

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 variiert 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. Högbe (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>