

Auf der anderen Seite des Schreibtischs

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

Eike Wolf^{1,*}

¹ Universität Osnabrück

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

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

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Lehre, Rollenproblematik, Reflexion



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

1 Das Normalmodell: Imitation & Reproduktion

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

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

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

2 Einige Elemente des wissenschaftlichen Selbst

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

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

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

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

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

3 Ein Kontinuum von Entscheidungen und Positionierungen

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

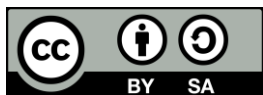
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

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