

Call zum Themenheft

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

Dieser Call richtet sich an die Gruppe der Hochschullehrer*innen.

■ Über die Zeitschrift:

Die Zeitschrift „PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung“ gibt dem diskursiven Austausch über schul- und professionsbezogene Forschung und Lehre einen Ort. Sie ist ein Publikationsformat für innovative, praxisorientierte und/oder ortsspezifische Konzepte und Aktivitäten im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung. Besondere Aufmerksamkeit erfahren hier lokal gebundene Aktivitäten und daraus resultierende standortbezogene Faktoren, die für die Implementation von Innovationen besonders bedeutsam sind. PraxisForschungLehrer*innenBildung erhöht die Sichtbarkeit unterschiedlicher Forschungsperspektiven und fördert den kritisch-konstruktiven Diskurs über normative Zielbestimmungen der Lehrer*innenbildung.¹

■ Worum geht es?

Das Themenheft „Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung“ nimmt die individuelle Positionierung von Hochschullehrenden als Anlass für einen hochschulübergreifenden allgemeinen Diskurs über Ziel- und Zwecksetzungen universitärer Lehrer*innenbildung.

Um diesen Diskurs anzustoßen, verfolgt das Themenheft das Ziel, essayistische Beiträge von Hochschullehrer*innen als erfahrene Lehrende zu versammeln, die eben jene Selbstpositionierungs-, Deutungs- und Rollenfindungskomplexe thematisieren.

■ Hintergrund des Themenheftes:

In der ersten Förderphase von Bi^{professional}, dem Bielefelder Projekt in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, wurden Materialwerkstätten gegründet, um die im Rahmen von Bi^{professional} entwickelten hochschuldidaktischen Materialien gemeinsam zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Aufgrund der Arbeit am hochschuldidaktischen Material wurde deutlich, wie vielgestaltig die Lehre in der Lehrer*innenbildung ist und wie unterschiedlich die hierin vertretenen Perspektiven sind.

In den Materialwerkstätten wurde über die pädagogische Praxis der Hochschullehre, die unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrendenrolle sowie die damit verbundenen Selbstverständnisse von Lehrenden diskutiert. In diesem Zusammenhang ist von Eike Wolf ein Papier (siehe Anhang) entstanden, in dem er einen Vorschlag zu Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der

■ Einsendeschluss:

26. Mai 2019

■ Kontakt:

Julia Schweitzer

julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

¹ Die Zeitschrift befindet sich derzeit in Gründung. Die erste Ausgabe wird im Mai 2019 erscheinen. Alle Beiträge werden unter der Lizenz CC BY-SA online veröffentlicht.

universitären Lehrerbildung formuliert. Dieses Papier möchten wir zum Anlass nehmen, unterschiedliche Positionierungen von Hochschullehrer*innen kennenzulernen. Für die Beiträge des Themenheftes kann das Papier als Folie für die eigene Positionierung verwendet werden und/oder unabhängig davon die Sichtweise auf die eigene Rolle und das Selbstverständnis als Hochschullehrer*in vorgestellt werden.

Mittels Darlegung verschiedener Positionen erhoffen wir uns Impulse für die reflexive Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle sowie für weitere Diskurse zur Professionalisierung von Lehrenden, um so Anregungen für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung zu erhalten.

■ Einreichung und Organisation:

Ihren essayistischen Beitrag von ca. 8-10 Seiten (Maximallänge: 25.000 Zeichen inkl. Leerzeichen, exkl. Literaturangaben) können Sie *bis zum 26. Mai 2019* einreichen. Bitte nutzen Sie dafür die Dokumentvorlage. Details zur Formatierung können Sie den Formatierungsrichtlinien entnehmen. Füllen Sie bitte außerdem die Vorlage für die Titelseite aus. Ihren Beitrag sowie die Titelseite senden Sie bitte an diese E-Mailadresse: julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Die Herausgeber*innen des Themenheftes wählen die Beiträge für die Veröffentlichung in dem geplanten Themenheft aus. Vor einer Veröffentlichung durchlaufen die Beiträge zudem ein redaktionelles und formales Lektorat. Falls es zu dem Beitrag Nachfragen gibt, werden diese direkt mit der/dem Autor*in besprochen. Die Veröffentlichung des Themenheftes ist für das vierte Quartal 2019 geplant.

■ Herausgeber*innen des Themenheftes:

Katja Bekemeier, Paul Goerigk, Julia Schweitzer, Volker Schwier, Dr. Lilian Streblov, Dr. Eike Wolf

Für Fragen zum *Themenheft* wenden Sie sich bitte an den genannten Kontakt.

Für Fragen zur *Zeitschrift* wenden Sie sich bitte an Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Gabriele Klewin und Dr. Lilian Streblov.

Wir freuen uns auf Ihre Einreichungen und sind gespannt auf Ihre Perspektive auf die Lehrendenrolle!

Das Themenheft-Herausgeber*innen-Team

■
Einsendeschluss:

26. Mai 2019

■
Kontakt:

Julia Schweitzer

julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Auf der anderen Seite des Schreibtischs¹

Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrender in der universitären Lehrerbildung

Ein Kernproblem der universitären Lehrerbildung ist neben der konkret didaktisch-pädagogischen Frage des „Wie lehren?“, diejenige nach der Füllung der Rollenproblematik des „Dozierender-Sein“. Mit dem Wechsel in die Rolle des Lehrenden wird für gewöhnlich ein Statuswechsel im Rahmen der Institution Universität vollzogen; und zwar unabhängig davon, welche Rolle man zuvor eingenommen hat: sei es Studierender, Referendar oder Lehrer. Das vorliegende Papier unternimmt daher den Versuch, diesem Problem nachzuspüren und dadurch Strukturmerkmale zu skizzieren, die der Lehrendenrolle inhärent sind. Es wird davon ausgegangen, dass die Rollenfindung als Lehrender in der universitären Lehrerbildung 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 Dozierenden erhebliche Unsicherheiten verbunden sein, die durch das Fehlen einer institutionalisierten sozialisatorischen Instanz (zumindest für den Novizen) noch gesteigert werden.

1. Das Normalmodell: Imitation & Reproduktion

Die Unsicherheiten, als neuer Lehrender eine universitäre Lehrveranstaltung durchzuführen, liegen auf der Hand: Mit der Übernahme der Rolle des 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

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.

der eigenen Studienzeit zur Verfügung stehen, modifiziert und dekonstruiert diese, probiert aus und findet letztlich 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. Kernelement solcher Vorbereitungs- oder Weiterbildungsangebote ist hierbei zumeist die handlungspraktische Dimension didaktischer Provenienz. 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 Qualifizierungsmaßnahmen modifizierte Variante ist auf subjektiver Ebene relativ folgenarm. Mit Stichweh (2017) kann man differenzieren, dass auf dieser, das Subjekt als Rollenträger fokussierenden Perspektive der reflexive Sinngebungsprozess im Fokus steht, nicht der unmittelbar praktische. Folglich haben wir es auf dieser Ebene eher mit einem anderen Problem zu tun, namentlich mit einer Rollenproblematik: Die Rolle des 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. Seminarleitungsstilen geht ja implizit bereits die Orientierung an einer konkret personifizierten Rollen- und Handlungserwartungsfüllung einher. Nun ist die Bearbeitung jener Problematik der Selbstpositionierung im akademischen Lehrbetrieb allerdings eine einsame Angelegenheit: Die Übernahme der Rolle des 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 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 Lehrender sein zu können. Die Rollenfrage berührt so zumindest partiell Aspekte der Subjektkategorie. Diese Selbstthematisierung hält zumindest das Potential für Rollendiffusionsproblematiken bereit bzw. lassen sich diese wiederum mit Erikson (1981 [1966]) – etwas überspitzt – als potentiell 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 Rollenaneignungsprozesse 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 Lehrender 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 verbundener individuell biografischer Passagen andererseits skizziert. Die Idee ist schlicht und nahezu trivial: Die Bearbeitung von Rollendiffusion durch Identifikation und Abgleich von sozialisatorischen Einflussparametern und eigenen Sein-Sollens-Vorstellungen zum Zwecke einer bewussten Selbstpositionierung als Lehrender.

Ogleich 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 Lehrerbildung hier auch reflexiv anzusetzen: Die Spanne der denkbaren akademischen Studienhintergründe in der Lehrerbildung ist so breit wie die disziplinäre Landschaft der Universitäten selbst: Während sowohl fachwissenschaftliche Studiengänge den akademischen Hintergrund von Lehrpersonen bilden, sind es lehramtsspezifische ebenso – 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 Lehrender im Sinne eines sekundären Stadiums. Über die akademische Herkunft hinaus, gilt es ebenfalls, etwaige berufsbiografische Aspekte hier mit einzubeziehen: 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 faktisch gegebener Unterschied, ob man sich nun bspw. als Psychologe versteht oder eben als Lehrerbildner aus beruflicher Verbundenheit. Die eigene akademische Herkunft muss somit den Ausgangspunkt einer reflexiven Selbstbefragung darstellen.

Eng mit der Kategorie der akademischen Herkunft verknüpft ist die Frage nach dem *akademischen Selbstverständnis* per se: Wovon eigentlich sieht man sich als Lehrender als Vertreter? Sieht man sich als Vertreter einer bestimmten theoretischen Schule oder einer konkreten pädagogischen Leitidee? Will man als Wissenschaftler oder als Pädagoge gesehen werden? Dies sind Fragen, denen es sich insofern lohnt nachzuspüren, als die Antworten Auskunft darüber geben können, welcher Sozialisationsrichtung man sich vergegenwärtigen muss, die einem auch außerhalb der Lehre einen Standort verschafft. Während dieser im Wissenschaftsbetrieb allerdings eher als „Denkschule“ zu verstehen ist, dreht sich die Richtung in der Lehre um: In der universitären Lehrerbildung steht man als dozierende Person für etwas (eine Haltung, eine Perspektive, eine Theorie) ein. Um dies tun zu können, muss man sich jedoch zunächst vergegenwärtigen, was dieses etwas ist oder sein könnte.

Während die akademische Sozialisation im Normalmodell der Reproduktion von fachkulturellen Referenzlinien und entsprechenden Traditionen liegt, ist es bei der Lehrpraxis diffiziler. Idealtypisch bewegt sich 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 wissenschaftliche 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 Individuen. 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 *habituellen Anleihen* zu sehen, auf die man sich als Lehrender 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 Phänomen vorliegen wie in allen Lehr-Lern-Praktiken, jedoch mit der Steigerung, dass die Universität als Ort der wissenschaftlichen Lehrerbildung 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 Lehrerbildung eigentlich genau „wirkt“ (Terhart 2012). Und dennoch ist auch sie vor das Problem

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 Lehrender im Besonderen. Wir sehen hier ein Kontinuum, innerhalb dessen sich der Einzelne – ob er will oder nicht – verorten muss: Die wissenschaftliche Welt nötigt dem Akteur 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 maximalkontrastive Vertreter disziplinärer Zugänge in der universitären Lehrerbildung, 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 darüber, was z.B. guten Unterricht auszeichnet. Legten wir Vertretern 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 der den Praxiswunsch „enttäuschenden“ Erziehungswissenschaft und bei 3. Vertreter der diesen „ermutigend“ aufnehmenden Pädagogik (Flitner 1991). Damit einher geht die Orientierungsdifferenz von empirischen (1. & 2.), d.h. als Minimalkonsens nicht mehr als „Geltungsüberprüfung an Erfahrungstatsachen“, 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 Lehrerbildung dar. Dennoch sehen wir hierin eine Sortierung der universitären Lehrerbildung, die sich entlang der disziplinären und tradierten Differenzierungen des Bezugssystems Wissenschaft orientiert und damit jeweilige Vorzüge, Leistungen, Möglichkeiten und Grenzen bietet. Die Selbstpositionierung als pädagogischer Psychologe gestaltet sich entlang derselben Parameter, wie die des rekonstruktiven Erziehungswissenschaftlers oder des normativen 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 Novizen 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 Lehrender in gewissem Sinne eine Selbstfindung als Wissenschaftler und damit als Vertreter von Disziplinen, Paradigmen, Traditionen oder Schulen.

4. Literatur

Erikson, E. H. (1981 [1966]). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Suhrkamp.

Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft". *Zeitschrift für Pädagogik* 27, Beiheft, 93-108.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. *Pädagogische Professionalität*, 1, 521-569.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. *Fragen an die Pädagogik*, 1, 11-40.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.

Popper, K. (1935): *Logik der Forschung*. Zehnte, verbesserte und vermehrte Auflage. Tübingen 1994.

Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In *Fundiert forschen* (pp. 181-190). Springer VS, Wiesbaden.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3-21.