte Satz von Lehrenden „Das habe ich Ihnen doch gesagt“ ist wertlos, denn der Wert der Lehre ergibt sich nicht aus dem, was gesagt wurde; entscheidend ist, was Lernende verstanden haben, sodass sie es selbst angeben und anwenden können. Hier ist entscheidend wichtig, dass die Lernenden ihre Vorstellungen beim Start und Fortschreiten des Lernens zu einem Gegenstand und schließlich bei der Reflexion des fachlich Gelernten artikulieren können.

3 Wertschätzung der Lernenden – Nahebringen des Fachlichen

Mit der Wendung vom Lehren zum Lernen ist das Hinwenden zu den Lernenden verbunden: Mit der Bedeutung des Lernens sollte die Wertschätzung der Lernenden in gleichem Maße wachsen.

Es gibt die verbreitete Forderung: „Man muss die Lernenden da abholen, wo sie stehen.“ Ich halte diese Ansage für unzureichend.

Erstens: Was heißt „abholen“? Warten die Lernenden (und seien es die Studierenden) darauf, von den Lehrenden abgeholt zu werden? Oder sind sie nicht längst auf ihrem eigenen Weg, geleitet von ihren Wünschen und ihren Interessen?

Die Lernenden stehen also nicht, sondern sie gehen, und es kommt darauf an, sie zu begleiten und dabei mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Die Voraussetzung für ein solches Lehren hat Adolph Diesterweg in den viel zitierten Satz gefasst: „Ohne die Kenntniß des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich.“ (1850, S. 213)⁵ Der Satz gilt selbstverständlich entsprechend für Studierende, wenn es auch nicht um den Standpunkt, sondern die Perspektiven der Lernenden geht. Weniger bekannt sind die Aussagen des humanistischen Philosophen Johann Gottfried Herder zur Vermittlung von Wissen im Unterricht (Hervorhebungen von Herder): „*Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eingeben, eintrichtern; meine Gedanken will und muss er durch Worte wecken, also dass sie meine, nicht seine Gedanken sind. [...] eigene Worte muss man dem Katechisierten herauslocken [...], diese allein bezeichnen seine eignen Gedanken. Ihnen muss man folgen, an sie seine eignen Gedanken knüpfen; so lernt man lehrend, so lehrt man lernend.*“ (Herder, 1800/1962, S. 128–133)⁶

Lehren stellt sich somit als diplomatische Aufgabe: den Lernenden das fachliche Wissen nahebringen und das fachliche Wissen auf das Vorwissen, die Vorstellungen und die Interessen der Lernenden abstimmen. Dazu muss man zweierlei kennen: erstens das für das Thema relevante fachlich zuverlässige, d.h., methodisch geklärte Wissen, zweitens die den Lernenden vor aller Lehre verfügbaren Vorstellungen im zur Rede stehenden

⁵ Adolph Diesterweg gilt als einer der Wegbereiter der Reformpädagogik. Das Zitat stammt aus seinem Lehrbuch für die Lehrerbildung: *Wegweisung zur Bildung für deutsche Lehrer* (1850/1851).

⁶ Herder war auch Schulleiter und hat regelmäßig Ansprachen an die Lehrer der Schule gehalten. Das obige Zitat stammt aus einer solchen Rede.

Bereich. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion liefert für dieses Vorgehen den methodischen Rahmen.⁷ Es wird in der Lehrkräftebildung angewendet⁸ und könnte in der übrigen universitären Lehre ebenso fruchtbar wirken. Jedenfalls ist die Orientierung an Alltagsvorstellungen eine wichtige Voraussetzung für das fachliche Lernen⁹ und damit für den Erfolg der Lehre.

4 Forschung und Lehre

„Eine Universität ohne Studierende wäre großartig. Die Studierenden stören nur unser Geschäft. Zu meiner eigentlichen Arbeit komme ich nur in den Semesterferien.“ Diese, z.T. scherzhaft gemeinte, Äußerung eines Professors trifft etwas Wahres in der Haltung mancher Kolleg*innen. Sie drückt sich darin aus, dass mit der „eigentlichen Arbeit“ Forschung gemeint ist. Diese Haltung rechtfertigt man damit, dass wissenschaftliche Leistung in der Anzahl wissenschaftlicher Publikationen, Zitationen und Einwerbung von Drittmitteln gemessen wird (Preise für gute Lehre wiegen demgegenüber nur federleicht).

Ein Grundsatz an Universitäten ist der Zusammenhang von Forschung und Lehre. Auch in ihm zeigt sich der Primat der Forschung: Es sollen nur diejenigen Personen lehren, die selbst forschen. Der Grundsatz wäre begrenzt sinnvoll, wenn er lautete: „was sie selbst erforscht haben.“ Aber es wird wohl angenommen, dass Forschen generell zu tieferen Einsichten verhilft als Nicht-Forschen. Zudem hängt man der Fehlvorstellung an, dass gute Forscher*innen auch gute Lehrer*innen sein werden (was sicher in vielen Fällen, aber bei weitem nicht in jedem Fall zutrifft).

4.1 Forschende Haltung

Tatsächlich ist eine forschende Haltung eine wichtige Voraussetzung für gute Lehre, vor allem eine forschende Neugier gegenüber dem, was Lernende denken, sich vorstellen, was für sie bedeutsam ist und was sie interessiert. Forschende Neugier gegenüber dem Fach und die Freude, Neues in ihm zu entdecken, werden ebenfalls zu guter Lehre beitragen. Aber diese Aussagen betreffen wohl nicht das, was offiziell mit dem geforderten Zusammenhang von Forschung und Lehre gemeint ist, nämlich, dass Forschung die Lehre bestimmen sollte. M.E. wird umgekehrt ein Schuh daraus.

4.2 Gute Lehre sollte Impulse für die Forschung geben

Der Zusammenhang von Forschung und Lehre wird nur dann wirklich fruchtbar, wenn beide in einem Wechselverhältnis stehen, also das Lehren auch die Forschung bestimmt. Der Zusammenhang von Forschung und Lehre wird gewahrt, wenn Lehren (nicht eine zum Gebäude erstarrte Lehre) im Zentrum des wissenschaftlichen Tuns steht: Zur Veröffentlichung ihrer Ergebnisse verpflichtete Forschung ist indes auf wissenschaftlich fundierte Lehre angewiesen. Aufklärung ist vornehmste soziale Aufgabe der Wissenschaftler*innen.

Wenn Lehre die Forschung prägt, wird das Gefängnis einer im Elfenbeinturm eingekerkerten Wissenschaft aufgebrochen: Lehren gehört zur Verantwortung der Wissenschaftler*innen, ihre Ergebnisse öffentlich und mit den gesellschaftlichen Folgen zu vertreten. Lehre betrifft dabei nicht allein Vorlesungen, Seminare, Übungen und Praktika

⁷ Das Modell wurde in der Biologiedidaktik in Oldenburg in Zusammenarbeit mit der Physikdidaktik des IPN Kiel entwickelt (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997).

⁸ Dazu gibt es ein Themenheft mit Beiträgen zu zahlreichen Unterrichtsfächern (Dannemann, Heeg & von Roux, 2021).

⁹ Für die Unterrichtsplanung habe ich dazu wesentliche Ergebnisse empirischer Erhebungen zusammengefasst und mit Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung versehen (Kattmann, 2015a).

an der Universität oder Hochschullehrbücher. Als Teil solcher auf Öffentlichkeit zielenden Lehre sind auch Veranstaltungen zur Fortbildung, Kurse an Volkshochschulen, Aufsätze in Zeitschriften und Zeitungen, Vorträge und Interviews zu verstehen. Mit diesen Medien wird Wissenschaft öffentlich vertreten und wirksam.

Die Priorität der Forschung an den deutschen Universitäten ist dagegen geeignet, Wissenschaft als Teil gesellschaftlicher Kultur herabzusetzen und unglaubwürdig zu machen. Forschung ohne die sie mitbestimmende Lehre wird nicht öffentlich und nicht gesellschaftlich verantwortet, sondern (mindestens partiell) zur Geheimwissenschaft. Die um sich greifenden Verschwörungserzählungen haben Ursachen in Unsicherheit und Ängsten der Menschen. Da sie jedoch eigentlich wissenschaftsbestimmte Bereiche (wie Impfen, Pandemie-Ursachen, Klimawandel) betreffen, zeigen sie exemplarisch das Versagen von sich in Forschung selbst genügender Wissenschaft.

Im fachdidaktischen Bereich kommt hinzu, dass die Lehre ins Leere läuft, wenn sie neben der Reputation in der Forschung nicht auch auf Unterrichtspraxis gerichtet ist und damit Lehrer*innen als Adressat*innen hat. Daher sollten Fachdidaktiker*innen in ihrer Publikationstätigkeit zweigleisig fahren: Neben den Fachartikeln in einschlägigen Journals gehören auch Artikel in Zeitschriften, die Lehrer*innen fachdidaktische Ergebnisse und Erkenntnisse vermitteln, unabdingbar zu ihren beruflichen und wissenschaftlichen Pflichten.

5 Interdisziplinarität und Fachwissen

Interdisziplinarität ist ein an den Universitäten vielfach verfehltes Ziel. Es ist vielmehr die Domäne von Instituten und Projekten, in denen hoch qualifizierte Fachleute zusammenkommen, die sich das Ausklinken aus dem Qualifikationswettbewerb im eigenen Fachgebiet zeitweise leisten können.

5.1 Die Fächer sind innerhalb interdisziplinärer Zusammenarbeit zu nutzen

Interdisziplinarität heißt indes nicht, das eigene Fach aufzugeben, sondern dessen Potenzen für gemeinsame wissenschaftliche Aufgaben zu erkennen und zu nutzen. Das setzt Überblick über Fachwissen und Liebe zum Fach voraus. Nur wenn man Fachwissen schätzt, wird man es entsprechend zu einem Problem einbringen. Interdisziplinarität in Lehre und Forschung ist also kein Widerspruch zur Fachlichkeit, sondern setzt sie voraus. Allerdings kann die Fachlichkeit nur genutzt werden, wenn die jeweilige überfachliche Aufgabe angenommen und erkannt wird, welchen Beitrag das eigene Fach tatsächlich leisten kann, um das überfachliche Problem zu lösen.

Der Dialog zwischen Wissenschaftler*innen verschiedener Bereiche regt heilsam dazu an, über den Tellerrand des eigenen Fachs hinauszudenken und dabei die Ergebnisse anderer Bereiche als des eigenen wertzuschätzen.

Interdisziplinarität bedeutet nicht, dass alle beteiligten Fächer gleichwertig zum Problem beitragen müssen. In der Schule werden fächerübergreifende Projekte vielfach so angelegt, dass die beteiligten Unterrichtsfächer zu gleichen Teilen zum Vorhaben beitragen. Das ist sowohl in der Ausbildung als auch im Schulunterricht nicht angebracht. Was ein Fach zu einem Projekt beitragen kann, bestimmt das Thema bzw. das zu lösende Problem, nicht das Fach. Die Anteile von Fächern können daher bei verschiedenen Vorhaben ganz unterschiedlich sein. Es ist eine Aufgabe der Ausbildung, die spezifischen Leistungen des Fachs zu einer überfachlichen Frage wissenschaftlich beurteilen zu können.

5.2 Überfachliches Arbeiten muss vom Egoismus der Fächer unabhängig sein

Interdisziplinarität erscheint erst dann voll in Lehre und Forschung verwirklicht, wenn nicht nach der Rolle der Fächer gefragt wird, sondern nach wissenschaftlich fundierten Lösungen zu dem gestellten Problem. Solche Probleme liegen meistens nicht zwischen den Fächern (inter-disziplinär), sondern stellen sich unabhängig von wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Klimawandel). Die Fächer sind dann gefragt, das Problem mit ihren Mitteln anzugehen. Das Problem ist aber ganz unabhängig davon zu formulieren.

Deshalb erscheint es sachgemäß, Projekte zur Problemlösung unabhängig von Fachansprüchen anzugehen und allein ausgehend vom Problem nach Fachbeiträgen zu fragen. Der Umfang von Beiträgen der einzelnen Fächer richtet sich also nach dem Lösen des Problems, nicht nach der allgemeinen Bedeutung eines Fachs.¹⁰ Eine solche Regelung erfordert eine Einsicht der beteiligten Lehrenden in ihr Fach und eine entsprechende Selbstbescheidung.

Für mich ist das Standardbeispiel für interdisziplinäres Arbeiten ein Seminar der Universität Wien zu Fragen der Biologie, Philosophie und Theologie, an dem ich beteiligt bin. Themen sind u.a. „Was ist der Mensch?“, „Neurobiologie und Willensfreiheit“, „Mensch und Umwelt“, „Evolution und Schöpfung“, „Gentechnik und Ethik“. Kennzeichnend für dieses Seminar sind Impulsreferate von Fachleuten und Gruppendiskussionen von Studierenden mit anschließender Erörterung im Plenum. Der Erfolg des Seminars liegt vor allem im Austausch der Studierenden der drei Fachbereiche, zu dem sie sonst in der Universität keine Gelegenheit haben.¹¹ Das Seminar deckt damit auch die Defizite der vorwiegend auf Präsentation von Wissensbeständen ausgerichteten Lehrveranstaltungen der Universitäten auf.

Entscheidend für überfachliches und interdisziplinäres Arbeiten ist die gestellte Aufgabe, zu der sich die verschiedenen Fächer zusammenfinden. Ein herausragendes Beispiel sind für mich die fachdidaktisch geprägten Promotionsprogramme, die an der Universität durchgeführt wurden, an denen ich beteiligt war.¹² An diesen Promotionsprogrammen waren mehrere fachdidaktische Arbeitsgruppen der verschiedenen Unterrichtsfächer (u.a. Biologie, Chemie, Physik, Technik, Mathematik, Sachunterricht, Geschichte, Politik, Deutsch, Anglistik) sowie etwa drei erziehungswissenschaftliche Arbeitsgruppen beteiligt. Die gemeinsame Aufgabe bestand darin, Promotionen im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion durchzuführen. Diese gemeinsame Aufgabe brachte sowohl für die Lehrenden als auch für die Promotionsstudierenden neuartige Erfahrungen. Die Studierenden berichteten in regelmäßig stattfindenden gemeinsamen Workshops über den Fortschritt ihres Promotionsvorhabens. Sie vermittelten dabei und in den Diskussionen an ihre Kommilitonen*innen die Sichtweisen ihrer jeweiligen Fächer mit ihren besonderen fachlichen Lernerfahrungen. Die beteiligten Lehrenden der Universität, die vorher nicht miteinander, sondern allenfalls übereinander gesprochen hatten, lernten nun voneinander – und einander (sowie das fremde Fach) schätzen (was vorher durchaus nicht immer der Fall war).

So demonstrierten die Promotionsprogramme über die Ebenen von Studierenden und Lehrenden hinweg: Lernen und Lehren verwirklichen sich im gemeinsamen Tun.

¹⁰ Dazu hat eine Gruppe von Lehrkräften der Naturwissenschaften reformpädagogische Grundsätze für „fachunabhängige Unterrichtsvorhaben“ formuliert (Hespe et al., 1995).

¹¹ Informationen zum Seminar unter: <https://ptb.univie.ac.at>; Zugriff am 10.08.2021. Aus dem Seminar zu „Evolution und Schöpfung“ ist die Publikation eines Buches hervorgegangen (Körtner & Popp, 2007).

¹² Es handelt sich um die vom Land Niedersachsen geförderten Promotionsprogramme ProDid 1 und 2, ProFaS und LÜP; vgl. die Keynote „On Biology and Education. My curriculum as teacher and researcher“. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter: https://uol.de/f/5/inst/biologie/ag/didaktik/Ulrich/Curriculum_Keynote_LUeP_Kopie.pdf.

6 Sprache und Gespräch

6.1 Fachsprache muss reflektiert werden

Die Anwendung von Fachsprache ist innerhalb der Wissenschaft oft nicht auf Verständigung gerichtet, sondern durch Abgrenzung der Disziplinen und nicht zuletzt durch fachliches Imponiergehabe gekennzeichnet, mit dem Expert*innen sich einvernehmlich hervorheben und von Laien absetzen. Diese Tendenzen, die man im Wissenschaftsbetrieb alltäglich beobachten kann, sind in der Lehre tunlichst zu vermeiden. Vielmehr ist die nur scheinbar objektive Fachsprache gemeinsam mit den Studierenden zu analysieren und zu reflektieren.

Fachsprache gründet in Umgangssprache. Sie enthält Metaphern, die den fachlichen Sinn des Fachworts erhellen, aber ihn vielfach auch verdunkeln können, sodass das Fachwort irreleitend ist. Ein markantes Beispiel ist der Fachterminus „ökologische Nische“, der auch in der modernen *lingua franca*, dem Englischen, genauso lautet („ecological niche“). Die ökologische Nische bezeichnet keinen kleinen Raum (wie die umgangssprachliche Bedeutung von Nische vermuten lässt), sondern das Gefüge (System) der Umweltbeziehungen einer Organismenart. Durch die umgangssprachliche Bedeutung lassen sich auch Wissenschaftler*innen zu falschem Gebrauch des Fachworts verleiten, wie die folgende Aussage im Artikel eines Paläontologen zeigt; bei Kenntnis der fachlichen Bedeutung des Terminus erregt die folgende Aussage auch bei Studierenden Heiterkeit: „Dieses Tier lebte in einer so versteckten ökologischen Nische, dass es nur sehr schwer fossilisiert wurde.“

Fachsprache ist also ohne Reflexion des Bedeutungsbereichs eines mit dem Fachwort bezeichneten Begriffs keineswegs objektiv. Fachwörter tragen noch weniger als Wörter der Umgangssprache ihre Bedeutung in sich.

Insbesondere sind in der Lehre die in der Fachsprache gebrauchten Metaphern als solche zu kennzeichnen. „Information“ ist bezogen auf Gene eine solche Metapher, die nur im übertragenen Sinne verstanden werden darf, wenn sie fachlich zutreffen soll. „Genetische Information“ gibt nämlich nicht an, dass Gene Bedeutungen im Sinne menschlicher Kommunikation enthalten. Damit wird lediglich angegeben, dass bei der Synthese von Proteinen Strukturen chemisch von dem Erbmateriale auf die Proteine (Eiweißstoffe) übertragen werden, wodurch wiederum die Ausprägung von sichtbaren Merkmalen bewirkt wird. Wird der bildhafte Charakter des Fachworts „genetische Information“ in der Lehre nicht beachtet, führt das zu fachlichen Fehlinterpretation der Rolle der Gene. Als Lehrende*r hat man also die Rolle, Fachsprache zu übersetzen und als Dolmetscher*in auf Fehlübersetzungen hinzuweisen.

Da dies in den Lehrveranstaltungen anderer häufig nicht geschieht, gerät man bei kritischer Prüfung leicht in die Rolle des ungeliebten „Besserwissers“. Meine Studierenden haben oft gestöhnt: „Bei Ihnen ist das immer wieder ganz anders, als wir es sonst hören!“

6.2 Naturwissenschaft verkündet keine ewigen Wahrheiten

Als Biologiedidaktiker hatte ich öfters mit Lehrsätzen zu kämpfen, die allzu leicht als allgemeingültig verstanden werden. Ich bin selbst auch darauf hereingefallen. Als Humanbiologe hatte ich gelernt, dass Sehnen längenkonstant sind. So übertragen sie den Zug eines Muskels auf den Knochen. Andernfalls würden die Sehnen sich dehnen, aber die Gliedmaßen nicht bewegen. Dann las ich als Reviewer einen Artikel, in dem behauptet wurde, dass Energie beim Hüpfen der Kängurus in den Sehnen elastisch gespeichert werde, sodass sie für ihre Hüpfsprünge nur wenig Energie benötigen. Ich dachte: Das kann nicht sein; Sehnen sind längenkonstant, nicht elastisch. Ich war dogmengläubig: Sehnen sind so und nicht anders. Ich musste mich bekehren, denn bei Kängurus haben die Sehnen der Hinterbeine tatsächlich andere Eigenschaften als beim Menschen!

Andere biologische Dogmen sind schwerwiegender und schwerer zu revidieren als das genannte Beispiel. In der Genetik herrschte lange Zeit das Dogma, dass Gene die

Prozesse der Zelle steuern und Merkmale determinieren, ohne selbst vom Stoffwechsel der Zelle beeinflusst zu werden. Gene galten gleichsam als unberührbare Stoffe, da sie die genetische „Information“ (abgesehen von seltenen Mutationen) unverändert weitergeben sollten.

Dieses Dogma ist wesentlich durch die Epigenetik aufgeweicht worden, indem analysiert wird, wie Umwelteinflüsse über den Stoffwechsel der Zellen umfangreich auf die Gene einwirken. Dem genetischen Determinismus und dem Glauben an die Allmacht der Gene sollte damit durch aufgeklärte Lehre die Grundlage entzogen werden.¹³

6.3 Gespräche und das Ansprechen von Tabus sind unverzichtbar

In der Sexualerziehung gibt es Tabus, von denen viele in der Lehre angesprochen werden müssen, wenn man der „Aufklärung“ gerecht werden will, „sich seines eigenen Verstandes zu bemühen“. Dazu ein einfaches Beispiel: Im Biologieunterricht und in Vorlesungen zur Sexualität des Menschen habe ich die Lernenden gefragt, welche Bezeichnungen sie für die männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsorgane kennen. Zögernd wurden umgangssprachliche und auch vulgäre Ausdrücke genannt und alle unkommentiert an der Wandtafel notiert. Das war für die Schüler*innen und auch die Studierenden befreiend, um über die Ausdrücke und die mit ihnen verbundenen Assoziationen zu sprechen. Dabei wurde auch geklärt, warum man einige vermeiden sollte, weil sie abwertend oder beleidigend sind.

Ansprechen von Tabus ist also in der Lehre geboten, nicht um Tabus zu brechen, sondern um zu begründen, wann sie sachlich angebracht sind.

Dasselbe gilt für Tabus im Zusammenhang mit dem Thema Rassendiskriminierung, das in meinem Unterricht und humanbiologischen Veranstaltungen eine wichtige Rolle spielte.

Als ich Mitte der 1970er-Jahre als Mitarbeiter im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel eine Unterrichtseinheit zum Menschen für die 5. Klasse entwickelte und darin auch Rassenvorurteile behandeln wollte, gab es im Arbeitskreis heftige Einwände dagegen. Man befürchtete, dass durch das Ansprechen Vorurteile bei den Kindern erst hervorgerufen würden. Daraufhin machte ich eine Untersuchung zur Einstellung gegenüber Menschen mit dem semantischen Differential (Polaritätenprofil), mit dem die Einstellungen der Lernenden auf indirekte Weise erhoben wurden. Es zeigte, dass Vorurteile gegenüber Menschen fremder „Rassen“ bei den Lernenden nachweisbar sind und dass sie durch den Unterricht gemindert, keinesfalls verstärkt wurden. Dies ist auch ein Befund, der gegen das Vermeiden rassistisch vorgeprägter Wörter und der damit verbundenen „cancel culture“ angeführt werden kann. Mit dem Vermeiden von Wörtern beseitigt man keine mit ihnen verbundenen rassistischen Vorstellungen. Im Gegenteil: Diese werden nur bekämpft, indem man sie anspricht und im Gespräch reflektiert.¹⁴ Als Grundsatz für die Lehre sollte dabei der Respekt davor leitend sein, wie Menschen sich selbst bezeichnen wollen. Das gilt selbst dann, wenn Selbstbezeichnungen in den USA, wie „Schwarze“ oder „People of Color“, Reaktionen auf den Rassismus der „Weißen“ sind. In der Lehre sollte jedoch deutlich gemacht werden, dass es weder schwarze noch weiße, gelbe oder rote Menschen gibt, auch keine „farbigen“, es sei denn, dass damit gleichermaßen alle Menschen gemeint sind (einschließlich der sogenannten „weißen“) (vgl. Kattmann, 2020, 2015b).

Lehren ist keine Einbahnstraße vom Lehrenden zu den Hörenden: Sie bedeutet für mich auch und vor allem, miteinander über gemeinsame Fragen zu sprechen.

¹³ Genetischer Determinismus wird schon durch die Erbgänge Mendelscher Genetik suggeriert, wie ich in einem Artikel zum Schulunterricht dargelegt habe (Kattmann, 2018).

¹⁴ Dies habe ich bezogen auf das „N-Wort“ in einem Essay ausgeführt (Kattmann, 2021).

Literatur und Internetquellen

- Dannemann, S., Heeg, J., & von Roux, Y. (Hrsg.). (2021). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Rahmen und Impulsgeber für die Entwicklung von Fachdidaktik und Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2). <https://doi.org/10.11576/hlz-4187>
- Diesterweg, F.A.W. (1850/1851). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Zwei Bände (4., verb. u. in der Literatur fortgeführte Aufl.). Essen: Bädeker.
- Fischer, E.P. (1997). *Wertvolle Wissenschaft: Über ästhetische Aspekte eines modernen Abenteurers namens Wissenschaft* (Oldenburger Universitätsreden, 87). Oldenburg: Bis. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1258/1/ur87.pdf>.
- Gropengießer, H., Janßen-Bartels, A., & Sander, E. (Hrsg.). (2004). *Lehren fürs Leben. Didaktische Rekonstruktion in der Biologiedidaktik*. Köln: Aulis.
- Herder, J.G. v. (1800/1962). Vitae, non scholae discendum. In H.G. v. Herder, *Schulreden*. Hrsg. v. A. Reble (S. 128–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hespe, K., Bahnemann, R., Bernert, B., Breuer, K., von Falkenhausen, E., Grofe, T., et al. (1995). Grundsätze für eine reformpädagogische Neugestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Schulverwaltungsblatt des Landes Niedersachsen*, (10), 295–298. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/277821303_Grundsätze_für_eine_reformpädagogische_Neugestaltung.
- Kattmann, U. (2015a). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis.
- Kattmann, U. (2015b). Rassen? Gibt's doch gar nicht! *Bundeszentrale für politische Bildung*. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213673/rassen-gibt-s-doch-gar-nicht>.
- Kattmann, U. (2017). *Das Feigenblatt oder die Geschlechtlichkeit des Lebendigen. Geschichten aus der Biologiedidaktik*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kattmann, U. (2018). Entfermt die Klassische Genetik aus dem Zentrum des Unterrichts! *MNU Journal*, 71 (1), 62–66.
- Kattmann, U. (2020). Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologien und ihre Folgen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 207–232). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_8
- Kattmann, U. (2021). Das Diktat des gut Gemeinten. *Die Furche*, (12), 20.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Körtner, U., & Popp, M. (Hrsg.). (2007). *Schöpfung und Evolution – zwischen Sein und Design. Neuer Streit um die Evolutionstheorie*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Popp, M. (2008). Helmut Kinzel, Stammvater zukunftsweisender Forschung. *Schriften Verein zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse*, (142), 215–227. Zugriff am 09.08.2021. Verfügbar unter: https://www.zobodat.at/pdf/SVVNWK_142_146_0215-0227.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kattmann, U. (2021). Lehren fürs Leben. Überlegungen eines Biologiedidaktikers zu Lehre und Forschung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 102–112. <https://doi.org/10.11576/pflb-4779>

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>

Germanistische Literatur- und Mediendidaktik

Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin

Petra Josting^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Department Fachdidaktiken und kulturelle Bildung,
Postfach 100131, 33051 Bielefeld
petra.josting@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der essayistische Beitrag zur Selbstpositionierung innerhalb der Literatur- und Mediendidaktik basiert auf der Durchsicht der eigenen Fachbibliothek, ist aber auch getragen von vielen Erinnerungen, insbesondere an Begegnungen mit einigen erfahrenen Kolleg*innen, die Mentor*innenfunktion hatten. Er zeigt schlaglichtartig die Entwicklung der eigenen Disziplin auf und vor diesem Hintergrund den Weg zur Selbstverortung.

Schlagwörter: Literaturdidaktik, Mediendidaktik, Fachgeschichte, Leseförderung



1 Wege zur Erkundung der Selbstverortung

Für den Versuch, die persönliche Position innerhalb der Deutschdidaktik zu beschreiben, ist der Gang zum eigenen Bücherregal mit mehreren Metern deutschdidaktischer Literatur hilfreich. Viel ist hier im Zuge der universitären Lehre zusammengekommen, ob schon diese Sammlung natürlich nicht vollständig ist. Es finden sich Handbücher, Lexika, Einführungen, Monografien, Zeitschriften und unzählige Sammelbände, die oft auf der Basis von Sektionsarbeiten des alle zwei Jahre stattfindenden Symposions Deutschdidaktik (SDD) erschienen sind. Das Stöbern in der kleinen Fachbibliothek führt nicht nur die individuellen Schwerpunkte in Lehre und Forschung vor Augen und damit verbunden, was man für die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen für wichtig erachtet hat, sondern ist auch ein Impuls, darüber nachzudenken, wie sich zum einen die Literatur-/Mediendidaktik entwickelt hat und wie zum anderen Außenstehende das Fach wahrnehmen und verorten. Hilfreich waren im Zuge der Selbstbefragung neben dem Bücherregal das eigene Studienbuch, Erinnerungen an die Seminare zur Deutschdidaktik im lang zurückliegenden Studium sowie an das Referendariat, an erste eigene Lehrkonzepte, aber auch an Begegnungen und die Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleg*innen, um zu reflektieren, ob es ein „Normalmodell der Reproduktion“ (Wolf, 2021, in diesem Heft, S. 9) gab.

2 Selbst- und Fremdverortungen (in) der Disziplin

Als Fachdidaktiker*in einer Hochschule gehört man einer vergleichsweise jungen Disziplin an, unabhängig von der Fachzugehörigkeit – jung insofern, als erst in den 1960er-Jahren nach Pichts Ausruf der deutschen Bildungskatastrophe (vgl. Picht, 1964) neue Universitäten, Gesamthochschulen und speziell für die Lehrer*innenbildung an Volksschulen auch weitere Pädagogische Hochschulen eingerichtet wurden, die aus pädagogischen Akademien oder Lehrerbildungsanstalten hervorgingen. Für die Ausbildung angehender Deutschlehrer*innen bedeutete das die Einrichtung von Professuren für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik – so die übliche Denomination –, die bevorzugt mit promovierten Gymnasiallehrern besetzt wurden; Frauen bildeten eher die Ausnahme. An den Pädagogischen Hochschulen waren diese neu berufenen Professor*innen auch für die Fachwissenschaft zuständig, während man dafür an die Universitäten habilitierte Sprach- und Literaturwissenschaftler*innen oder zumindest solche mit habilitationsadäquaten Schriften berief. Diese unterschiedliche berufliche Herkunft von Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen führte an den Universitäten dazu, dass von Ausnahmen abgesehen die Vertreter*innen der Fachwissenschaft gern herablassend auf ihre Kolleg*innen der Fachdidaktik blickten. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten 1980, die in Nordrhein-Westfalen mit Ausnahmen wie Köln dem Prinzip der Fach-zu-Fach-Zuordnung folgte – im Falle der Deutschdidaktik die Zuordnung zur Germanistik anstelle einer denkbaren Verankerung der Fachdidaktiken in den Erziehungswissenschaften –, verschärfte sich die Situation noch einmal. Das Ansehen der Deutschdidaktik respektive Literaturdidaktik in der germanistischen Community litt aber auch darunter, dass sie sich bis in die 1970er-Jahre hinein vorrangig mit der Methodik und Auswahl von Unterrichtsgegenständen beschäftigte, weitgehend ohne die entworfenen Konzepte systematisch und mit Bezug zu Theorien und Modellen zu erforschen, was ebenfalls als nicht wissenschaftlich galt – und, man muss hinzufügen, auch nicht wissenschaftlich war. Doch allmählich entwickelte sie sich wie die Sprachdidaktik zu einer wissenschaftlichen Disziplin; seit 1974 tauschen sich die Fachvertreter*innen regelmäßig im Rahmen des SDD aus.¹

¹ Vgl. den vereinsgeschichtlichen Überblick auf der Homepage des SDD: <https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/03/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-Vereinsgeschichte.pdf>; Zugriff am 28.09.2021.

Inzwischen hat sich die universitäre Literaturdidaktik ausdifferenziert, was u.a. an den verschiedenen Arbeitsgemeinschaften, wie z.B. für Leseverstehen oder Medien, ablesbar ist. Ihre Vertreter*innen folgen unterschiedlichen Paradigmen und führen seit Langem Forschungsprojekte durch, auch drittmittelfinanzierte. Trotz dieses Wandels zur wissenschaftlichen Disziplin, die mit einer deutlich sichtbaren Forschungsorientierung einhergeht, hat sich ihre Stellung innerhalb der Germanistik nicht grundlegend verändert. Noch immer werden sie und ihre Vertreter*innen von vielen als zweitklassig betrachtet, weil man die Veränderungen nicht zur Kenntnis genommen hat und/oder die Beschäftigung mit den eigenen Fachgegenständen, insbesondere der sog. Hochliteratur, höher bewertet. Das potenziert sich, wenn man sich als Literaturdidaktikerin auf dem zweiten Standbein, in der Regel einem fachwissenschaftlichen, mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt, die in den Augen konservativer Literaturwissenschaftler*innen keine *echte* Literatur ist. Dieses Urteil dürfte darin begründet liegen, dass viele Literaturwissenschaftler*innen erstens Kinder- und Jugendliteratur kaum kennen und sie sich zweitens nicht klarmachen, dass in beiden Handlungssystemen der Literatur regelmäßig ästhetisch anspruchslöse Texte auf den Markt kommen.

Wie verortet man sich in einem solchen diskreditierenden Umfeld? Hakt man das Verhalten einzelner Kolleg*innen einfach nur als borniert ab? Sollte man die Fachdidaktik in Fachdidaktikwissenschaft umbenennen, wie es mal eine Kollegin vorschlug? Letzteres wird vermutlich keine Aufwertung bewirken. Man geht am besten seinen Weg, weil man weiß, wie bedeutsam die eigenen Forschungsfelder für die Lehrer*innenbildung und damit die Schule sind – ja, und man hofft für die nachfolgenden Generationen von Didaktiker*innen auf bessere Zeiten.

3 Entwicklungslinien der Disziplin

Für die subjektive Positionsbestimmung innerhalb einer Disziplin, in diesem Fall der Literatur- und Mediendidaktik, ist die Fremdverortung nur marginal von Bedeutung. Wesentlich wichtiger ist hingegen ihre historische Entwicklung, worauf die meisten neueren Einführungen und Lexika leider verzichten. Mit dem Ausblenden der Tradition der eigenen Fachgeschichte versperrt man jedoch im Hinblick auf stets notwendige Weiterentwicklungen des Fachs die Einsicht in Zusammenhänge von Paradigmenwechseln und gesellschaftlichen Veränderungen; man ist sich zudem der Wiederkehr bestimmter Debatten und nicht zuletzt auch fataler Irrtümer nicht bewusst.² Um Schlaglichter auf die Entwicklung des Fachs zu werfen, bedarf es einer umfangreicheren Lektüre der eigenen Bibliothek.

An dieser Stelle soll ein Blick zurück bis ins späte 19. Jahrhundert genügen, da er zeigt, wie sehr sich Disziplinen in den Dienst der Politik stellten. Mit der Reichsgründung 1871 und dem damit verbundenen deutschen Vormachtstreben verstärkten sich die Rufe nach einer nationalistischen Bildung und Erziehung zum *Deutschtum*, insbesondere auch im Deutschunterricht aller Schulformen. Entsprechend hielten in die Lesebücher für Volksschulen literarische Texte Einzug, die die vermeintlich deutschen Tugenden wie Treue, Edelsinn, Lust am Singen etc. spiegeln; für die Gymnasien wurde nun ein Kanon mit Literatur ausschließlich deutschsprachiger Autor*innen aufgestellt, der u.a. Kriegsbegeisterung wecken sollte (vgl. Müller-Michaels, 2002, S. 35ff.). Diese Strömung mündete in der Gründung der *Deutschkunde*-Bewegung, die sich ab 1912 im Germanistenverband formierte und nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg noch einmal an bildungspolitischer Relevanz gewann, nicht nur in der theoretischen Diskussion, sondern in einigen Ländern bis in die Gestaltung der Lehrpläne hinein. Die *Deutschkunde*-Bewegung hatte jedoch trotz ihrer nationalistischen Tendenz zur Neuausrichtung von Schule

² An der Geschichte der Deutschdidaktik eingehend Interessierte seien auf Müller-Michaels (2002) und Kämper-van den Boogaart (2019a, 2019b) verwiesen; wer mit den Anfängen des Deutschunterrichts ab ca. 1500 beginnen möchte, lese Beisbart (2014).

und Deutschunterricht resignative Züge, weil der Versuch, „an die Stelle der verlorengegangenen politisch-nationalen Identität eine neue geistig-nationale ‚Einheit‘ zu setzen, [...] einer Kompensation gleich[kam].“ (Hopster & Nassen, 1983, S. 24) Das war im Nationalsozialismus inakzeptabel. Folglich setzte er im Rahmen seiner *neuen Deutschkunde* „an die Stelle der deutschkundlichen *Gesinnungsgemeinschaft* die *Tatgemeinschaft*“, mit dem Ziel, aus dem „deutschen“ Menschen“ den „nationalsozialistischen Menschen“ zu machen, d.h. „kriegsbereit, antibürgerlich, ratiofeindlich und gläubig den ‚Schicksalsgewalten‘ gegenüber.“ (Hopster & Nassen, 1983, S. 24ff.)

Inwieweit dieses faschistische Erbe in den Jahren unmittelbar nach 1945 weitergewirkt hat bzw. Neuausrichtungen im Deutschunterricht erfolgten, ist bis heute nicht untersucht worden. Wie in anderen Disziplinen auch, veröffentlichten diejenigen weiterhin Arbeiten über den Deutschunterricht, die in der NS-Zeit publiziert hatten, und bezogen sich sogar auf diese Vorarbeiten (vgl. Hopster & Nassen, 1983, S. 75f.). Am unverfänglichsten war es, sich mit Methodiken zu beschäftigen, wie sie von Robert Ulshöfer und Erika Essen seit den 1950er-Jahren vorgelegt und bis in die 1980er-Jahre ständig aktualisiert immer wieder aufgelegt wurden. Gleichwohl wurde die Wende von der Methodik zur Didaktik bereits 1962 von Wolfgang Klafki vollzogen, der später mit Rekurs auf Erich Wenigers Auffassung von der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und der Lehrpläne die These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik aufstellte, was in Hermann Helmers' *Didaktik der deutschen Sprache* (1966) seinen Niederschlag fand (vgl. Müller-Michaels, 2002, S. 44).

Nur wenig später und vor dem Hintergrund des politischen Aufbruchs um 1968 übten viele von denen, die auf die neu eingerichteten Deutschdidaktik-Professuren berufen worden waren, überwiegend mit Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule grundlegende Kritik am praktizierten Deutschunterricht. So unterschiedlich die Konzepte auch sind, die sie in den 1980er-Jahren noch ausbauten – was sie eint in ihren Reformbestrebungen, ist der Blick auf die Schüler*innen als zentraler Bezugspunkt. Ihr Ziel ist „der kritische, mündige, engagierte und demokratiefähige Schulabgänger“ (Schlotthaus & Stückrath, 2004, S. 3), weshalb Deutschunterricht nach verbreiteter Auffassung politisch ist und auch sein sollte. In der Kritik standen der tradierte Kanon, der besonders Schüler*innen aus nicht-Akademikerfamilien den Schulerfolg erschwerte; weiterhin das autoritäre Schulsystem, der werkorientierte und enge Literaturbegriff, die lehrer*innenzentrierte Unterrichtsgestaltung, in der die Lehrperson die Deutungshoheit über ein literarisches Werk hat; ferner politische Indoktrination, die Nichtberücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur, das Ausblenden der Leseinteressen der Schüler*innen wie auch der von ihnen rezipierten Medien, wobei insbesondere in puncto Fernsehen der manipulative Charakter entlarvt werden sollte. Hubert Ivo, Malte Dahrendorf, Bodo Lecke (Bremer Kollektiv), Gerhard Haas und Günter Waldmann seien hier stellvertretend für viele andere genannt, deren Arbeiten noch heute relevant sind, weil sie Probleme identifizieren, die nach wie vor bestehen.

Die Entwicklung der Literaturdidaktik konnte ich seit den 1990er-Jahren als Lehrende selbst miterleben. Im Bücherregal sind bis zur Jahrtausendwende jene Bände dominant, die sich der Gattung Roman (vereinzelt auch Drama/Theater und Lyrik), Themen wie dem *Holocaust* oder der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht widmen; daneben stehen Bücher zu methodischen Überlegungen wie der Handlungs- und Produktionsorientierung oder zu offenen Unterrichtsformen. Aus der Zeit vor 2000 datieren aber auch die ersten Publikationen, die sich den sog. neuen Medien und Fragen eines medienintegrativen Deutschunterrichts zuwenden, der nachfolgend als symmedialer oder intermedialer proklamiert wurde. Grundlegend für diese Neuausrichtung und damit die Etablierung einer germanistischen Mediendidaktik waren die Fachtagung des Deutschen Germanistikverbandes zum Thema *Medienwissenschaft – Medienerziehung* im Januar 1997 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld (vgl. Josting & Switalla, 1997), in deren Folge im Herbst 1997 in Berlin unter der Leitung von

Jutta Wermke die AG Medien im SDD gegründet wurde, sowie deren Buch *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch* (Wermke, 1997). Von diesem Zeitpunkt an erschien regelmäßig das Jahrbuch *Medien im Deutschunterricht*; veröffentlicht wurden ebenso Einführungen in die Filmanalyse, in die Mediendidaktik, zur Arbeit mit Hörtexten, Medienverbänden etc.

Parallel zu dieser breiten medialen Ausrichtung der Literaturdidaktik – in der das Buch nur mehr ein Medium unter anderen ist – hatte der sog. PISA-Schock von 2001 weitreichende Folgen für die Disziplin, denn es hatte sich u.a. gezeigt, dass die Lesekompetenz vieler 15-jähriger Schüler*innen in Deutschland auf einem niedrigen Niveau rangierte (vgl. Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Rückblickend ist diese Zeit als Aufbruch zu bezeichnen, mit durchaus heftigen und kontroversen Diskussionen, u.a. über die Anlage der PISA-Studie (Textauswahl, Einbeziehung motivationaler Aspekte), aber sie führte – wie das Bücherregal zeigt – zu zahlreichen literaturdidaktischen Projekten, die die Leseflüssigkeit, Lesemotivation und Lesekompetenz untersuchten, aus denen empirisch gesicherte Handlungsanweisungen abgeleitet werden konnten. Vor allem erlebte die empirische Unterrichtsforschung im Fach einen enormen Schub (vgl. z.B. Groeben & Hurrelmann, 2006). Weiterhin ging mit der Kompetenzmessung die Umstellung der Lehrpläne auf Kernlehrpläne mit Kompetenzorientierung, sprich Kompetenzstufen einher, was ebenfalls nicht unumstritten war bzw. ist.³ Das Paradigma wurde bis vor ca. zehn Jahren vielfach in Form von Handbüchern, Sammelbänden und Praxisanregungen aufgegriffen, wie auch die damit in Zusammenhang stehende Diskussion um angemessene Aufgabenstellungen. In den vergangenen Jahren bestimmte das Thema *Inklusion* die Diskussion, und natürlich ließen entsprechende Publikationen nicht lange auf sich warten. Inzwischen steht aus guten Gründen die *Digitalisierung* im Vordergrund, denn wir wissen zu wenig darüber, wie guter Deutschunterricht im digitalen Zeitalter aussehen sollte/könnte. Gleichwohl bleibt ein Dilemma, das sich schon aus einer quantitativen Zunahme von relevanten Bezügen ergibt, weil das Verhältnis von neuen Herausforderungen und tradierten Inhalten immer wieder aufs Neue zu bestimmen ist: Wie werden die kommenden Züge heißen, auf die gesprungen wird? Zu klären wäre, ob die Kernaufgaben des Fachs, die natürlich auch wieder zu definieren sind, angemessen weiterbearbeitet werden, neben dem Aufgreifen aktueller Probleme bzw. Themen.

4 Eine eigene Position suchen und finden

Das erste deutschdidaktische Seminar, das ich geben musste, war eine *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch* (SI/II), also in die Literatur- und Sprachdidaktik. Dafür gab es weder ein „Normalmodell der Reproduktion“ noch eine „Qualifizierungsmaßnahme[]“ (Wolf, 2021, S. 9). Im Studium hatte die deutschdidaktische Ausbildung darin bestanden, drei Seminare zu besuchen und diese jeweils mit einer Hausarbeit abzuschließen, ohne Benotung. Unterschrieben wurden alle Scheine bzw. Leistungsnachweise von einem Dozenten mit Lehrauftrag, der hauptberuflich als Fachleiter und Gymnasiallehrer für Deutsch tätig war. Zwei Scheine wurden in Gruppenarbeit erworben: erstens Besuch einer Deutschstunde des Dozenten und anschließend Verschriftlichung der Beobachtungen auf der Basis eines Beobachtungsbogens; zweitens Sichtung einiger Klassenarbeiten und Bewertung der textanalytischen Verfahren der Schüler*innen. Den dritten Schein gab es für das handschriftliche Verfassen eines Berichts über den Deutschunterricht der eigenen Schulzeit. Theoriebezüge sind mir aus diesen Seminaren nicht in Erinnerung geblieben; Professionswissen wurde sicher angebahnt, maßgeblich aber war für alle Teilnehmer*innen, dass diese Seminare „Lust auf Schule“ machten. Für die eigene Seminar-konzeption gab es somit kaum Anknüpfungsmöglichkeiten. Die deutschdidaktische

³ Die damaligen Debatten sind u.a. in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* (2005–2006) nachzulesen. Auf Kaspar Spinners legendäre Rede zum *Standardisierten Schüler* im Rahmen des SDD 2004 folgten viele Repliken.

Grundlagenliteratur sah demgegenüber im Referendariat schon etwas besser aus. Angekündigt war Mitte der 1980er-Jahre das Buch *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (Kreft, 1982), das mich mit seinem „vierphasigen Standardtyp einer Literaturunterrichts-Sequenz“ (Kreft, 1982, S. 379) bis heute nicht überzeugt hat, weil die Schüler*innen zwar zunächst ihre persönlichen Meinungen zum literarischen Text äußern dürfen bzw. sollen, letztlich aber doch zur *richtigen* Interpretation geführt werden.

Entscheidend für die allmähliche Positionierung und damit für die erste didaktische Konzeption war der Wille, anders zu verfahren, als es in den seiner Zeit gängigen Handbüchern und Einführungen üblich war, d.h., im Hinblick auf den literaturdidaktischen Teil auf eine klassische Gattungsdidaktik (Drama, Prosa, Lyrik) zu verzichten und dem rein buchorientierten Literaturunterricht eine Absage zu erteilen. Für diese Neuausrichtung wiederum waren vier Mentor*innen entscheidend, die meinen Berufsweg damals begleiteten: der Sprachdidaktiker Bernd Switalla, der mir die Organisation und Leitung der o.g. Tagung zum Thema *Medienwissenschaft – Medienerziehung* übertrug, auf der ich viele Kolleg*innen kennenlernte, die sich für eine Öffnung der Germanistik und Deutschdidaktik hin zur Medienwissenschaft und Mediendidaktik einsetzten; Norbert Hopster, der zu den Vertreter*innen der kritischen Deutschdidaktik der 1970er-Jahre gehörte und dementsprechend wie oben skizziert den Deutschunterricht reformieren wollte; Bettina Hurrelmann mit ihren zahlreichen Studien und Beiträgen zur Leseförderung (vgl. u.a. Hurrelmann, 1996); und allen voran Jutta Wermke, die mich im Sommer 1997 zur Gründung der AG Medien nach Berlin einlud und um Rezension ihres Buches *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht* (1997) bat. Ausgangspunkt der Überlegungen der AG Medien waren der weite Textbegriff und die Erkenntnis, dass literarische Stoffe nicht an das Medium Buch gebunden sind, das Buch also nur eines von mehreren Medien im Unterricht sein kann; ferner die veränderten Rezeptionsweisen und Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler*innen, geprägt von der Beschleunigung von Tempo und Rhythmus im Fernsehen, in Hörkassetten und Computerspielen, also ihren Alltagsmedien. Entsprechend sollten die literarischen Erfahrungen und medienspezifischen Kompetenzen der Lernenden ernst genommen, bewusst gemacht und im Rahmen eines medienintegrativen Unterrichts, der die ästhetischen Ausdrucksmittel der einzelnen Medien bei der Analyse und Kritik berücksichtigt, einbezogen werden. Gleichzeitig galt es, einen Beitrag zur Leseförderung zu leisten, d.h., Lernende an Bücher heranzuführen, mit denen viele in der Freizeit kaum oder gar nicht in Kontakt kamen, was am ehesten möglich ist, wenn ein literarischer Stoff im Medienverbund behandelt wird. Ziel all dieser Überlegungen war und ist es, möglichst alle Schüler*innen zu erreichen und individuell zu fördern (vgl. Josting, 2005).

Vor diesem Hintergrund entstand das erste eigene Lehrkonzept. In Anlehnung an eine kritische Deutschdidaktik, verbunden mit dem Ziel, die Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte anzubahnen, galt es zunächst, das Denken in größeren Zusammenhängen zu stärken. Das bedeutete, zuerst die Rahmenbedingungen und Ausgangslagen des Deutschunterrichts in den Blick zu nehmen, wozu aus meiner damaligen Sicht folgende Aspekte gehörten: 1. *Schule und Unterricht in der Zukunft*, mit Auszügen aus der Denkschrift *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (NRW, 1995) und dem Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission zur *Medienerziehung in der Sekundarstufe I* (BLK, 1998); 2. *Aufgaben und Selbstverständnis von Deutschlehrer*innen*; 3. *Deutschdidaktik – Deutschunterricht*, verbunden mit einer Kurzeinführung in die Geschichte der Deutschdidaktik seit 1945 und der Frage, wie Deutschunterricht in einer Medienkultur aussehen sollte; 4. *Richtlinien und Lehrpläne*; 5. *Literarische Sozialisation*, womit die Lernenden in den Blick genommen wurden. Des Weiteren ging es um Methodik und Unterrichtsformen, gekoppelt an Fragen der Differenzierung, Selbststeuerung und Problemorientierung wie auch Genderfragen im Hinblick auf die Textauswahl, und maßgeblich um einzelne Medien im Deutschunterricht.

Für die Durchführung dieses deutschdidaktischen Seminars konnte ich zum Glück auf Lehrerfahrungen mit Kinder- und Jugendliteratur zurückgreifen. So verzichtete ich auf das Einbringen von langen studentischen Referaten, zumal ich sie schon als Studentin überwiegend als schlecht und ermüdend erlebt hatte. Bewährt haben sich aus meiner Sicht eher Expert*innengruppen, über die sich Studierende – als Teil ihrer Studienleistung – auf eine bestimmte Sitzung in Form von Lektüren genauer vorbereiten und in Diskussionen einbringen. Im Hinblick auf die Professionalisierung der Studierenden wäre es zwar wünschenswert, sie würden zahlreiche Fachtexte lesen, aber die Erfahrung lehrt, dass dies in den meisten Fällen nicht der Fall ist, früher und auch heute nicht. Alternativ zu Expert*innengruppen und je nach Ausrichtung einer Seminarsitzung ist es m.E. sinnvoll, zentrale Aussagen von Fachliteratur selbst zusammenfassend zu präsentieren. Methodisch waren zwei Jahre Referendariat insofern hilfreich, als ich gelernt hatte, Methodenvielfalt zu praktizieren sowie Einzel-, Partner*innen- und Gruppenarbeit je nach Unterrichtsziel einzusetzen. Das eigene Studium bot hingegen kaum ein Modell zur Reproduktion: überwiegend lange Monologe der Lehrenden, lehrendenzentrierte Diskussionen mit wenigen Seminarteilnehmer*innen und, wie gesagt, mäßige bis schlechte Referate. Lediglich in den Erziehungswissenschaften gab es einige Lehrende, die sich über Methodenvielfalt Gedanken gemacht hatten. Methodenvielfalt und Wechsel der Unterrichtsformen im Seminar zu praktizieren, ist ebenfalls ein wichtiger Teil der Professionalisierung der zukünftigen Deutschlehrer*innen.

Themen späterer deutschdidaktischer Lehrkonzepte waren *Computer, Lernsoftware, Integrierte Medienerziehung* oder *hypermediale Geschichten auf CD-ROM* im Deutschunterricht. Letztere schlugen eine Brücke zum zweiten Standbein, zur Kinder- und Jugendliteratur, denn die hypermedialen Geschichten waren zu einem Großteil mediale Transformationen von Klassikern und Longsellern (z.B. *Robinson Crusoe, Der Kleine Prinz, TKKG*), über die ich im Rahmen der Habilitation eine Produkt- und Rezeptionsstudie durchführte. Für die weiteren mediendidaktischen Seminare, in denen die leider oft im Deutschunterricht zu kurz kommende Hörerziehung (Arbeit mit Hörmedien, das Hineinhören in literarische Texte, Gemälde, Fotos etc.) einen festen Platz hat, boten hypermediale Geschichten eine gute Ergänzung der Medienverbünde. Mein mediendidaktisches Interesse an der Arbeit mit Medienverbänden hatte wiederum Auswirkungen auf die fachwissenschaftliche Arbeit und mündete in Forschungsprojekten zur *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*.

Der Rezeption fiktionaler Literatur – in allen Medien – wird gemeinhin die Funktion der Unterhaltung zugeschrieben. Sie ist aber auch verbunden mit den Funktionen der Information und des Eskapismus, wobei letztere nicht negativ konnotiert sein muss. Hinzu kommen sog. Folgefunktionen, wie Fantasieentwicklung, Ausbildung ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit, Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und Identität, Anerkennung von Alterität, Reflexion über alternative Welten und ebenso die Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses (vgl. Rupp, Heyer & Bonholt, 2004, S. 95). All diese Folgefunktionen waren und sind deshalb für mich zugleich zentrale Zielperspektiven literatur- und mediendidaktischer Seminare und des Literaturunterrichts, auf den die Studierenden vorbereitet werden. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es der Leseförderung, und zwar einer Leseförderung, die Lesemotivation aufbaut und sichert, Lesefreude vermittelt, Lesegewohnheiten entwickelt und stabilisiert, Lesekompetenzen erweitert, die sich am vielfältigen Angebot und nicht nur am Kanon orientiert und die nicht zuletzt Leseerfahrungen mit anderen Medienerfahrungen verknüpft (vgl. Hurrelmann, 1996, S. 27). Damit stellt sich noch einmal die Frage nach den Gegenständen. Deutlich wurde das Plädoyer, einen literarischen Stoff in unterschiedlichen Medien bzw. Transformationen einzubeziehen. Ein weiteres Plädoyer gilt der aktuellen Jugendliteratur mit ihrem breiten Themenspektrum und vielen ästhetisch reichhaltigen Texten, die bis zum Ende der Sekundarstufe I behandelt werden sollte. Sie ermöglicht nicht nur Leseförderung in dem oben beschriebenen Sinne an Schulen, sondern auch an

Universitäten, denn selbst angehende Deutschlehrer*innen am Gymnasium sind nur selten regelmäßig Leser*innen, werden aber nach eigenen Aussagen mit Jugendliteratur zum Lesen motiviert.

5 Abschließendes zur Erkundung der Selbstverortung

Die biografisch ausgerichtete Selbstbefragung ist ein interessanter Versuch, die eigene Berufsbiografie zu rekonstruieren, Prozesse ins Bewusstsein zu rufen, über die ich bislang noch nie oder nur unzureichend nachgedacht habe. Dank an diejenigen, die die Idee dazu hatten!

Der Blick zurück zu den eigenen Anfängen hat noch einmal vor Augen geführt, Schwerpunkte ausgebildet zu haben, die mich nach wie vor selbst sehr interessieren, die aber auch für die Deutschlehrer*innenbildung von Bedeutung sind. Darüber hinaus wurde mir noch einmal deutlich, dass es weder ein „Normalmodell der Reproduktion“ noch eine „Qualifizierungsmaßnahme[]“ gab (Wolf, 2021, S. 9). Ich machte mich, sozusagen, suchend auf den Weg, war mir lediglich darüber im Klaren, was ich nicht reproduzieren wollte, und fand schließlich meine Rolle im System. Das war ein langjähriger Prozess, der zunächst sehr von Begegnungen und dem Austausch mit bestimmten Mentor*innen und Kolleg*innen abhängig war – damit gleichermaßen von der Entwicklung der eigenen Disziplin –, dann zunehmend aber von eigenen Vorstellungen geleitet wurde.

Die Selbstbefragung regte zugleich zum Nachdenken darüber an, was gegenwärtig im Bildungssystem gut ist oder noch verbessert werden könnte. Bei *gut* kommt mir sofort das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von NRW in den Sinn, mit der gleich langen Studienzeit für alle Lehrämter, dem Praxissemester, DaZ-Anteilen etc. Bei *verbesserungswürdig* denke ich zuallererst an die nach wie vor hohe Bedeutung der sozialen Herkunft im Schul- und Hochschulsystem; aber ebenso an die Kompetenzorientierung in den Schulen, die Inhaltliches und Wissen in den Hintergrund drängt; an das Zentralabitur, das Lehrer*innen davon abhält, ein größeres literarisches Textkorpus und die Schüler*innen wirklich interessierende Literatur in den Schulen zu behandeln; an Studierende, die stolz darauf sind, nach drei oder vier Semestern ihren Bachelor abzuschließen, ohne vertieftes Wissen erworben zu haben; an Noten, die es in meiner Studienzeit mit Ausnahme für den Studienabschluss nicht gab, etc. Aber zur Diskussion und Beantwortung dieser und anderer wichtiger Fragen ist hier nicht der Ort.

Literatur und Internetquellen

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0002-1>
- Beisbart, O. (2014). Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In V. Frederking & A. Krommer (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 3) (S. 3–46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (Hrsg.). (1998). *Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“*. Gemeinschaftsprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Sachsen 1995–1998. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa.

- Helmers, H. (1966). *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Hopster, N., & Nassen, U. (1983). *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus. Deutschunterricht als Körperkultur* (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 39). Paderborn: Schöningh.
- Hurrelmann, B. (1996). Leseförderung – eine Daueraufgabe. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I*. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Bearb. von F. Harmgarth u. H. Elsholz (S. 13–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Josting, P. (2005). Medienkompetenz im Literaturunterricht. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 9) (S. 71–90). Frankfurt a.M.: Lang.
- Josting, P., & Switalla, B. (1997). Mediendidaktik als Problem der Germanistik? Fachtagung des Deutschen Germanistikverbandes zum Thema Medienwissenschaft – Medienerziehung im Januar 1997 am ZiF der Universität Bielefeld. *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, 44 (März), 3–8.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019a). Der Deutschunterricht des Staates. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarb. Neuaufl.) (S. 12–44). Berlin: Cornelsen.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019b). Fachdidaktik als Wissenschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarb. Neuaufl.) (S. 82–97). Berlin: Cornelsen.
- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Verantwortung* (2., verbess. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Müller-Michaels, H. (2002). Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 30–48). München: dtv.
- NRW (Nordrhein-Westfalen, Kommission Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied et al.: Luchterhand.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Rupp, G., Heyer, P., & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 95–141). Weinheim: Juventa.
- Schlotthaus, W., & Stückrath, J. (2004). Zeitzeugen der Deutschdidaktik – eine Einführung. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik* (S. 1–15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd.
- 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:

Josting, P. (2021). Germanistische Literatur- und Mediendidaktik. Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 113–122. <https://doi.org/10.11576/pflb-4780>

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>

Es geht nur im Team

Plädoyer für enge fachliche Zusammenarbeit im Sachunterricht

Katharina Kalcsics^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Bern

* Kontakt: PHBern,

Institut Primarstufe,

Fabrikstrasse 8,

3012 Bern, Schweiz

katharina.kalcsics@phbern.ch

Zusammenfassung: Sachunterricht ist ein Unterrichtsfach, das sich durch Interdisziplinarität, hohen Lebensweltbezug und ein offenes Curriculum auszeichnet. Im Verständnis der Autorin braucht es in der Lehre die Zusammenarbeit von Expert*innen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund, um die Breite abdecken zu können. Die Studierenden, die später dieses Fach unterrichten werden, können im Studium Planungskompetenz aufbauen, um aus der Fülle der möglichen Inhalte auswählen zu können und Kompetenzentwicklung im Unterricht zu ermöglichen.

Schlagwörter: Sachunterricht, NMG-Unterricht, Fachdidaktik, Planungskompetenz



1 Sachunterricht: Ein breites Fach in einem engen institutionellen Rahmen

Ich beginne meine Überlegungen zur Rolle als Dozentin für Didaktik des Sachunterrichts damit, den Sachunterricht und die Situation der Lehrer*innenausbildung in der Schweiz zu skizzieren.

Der Sachunterricht vereint als Integrationsfach geografisches, historisches, natur- und sozialwissenschaftliches sowie technisches Lernen. In der Schweiz wird das Fach NMG genannt. Das steht für Natur, Mensch und Gesellschaft und drückt den interdisziplinären Zugang aus. Das Fach hat in der Schweizer Primarschule (1.–6. Schulstufe) mit sechs Lektionen pro Woche die höchste Stundendotation aller Schulfächer. Deutsch und Mathematik folgen mit fünf Lektionen. NMG als Fachbereich wird seit der letzten Lehrplanreform aufgeteilt in vier Perspektiven und auch an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (7.–9. Schulstufe) unterrichtet. An den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz werden Lehrpersonen für den Kindergarten (Elementarstufe) und die Primarstufe in der Regel gemeinsam ausgebildet. Als Dozentin ist man also für Studierende verantwortlich, die in der schulischen Praxis Schüler*innen in acht Schuljahren (zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre Primarschule) beim Lernen begleiten werden. Dafür steht nur ein Bachelorstudium zur Verfügung, da sich in der Schweiz die Notwendigkeit einer Masterausbildung für Primarlehrpersonen, gerade wenn auch der Kindergarten dazugehört, politisch nicht durchsetzen lässt, auch wenn es starke inhaltliche Argumente dafür gibt. Eines der zentralen Argumente ist, dass für die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Anliegen der Schulfächer kaum Zeit bleibt, da alle sieben bis neun Schulfächer belegt werden. Es sind also 180 ECTS für ein Studium als Primarlehrer*in, in dem Fächer kaum abgewählt werden dürfen. Auch das kann man unterschiedlich beurteilen. Fakt ist, dass dies den Rahmen des Studiums bildet, und so bleibt also sehr wenig Zeit, um in ein großes Fach, wie es NMG ist, einzutauchen und die fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen im Hinblick auf den Unterricht zu studieren.

„Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU, 2013, S. 9)

In diesem Zitat ist der breite fachliche Anspruch zu erkennen. Die Herausforderung ist nun, wie ein so breites Fach, das sich zusätzlich durch Lebensweltorientierung, Interdisziplinarität und curriculare Offenheit auszeichnet (Billion-Kramer, 2021), in der Lehrer*innenbildung bewältigt werden kann. Was mache ich als Dozentin für Sachunterricht angesichts dieser Herausforderungen und des engen Rahmens des Studiums?

Sachunterricht in der Lehre

Das Zeitalter der Aufklärung kannte noch die großen Universalgelehrten wie Alexander von Humboldt oder Albrecht von Haller. Dieser Typus Wissenschaftler „starb“ jedoch angesichts der gigantisch angewachsenen Wissensbestände im Laufe des 19. Jahrhunderts „aus“. Heute vermag ein*e Forschende*r vermutlich nicht einmal mehr, ihren*seinen eigenen Fachbereich in Gänze zu überblicken. Vermeintlich verlangt aber gerade der Sachunterricht – welcher sich sowohl mit Ökosystemen, physikalischen Phänomenen als auch mit Lebensweisen von Menschen vor Ort, in fernen Gegenden, gegenwärtig, in Vergangenheit und Zukunft beschäftigt – nach solchen Universalgelehrten.

Vielleicht sind Lehrende im Sachunterricht ständige Suchende; zum einen suchen sie nach begründbaren Ansätzen, um aus den zahlreichen Phänomenen und Situationen der Welt Lerngegenstände auszuwählen, die dann von den Schüler*innen im Unterricht bearbeitet werden können. Zum anderen suchen sie nach Möglichkeiten, dieses Wissen mit

den Vorstellungen der Schüler*innen zu verknüpfen und ihnen zugänglich zu machen (Adamina, Kübler, Kalcics, Bietenhard & Engeli, 2018).

Ich selbst fand es zu Beginn meiner Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung sehr spannend, der Frage nachzugehen, warum sich Kinder nun mit Geschichte auseinandersetzen sollen. So lernte ich mein eigenes Fach der Geschichtswissenschaften völlig neu und viel grundsätzlicher kennen, als ich das im Rahmen meines Studiums und der anschließenden fachwissenschaftlichen Dissertation gemacht hatte. Diese Suche nach dem Grundsätzlichen – der Wunsch, das Elementare in den Situationen und Phänomenen aus den Blickwinkeln der verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts zu suchen und zu finden – treibt mich an.

Ich frage mich immer wieder, welchen Stellenwert die Fachlichkeit im Sachunterricht hat – und auch was Fachlichkeit eigentlich heißt (Martens et al., 2018). Der vielperspektivische Sachunterricht ist für mich alles andere als ein Einheitsbrei. Im Gegenteil, für mich bietet er die Chance, mit den Schüler*innen zu erarbeiten, dass es ein Unterschied ist, ob ich aus naturwissenschaftlicher oder aus sozialwissenschaftlicher Sicht auf ein Phänomen schaue. Wir experimentieren nicht, weil es handlungsorientiert ist, sondern weil es eine zentrale Erkenntnisweise der Naturwissenschaften ist. Philosophische Fragen diskutieren wir nicht, weil es toll ist, miteinander im Gespräch zu sein, sondern weil es eine zentrale Erkenntnisweise ist. Das gleiche gilt für das Re- und Dekonstruieren von Geschichte, das Erkunden von geografischen, wirtschaftlichen oder politischen Situationen usw. Wissenschaftsorientierter, vielperspektivischer Sachunterricht nimmt die fachlichen Expertisen ernst, ohne das Modell des Fachunterrichts der weiterführenden Schulstufen zu kopieren. Diese fachdidaktische Arbeit in der Lehre gelingt nur im Team von Sachunterrichtsdidaktiker*innen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund. Es braucht meines Erachtens die fundierte Basis in einer fachlichen Bezugsdisziplin, um die Studierenden in der Erarbeitung der fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen begleiten zu können. Die Aufgabe des Elementarisierens und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen im Sachunterricht ist groß. Das sehe ich auch nicht als Hauptaufgabe der Lehrpersonen, sondern als zentrale Arbeit der Sachunterrichtsdidaktiker*innen, die die didaktischen Strukturierungen für den Unterricht zur Verfügung stellen, die im Weiteren von den Lehrpersonen ausgewählt und adaptiert werden können. Bei den Hochschullehrenden, die aus meiner Sicht auch Forschende sind, braucht es daher ein hohes fachdidaktisches Wissen und Können und eine fachliche, disziplinäre Tiefe in einem Teilbereich des Sachunterrichts.

Das Team der Sachunterrichtsdozierenden am Institut für Primarstufe der PHBern setzt sich aus Personen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen zusammen. Alle haben in der einen oder anderen Weise einen pädagogischen Hintergrund; dazu kommen unterschiedliche fachliche Ressourcen. Eine Kollegin hat Biologie studiert, ein Kollege Politikwissenschaften, die nächste bringt eine Ausbildung in ökonomischer Bildung mit und wieder ein anderer ist Primarlehrer und hat Geografie studiert. Eine ist Philosophin und die nächste Historikerin. Gemeinsam verantworten wir die Fachdidaktik Sachunterricht.

Die Lehrveranstaltungen sind in unserem Studiengang „Primarschule“ in größere Module zusammengefasst. Die Module haben alle eine mehrperspektivische Anlage. Das bedeutet, dass es die meisten Veranstaltungen nicht nur zu einer Perspektive gibt, sondern dass Dozierende aus allen Perspektiven gemeinsam ein Modul gestalten. Die Kompetenzerwartungen und die Leistungskontrollen (Prüfungen, Arbeiten etc.) werden gemeinsam entwickelt. Die Lehrveranstaltungen in diesem Rahmen werden aber selbstständig entwickelt und verantwortet. Vorlesungen finden oft im Stil von Ringvorlesungen statt. Seminargruppen werden parallel geführt und z.B. zu Semesterhalbzeit „getauscht“. Für die berufspraktische Arbeit stehen Sachunterrichtsdozierende mit dem jeweiligen fachlichen Hintergrund für Beratungen zur Verfügung. Teamsitzungen, bei

denen inhaltlich gestritten wird, sind die Normalität. Aber die Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Zugänge und Ansätze ist groß (Kalcsics & Conrad, 2020).

Die Anlage der Module stellt hohe Anforderungen an die Absprache- und Kooperationskultur im Team, aber die intensive Zusammenarbeit zahlt sich meines Erachtens aus. Die Studierenden müssen nicht allein ein bisschen Naturwissenschaft, etwas historisches Lernen und eine Prise Didaktische Rekonstruktion miteinander verbinden, sondern werden in der Verknüpfung und Transferleistung von den Dozierenden begleitet und unterstützt. Die Dozierenden verbinden disziplinäres Wissen und Erkenntnisweisen mit der mehrperspektivischen Ausrichtung des Sachunterrichts auf der Grundlage eines gemeinsamen Lern- und Lehrverständnisses. So können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der verschiedenen Bezugsdisziplinen prägnant herausgestrichen und eine gemeinsame Fachdidaktik weiterentwickelt werden.

Sachunterricht verstehen wir nicht als „Schmelztiegel“, in dem keine Unterschiede mehr zwischen den naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, historischen oder auch philosophischen Erkenntnisweisen erkennbar sind, sondern als vielperspektivische Auseinandersetzung mit Phänomenen und Situationen der Welt.

2 Ein Fach der Primarstufe und darüber hinaus

Im Kontext der Lehrer*innenbildung für die Primarstufe hat der Sachunterricht eine wichtige Rolle. Gerade weil er ein Integrationsfach ist, können neue Tendenzen, Problemstellungen und Forschungsansätze aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen aufgenommen, miteinander vernetzt, aber auch kritisch diskutiert werden. Das bedingt aber, dass Dozierende sich auch in den Communities der fachdidaktischen Bezugsdisziplinen bewegen. Das spiegelt sich z.B. in den Mitgliedschaften in Fachverbänden wider: Die meisten NMG-Dozierenden in unserem Team sind Mitglieder in den sachunterrichtsdidaktischen Gesellschaften sowie in den stärker an den traditionellen Disziplinen ausgerichteten fachdidaktischen Gesellschaften, die den Fokus (meistens) weniger auf das Lernen auf der Primarstufe lenken. In der Regel sind wir Dozierenden also in verschiedenen fachdidaktischen Welten unterwegs, die manchmal mehr und manchmal weniger miteinander zu tun haben. Das hängt vor allem damit zusammen, welchen Stellenwert das entsprechende Lernen in der Primarstufe in den betreffenden Gesellschaften gerade genießt. Als Fachdidaktiker*in mit Schwerpunkt Primarstufe erlebt man immer wieder, dass man in den disziplinär ausgerichteten fachdidaktischen Gesellschaften als „minderwertigere“ Fachperson angesehen wird. Die Hierarchie des Ansehens der Bildungsstufen spiegelt sich hier wider. Es wird dabei oft gar nicht darauf geachtet, welchen Hintergrund Dozierende des Sachunterrichts haben. Es wird eher davon ausgegangen, dass Personen mit einer Dissertation in Geschichte oder einem andere Fach doch sicher nicht Dozierende für Sachunterricht sein wollen.

Aber die Rahmenbedingungen des Schweizer *Lehrplans 21* (EDK, 2014; vgl. be.lehrplan.ch/), der Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) als Fachbereich vom Kindergarten bis zum und mit dem 9. Schuljahr versteht, führen auch zu einer stärkeren Kooperation der Schulstufen in den Hochschulen. In der Sekundarstufe 1 (7.–9. Schulstufe) werden die NMG-Kompetenzen aus dem Lehrplan für Kindergarten und Primarstufe in vier fachlichen Perspektiven weitergeführt und ausdifferenziert. Diese Fachbereiche heißen „Natur und Technik“ (NT), „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ (WAH), „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) und „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG). Sie fassen die verschiedenen Disziplinen wie Biologie, Geschichte, Wirtschaft usw. in Fachbereichen zusammen und ermöglichen so auch auf der Sekundarstufe einen ausgeprägteren lebensweltlichen Zugang für die Schüler*innen. Es wird damit den komplexen Herausforderungen der heutigen Zeit Rechnung getragen, dass gesellschaftliche Probleme nicht aus einer einzigen Disziplin heraus verstanden und gelöst werden können. Auch hierbei geht es nicht um eine Auflösung der fachlichen Expertisen, sondern um eine Stärkung dieser

im Kontext der Interdisziplinarität. Diese neue Struktur setzt sich Schritt für Schritt in der Lehrer*innenbildung durch, und die Studierenden studieren z.B. RZG und nicht mehr nur Geografie oder NT und nicht nur Physik, um auf der Sekundarstufe 1 zu unterrichten. Es gibt Fachdidaktiker*innen, die damit zu kämpfen haben und um ihre Fachlichkeit bangen. Es gibt aber auch jene, die die neuen Fachbereiche als Chance sehen und den Austausch mit den Sachunterrichtsdidaktiker*innen suchen, die über viel Erfahrung im Umgang mit schulischen Integrationsfächern verfügen. Das führt zu neuen Dynamiken der Zusammenarbeit im Kontext der Pädagogischen Hochschulen, die die Diskussionen um fachliche und fachdidaktische Kompetenzen von Lehrpersonen bereichern und weiterbringen (Wilhelm, Kalcsics, Bättig, Helbling & Adamina, 2021).

Die Bestrebungen, Problemstellungen der Nachhaltigen Entwicklung im Bildungskontext zu etablieren, unterstützen ebenfalls den Austausch und die Kooperation zwischen den Dozierenden aller Disziplinen. Die interdisziplinären und lebensweltlichen Zugänge, die im Sachunterricht eine lange Tradition haben, erhalten hier einen neuen Stellenwert, denn den Herausforderungen einer Nachhaltigen Entwicklung, mit ihren anspruchsvollen Aufgaben für die heutigen und die zukünftigen Gesellschaften ist nur interdisziplinär wie auch nur mit fundiertem Wissen zu begegnen. Ich spreche hier bewusst von Problemstellungen einer Nachhaltigen Entwicklung und nicht von BNE. BNE als Kürzel von Bildung für Nachhaltige Entwicklung transportiert unzählig viele verschiedene Vorstellungen und normative Ansprüche an den schulischen und außerschulischen Bildungskontext, die leicht zu Überwältigungen statt zu Aufklärung führen.

Ein Beispiel dafür ist die Beschäftigung mit nachhaltiger Ernährung: möglichst regional, möglichst ohne Fleisch, möglichst „Bio“, möglichst fair, möglichst für alle ... Im Unterricht wird schnell gesagt, was „gute“ Lebensmittel im Sinne einer Nachhaltigkeit sind, ohne dass über die komplexen Zusammenhänge und die möglichen Widersprüche aufgeklärt wird. Es entsteht so etwas wie ein „gutes“ und ein „schlechtes“ Konsumverhalten, mit denen die Schüler*innen konfrontiert werden.

Die Frage, wie man mit „epochalen Schlüsselproblemen“ im Unterricht der Primarstufe umgehen kann, was Probleme und Chancen sind, kennen wir in der Sachunterrichtsdidaktik gut. Gerade auch, weil wir die Problematik der Definition von gesellschaftlichen Problemen als Lerninhalte kennen, müssen wir uns hier – ähnlich wie sozialwissenschaftliche Fächer – gegen die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme wehren (Hedtke, 2016). Wir können diese Expertise in den wichtigen Diskurs rund um NE und BNE einbringen.

3 Planen lernen – mein persönlicher Ansatz

Ich komme nun noch zu einem inhaltlichen Ansatz, der mir in meiner Rolle als Dozentin wichtig ist. Wie bereits angeklungen, ist die Welt, die es im Sachunterricht zu erschließen gilt, groß; das Wissen und die Zugangsweisen sind mannigfaltig. Der Sachunterricht zeichnet sich nach Meinung vieler Kolleg*innen durch curriculare Offenheit aus (Billion-Kramer, 2021). Es gibt kein eindeutiges, von Systematik geprägtes Curriculum, und die Lehrpersonen haben in diesem Fach einen großen Handlungsspielraum. Das kann zu spannenden Vertiefungen, aber auch zu sehr oberflächlichen Beschäftigungen führen. In jedem Fall fordert diese curriculare Offenheit von Lehrpersonen ein Höchstmaß an didaktischer Entscheidungskompetenz. Lerngegenstände müssen hinsichtlich der konkreten gesellschaftlichen Situation und der Ansprüche der Schüler*innen ausgewählt und adaptiert werden. Mein Ansatz ist es, die angehenden Lehrpersonen darin zu unterstützen, mit dieser Fülle umgehen zu lernen. Dafür erscheint mir eine solide sachunterrichtliche Planungskompetenz unabdingbar (Kalcsics & Wilhelm, 2017). Beim Planen fließen verschiedene Komponenten fachdidaktischen Wissens zusammen: etwa das Wissen über Vorstellungen von Schüler*innen, das Wissen über Lernschwierigkeiten im fachlichen Kontext, das Wissen über fachspezifische und themenspezifische Lehrstrategien

sowie Wissen über die Strukturierung von Lernumgebungen. Beim Planen geht es darum, als Lehrpersonen fachlich begründete Inhalte und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auszuwählen und den Unterricht in Alternativen denken zu können. Eine gute Planung ist für mich dabei die, die mich flexibel agieren lässt, und nicht die, die genauso umgesetzt wird, wie sie feinsäuberlich auf das Papier gebracht wurde. Wenn es möglich ist, mit der Planung den Rahmen so abzustecken, dass darin die Schüler*innen auf Entdeckungsreise gehen können und die Lehrperson sich traut, das zuzulassen, dann ist es eine gelungene Planung. Planen verstehe ich also im Sinne der oben erwähnten Alternativen und nicht im Sinne des genauen Definierens jedes einzelnen Schritts, der dann genau so umgesetzt werden muss. Der Planungsprozess orientiert sich an Fragen wie: „Was sollen die Schüler*innen am Ende dieses Lernarrangements verstanden haben, was sollen sie können und warum?“, „Welche Zugänge sind möglich?“ und „Welche fachlichen Hürden könnten auftreten?“. Wenn ich das in einer Planung klären kann, habe ich eine hohe didaktische Professionalität erreicht. Deshalb ist das Planen zentraler Inhalt des Studiums.

Wir können in unserem Studiengang als Sachunterrichtsdidaktiker*innen mit den Studierenden in ihren Praktika eng zusammenarbeiten. Sie erfahren vom Praktikumsort, welcher Lerngegenstand von ihnen aufbereitet und dann im Unterricht mit den Schüler*innen erarbeitet werden soll, und wir haben die Möglichkeit, die didaktische Rekonstruktion zu diesem Lerngegenstand in den Lehrveranstaltungen zu begleiten. Das ist Knochenarbeit – sowohl für die Studierenden, die sich und uns fragen, warum sie so viel „Vorarbeit“ leisten müssen, wo sie doch einfach „das Thema“ unterrichten wollen, als auch für uns, da wir hier den Prozess formativ begleiten können und dafür genau hinschauen müssen und dürfen, wo die Studierenden in der individuellen Kompetenzentwicklung stehen (Kalscsics & Conrad, 2020).

Steht das Planen inklusive didaktischer Rekonstruktion so im Fokus, weil wir inhaltlich gar keine Chance haben, das Feld einigermaßen abschließend zu bearbeiten? Ich weiß es nicht. Es ist sicher eine ordentliche Portion Pragmatismus darin enthalten, und in der Auseinandersetzung mit den anderen Fachdidaktiken erhalte ich öfters diesen Eindruck, dass es dort weniger um das Planen geht. Das würde bestätigen, dass der Sachunterricht sich wirklich durch Interdisziplinarität, Lebensweltbezug und eine curriculare Offenheit von anderen Fächern unterscheidet.

4 Sprache finden – im Austausch bleiben

Ein weiteres großes Thema, das mich beschäftigt, seitdem ich in der Lehrer*innenbildung tätig bin, ist die Sprache, die wir benutzen. Ich arbeite oft mit Lehrpersonen zusammen, wir versuchen gemeinsam innovative Lernarrangements zu entwickeln, und immer wieder frage ich mich, welche Sprache ich einsetze, damit wir wirklich gemeinsam über Unterrichtsentwicklung sprechen können. Wieviel Fachsprache brauche ich, um präzise zu bleiben, und wo verhindert diese Fachsprache das Verstehen auf der anderen Seite? Ich persönlich finde, dass unsere Zunft sich oft zu wenig bemüht, die Sprache zu wählen, durch die unsere theoretischen Modelle und empirischen Erkenntnisse im schulischen Kontext aufgegriffen werden können. Nicht die begründeten Veränderungsideen verhindern die Umsetzung und Weiterentwicklung von Unterricht, sondern die Sprache, die wir sprechen. Damit meine ich, dass unsere fachdidaktisch begründbaren Ideen sprachlich zugänglich werden müssen. Wenn wir auf Situationen stoßen, in welchen die Ideen in der schulischen Praxis nicht aufgegriffen werden, können wir nicht darauf warten, dass sich die anderen ändern und vielleicht irgendwann unsere Sprache sprechen. Sondern wir müssen uns fragen, warum es nicht verstanden wird. Schon der in der Sachunterrichtsdidaktik sehr gängige Begriff der „Präkonzepte“ kann zu einem solchen Nichtverstehen führen. Denn es ist ein Fremdwort, das erst übersetzt werden muss, und das löst oft zuerst einmal Widerstand aus. Wenn wir aus fachdidaktischer

Sicht Schule und Unterricht wirklich mitgestalten wollen, dann müssen wir ins Gespräch und in die Auseinandersetzung eintreten. Es genügt nicht, dass wir in universitären Fachkreisen streiten; wir müssen mit allen Beteiligten um die Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen kreativ ringen und dafür die passende Sprache entwickeln. Sachunterrichtsdidaktik geht nur im Austausch von Schule und Hochschule.

5 Auseinandersetzung suchen

Als Dozentin für Sachunterrichtsdidaktik mit historischem und sozialwissenschaftlichem Hintergrund kann ich die Breite des Faches nicht allein abdecken. Ich brauche die enge Zusammenarbeit mit Fachdidaktiker*innen mit naturwissenschaftlichem, geografischem, philosophischem oder auch religionswissenschaftlichem Hintergrund. Gemeinsam suchen, sammeln, ordnen, entwickeln und verwerfen wir wieder unsere Lehre.

Das Team der Fachdidaktiker*innen, in dem unterschiedliche fachliche/fachdidaktische Hintergründe vertreten sind, ist ein Ort des ständigen Infragestellens, ein Ort der Auseinandersetzung damit, was unser Fach ausmachen kann, und mit dem, was wir aus den verschiedenen Teilbereichen der Bildungswissenschaften lernen können. Es ist ein Ort des gemeinsamen Suchens. Damit ist diese Arbeit auch Ausdruck davon, dass Schulfächer kontingent sind, gesellschaftlich gemacht und sich daher immer verändern.

Literatur und Internetquellen

- Adamina, M., Kübler, M., Kalsics, K., Bietenhard, S., & Engeli E. (Hrsg.). (2018). „*Wie ich mir das denke und vorstelle ...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Billion-Kramer, T. (2021). Wirksamer Sachunterricht – Versuch einer Synopse. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, Bd. 16) (S. 215–242). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Zugriff am 22.09.2021. Verfügbar unter: be.lehrplan.ch/.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hedtke, R. (2016). Bildung zur Partizipation. Die Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Kalsics, K., & Conrad, S.-J. (2020). Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) im Studiengang „Vorschulstufe und Primarstufe“ an der PHBern. In P. Breitenmoser, C. Mathis & S. Tempelmann (Hrsg.), *Natur, MensCH, GesellsCHaft (NMG). Standortbestimmung zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz* (S. 17–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kalsics, K., & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch. 1. und 2. Zyklus*. Bern: Schulverlag plus.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., et al. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilhelm, M., Kalsics, K., Bättig, M., Helbling, D., & Adamina, M. (2021). Der Masterstudiengang Fachdidaktik NMG+NE der Pädagogischen Hochschule Bern und der Pädagogischen Hochschule Luzern. In P. Breitenmoser, C. Mathis & S. Tempelmann (Hrsg.), *Natur, MensCH, GesellsCHaft (NMG). Standortbestimmung zu*

den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz (S. 193–206). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kalsics, K. (2021). Es geht nur im Team. Plädoyer für enge fachliche Zusammenarbeit im Sachunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 123–130. <https://doi.org/10.11576/pflb-4781>

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>