

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

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von Nützlichkeiterwartungen 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 Nützlichkeitserwartungen“ (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>