

Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung angesichts von Multiparadigmatik und professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen

Julia Schweitzer & Martin Heinrich

Zusammenfassung: *Lehrer*innenbildung ist durch besondere professionsbezogene Ausbildungsansprüche zwischen Wissenschaft, Praxis und Person sowie durch eine aus der Fächervielfalt resultierende multiparadigmatische Prägung gekennzeichnet. Aufgrund der Kombination von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, gilt es für die Lehramtsstudierenden die unterschiedlichsten Eigen-Logiken verschiedener Fächer zu verstehen. Im Beitrag werden die daraus resultierenden Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung beleuchtet. Die theoretischen Überlegungen werden empirisch-explorativ angereichert, indem ein Einblick in die Reflexion von universitären Lehrenden zum Verhältnis von Wissenschaft und Lehre gegeben wird sowie Positionierungen von Hochschullehrenden dahingehend beleuchtet werden, wie variantenreich der Wissenschaftsbezug sein kann. Mit der Darlegung der Konsequenzen für eine Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung soll der Beitrag einen Diskurs eröffnen.*

Schlagworte: *Lehrerbildung, Wissenschaftsdidaktik, Kohärenz, Lehrerbildner*

1 Einleitung

»Learning by Doing, ne?//Man probiert sich da quasi durch, hört viel auf sein Bauchgefühl, ne? Und, ja, man hat da akademische Wissensbestände oder auch nicht, eigentlich braucht man die sogar gar nicht, wenn man, wenn man es richtig radikal artikulieren will. Man braucht Wissen von der Fachwissenschaft und man braucht eigentlich keine Ahnung von Fachdidaktik oder von,

von, von Bildungswissenschaften. Man kann das dann irgendwie, ob es gut wird, ist ein anderes Thema, ne?»

Das Zitat aus einer hochschuldidaktischen Materialwerkstatt, also einem Reflexionsformat für Hochschullehrende,¹ muss als Provokation für alle Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik einer Lehrer*innenbildung gelten. Zugleich verweist es in seiner Negation auf den Kern der Problematik: Ein Lehramtsstudium besteht in Deutschland grundsätzlich aus zumeist überwiegend fachwissenschaftlichen Anteilen, für die jeweils eine fach- bzw. disziplinspezifische Wissenschaftsdidaktik zu reklamieren wäre. Vollkommen unklar ist deren Relationierung sowohl zueinander als auch zu den Wissenschaftsdidaktiken der Fachdidaktiken sowie schließlich übergreifend zu den bildungswissenschaftlichen Anteilen im Lehramtsstudium.² Erschwerend hinzu kommt, dass der Begriff der »Bildungswissenschaften« seit seiner Etablierung im Feld selbst eher eine standortbezogen variierende (ausbildungs-)pragmatische Sammelkategorie als eine kohärente Disziplin darstellt,³ sodass es schon herausfordernd wäre, auch nur eine »Wissenschaftsdidaktik der Bildungswissenschaften« zu schreiben. Was wir im folgenden Beitrag – empirisch-explorativ orientiert – leisten möchten, ist daher eine möglichst konturierte Problembestimmung – und dies angesichts unserer disziplinären Herkunft aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.

-
- 1 Das im Folgenden noch näher erläuterte und empirisch erforschte Konzept der »Materialwerkstätten« wurde im Vorhaben BiProfessional entwickelt, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.
 - 2 Mit »Fachdidaktik« ist im Kontext der Lehrer*innenbildung die Didaktik des Faches mit Blick auf die Vermittlung des Faches in schulischem Unterricht gemeint. In dieser Wissenschaft geht es also um das fachspezifische Lernen von Schüler*innen. Eine Wissenschaftsdidaktik der Fachdidaktik würde dann das fachdidaktisch-spezifische Lernen von Studierenden über das fachspezifische Lernen von Schüler*innen fokussieren. Umstritten ist, inwiefern die so verstandenen Fachdidaktiken als eigenständige Disziplin gelten können bzw. sollen. Einen Überblick über verschiedene Relationierungen der für die Lehrer*innenbildung wichtigen Trias Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften gibt z.B. Cramer (2019a).
 - 3 Oder wie Terhart (2012, S. 22) einst titelte: »Bildungswissenschaften«. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?«

Es folgen also eher »Prolegomena einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung«, innerhalb derer wir die Kohärenzprobleme einer solchen Wissenschaftsdidaktik gleichsam als Eröffnung eines Diskurses möglichst scharf markieren möchten.

2 Lehrer*innenbildung zwischen Wissenschaft, Praxis und Person

Die Formel »Bildung durch Wissenschaft« gilt als Leitkategorie hochschulischer Bildung. Bei einem in diesem Sinne verstandenen Studieren geht es nicht allein darum, sich Faktenlagen anzueignen, sondern die Grundlagen von Wissenschaft zu durchdringen und diese wissenschaftstheoretisch einordnen zu können (Nieke, 2017). Rhein (2013, S. 45) beschreibt dies wie folgt:

»Studieren bedeutet also den Prozess der reflektierenden Auseinandersetzung mit der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin, und zwar in theoretischer Hinsicht als Aneignung fachwissenschaftlicher Perspektivierungen und Erkenntnisse, in methodischer Hinsicht als Aneignung legitimer Verfahren der Genese von Erkenntnissen und in methodologischer Hinsicht als Aneignung der Begründungsmuster für die Auszeichnung von Gegenständen und Verfahren als wissenschaftlich.«

Wie ein eben solches Studieren ermöglicht werden kann, in dem die spezifische Eigen-Logik von Wissenschaft verstanden und erfahrbar wird, ist Gegenstand der Wissenschaftsdidaktik.

Allerdings wird die Formel »Bildung durch Wissenschaft« auch »als idealistisch geprägte Leitkategorie« und »ergänzungsbedürftig« (Elsholz, 2019, S. 10) kritisiert. Elsholz (2019, S. 13f.) verweist diesbezüglich auf Huber, der bereits in den frühen 1980er Jahren ein Spannungsfeld von drei Polen im Rahmen hochschulischer Bildung dargelegt hat: Orientierung an der Wissenschaft, an der Praxis bzw. dem Beruf und an der Person (Huber, 1983, S. 127f.). Er hält fest, dass es sich um ein Spannungsfeld handelt, »in dem den historischen Veränderungen folgend immer neu eine Balance gefunden werden muß«.

In den letzten drei Jahrzehnten waren hochschuldidaktische Diskussionen kaum auf die Wissenschaftsdidaktik bezogen (Schmohl, 2019, S. 115). Vielmehr wurde Hochschuldidaktik »meist verkürzt als Hochschulmethodik verstanden und umgesetzt« (Elsholz, 2019, S. 8). Parallel dazu scheint es eine Entwicklung hin zu der Orientierung an der Praxis bzw. dem Beruf gegeben zu haben. Nieke (2017) kritisiert diesen Trend als eine Orientierung an der Nutzenfunktion des

Studiums, in dem die Berufsqualifikation statt Bildung im Fokus stünde. Seiner Auffassung nach scheint es zu der von Huber (1983, S. 128) prognostizierten »Verengung dieses Praxisbezuges auf die funktionale Vermittlung später einsetzbarer Qualifikationen und nützlichen Wissens« gekommen zu sein.

Wenn das Bezugsfeld Wissenschaft wieder stärker berücksichtigt werden soll, ergeben sich für die Lehrer*innenbildung neben den schon zuvor angedeuteten Spezifika der Fächervielfalt und den bildungswissenschaftlichen Anteilen weitere Besonderheiten.⁴ Denn die Einführung in die spezifische Eigen-Logik eines Faches ist »für Lehramtsstudiengänge [...] nicht nur in bildungstheoretischer Hinsicht wünschenswert, sondern mit Blick auf die Curricula des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts geradezu gegenstandskonstitutiv« (Benner, 2020, S. 300). Im Kontext von Lehrer*innenbildung scheint Wissenschaftsdidaktik also in besonderem Maße relevant zu sein, da die Studierenden später als Lehrkräfte selbst eben jene Wissenschaft im Rahmen ihrer Unterrichtsfächer vertreten und vermitteln. Dafür ist eine »reflektierende Bearbeitung eigener Bildungs- und Verstehensprozesse im Medium von Fachwissenschaft« (Hericks & Meister, 2020, S. 10) erforderlich. Diese möglicherweise »mühsamen und krisenhaften Verstehens- und Forschungsanstrengungen« (Hericks & Meister, 2020, S. 10) sind »im Lehramtsstudium darüber hinaus auf ihre wissenschaftstheoretische Perspektivität und impliziten Differenzsetzungen [...] hin zu bearbeiten [...], um professionalisierend zu wirken. Auf diese Weise markiert das universitäre Lehramtsstudium eigene Ansprüche, die in bestimmter Hinsicht über die an Hauptfachstudierende hinausgehen« (Hericks & Meister, 2020, S. 10). Zudem zeichnet sich die Lehrer*innenbildung dadurch aus, dass sie unter einem Dach die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen und somit eine Vielzahl an spezifischen Eigen-Logiken von Wissenschaft bereithält. Gleichzeitig stellt das Lehramtsstudium einen professionsorientierten Studiengang dar, in dem der Berufsfeldbezug stärker als in anderen Studiengängen gegeben ist (Schubarth & Speck, 2014, S. 33) und somit auch verstärkt eine Orientierung an der Praxis verlangt. Zu diesem Spannungsfeld sei hier exemplarisch auf die in der Lehrer*innenbildung anhaltenden Debatten um die Relationierung von Theorie und Praxis und schulische Praxisphasen hingewiesen (siehe z.B.

4 Der »hochschuldidaktische Sonderfall« (Heinrich et al., 2016, S. 312) des Unterrichtsfachs Pädagogik wird im Folgenden aus Gründen der Komplexitätsreduktion nicht weiter berücksichtigt.

Rothland, 2020; Weyland, 2010). Und auch der dritte von Huber (1983) aufgeführte Pol im Sinne einer Persönlichkeitsbildung hat im Lehramtsstudium eine besondere Relevanz. Darauf verweist bereits die Begrifflichkeit »Lehrer*innenbildung«, die im Vergleich zu einer »Lehrer*innenausbildung« der »Vorstellung ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung [folgt]« (Blömeke, 2009, S. 547). Von einer Balance zwischen den Spannungsfeldern kann auch in der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung nicht die Rede sein. Dies zeigt sich u.a. in den unterschiedlichen professionalisierungstheoretischen Ansprüchen (siehe z.B. Cramer, 2020a) und in den unterschiedlichen Denkfiguren (Neuweg, 2022).

Eine solche Balance herzustellen, ist auch nicht das Ziel des vorliegenden Beitrags. Fokussierend (i.S.d. Sammelbandes) auf den Pol Wissenschaft steht also nicht die Beantwortung normativer Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft, Praxis/Beruf und Person im Zentrum, wie sie z.B. Scheid und Wenzl (2020) in ihrem Herausgeber*innen-Band »Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?« stellen. Stattdessen konzentrieren wir uns darauf, welche Besonderheiten innerhalb der Lehrer*innenbildung bei einer Orientierung an Wissenschaft bestehen und weshalb sich daraus Bestimmungsprobleme einer kohärenten Wissenschaftsdidaktik ergeben. Für diese Überlegungen bilden Beobachtungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Lehre, die aus der Diskussion von Lehrmaterialien in sogenannten »Materialwerkstätten« stammen, den Ausgangspunkt (Abschnitt 3). Es schließt sich eine theoretische Betrachtung an, in der die Besonderheiten aus multiparadigmatischer Sicht begründet und daraus Herausforderungen abgeleitet werden (Abschnitt 4). Bezugnehmend auf die anderen möglichen Orientierungen werden im darauf folgenden Abschnitt verschriftlichte Positionierungen von Hochschullehrenden der Lehrer*innenbildung dahingehend beleuchtet, wie variantenreich der Wissenschaftsbezug sein kann (Abschnitt 5). Im Fazit (Abschnitt 6) werden Konsequenzen für eine Wissenschaftsdidaktik aus der Sicht der Lehrer*innenbildung gezogen.

3 Beobachtungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Lehre in der Lehrer*innenbildung

Um aufzuzeigen, welche wissenschaftstheoretischen Reflexionen im Spezifischen in der Lehrer*innenbildung relevant scheinen und in welchem Verhältnis diese zur Lehre stehen, greifen wir im folgenden Abschnitt auf Be-

obachtungsprotokolle von sogenannten »Materialwerkstätten« (zum Konzept siehe Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019) zurück. In diesen interdisziplinär geprägten Sitzungen diskutieren Lehrende anhand von konkreten Lehrmaterialien über Lehre in der Lehrer*innenbildung. Als eine Besonderheit der Lehrer*innenbildung wurde bereits markiert, dass sie sich durch eine Pluralität von Disziplinen auszeichnet (vgl. Abschnitt 2). Diesen »liegen charakteristische Grundideen der Gegenstandsbehandlung zugrunde, die sich in fachtypischen Denkweisen, Konzepten, [sic!] und Methoden ausdrücken« (Rhein, 2013, S. 43). Insofern berücksichtigt das Reflexionsformat »Materialwerkstatt« bereits auf konzeptioneller Ebene diese verschiedenen Zugänge zu Wissenschaft und Lehre (Schweitzer, 2021). Ein Ziel von Materialwerkstätten liegt darin, »das eigene Paradigma wahrzunehmen und die eigene Lehre in Bezug zu anderen Paradigmen bzw. professionstheoretischen Ansätzen zu setzen« (Schweitzer et al., 2019, S. 14). Es geht also auch darum, als Lehrende verstehen zu lernen, mit welchen unterschiedlichen wissenschaftlichen Eigen-Logiken die Lehramtsstudierenden täglich konfrontiert sind.

Das Format »Materialwerkstatt« wurde über drei Semester ethnographisch (Alvesson, 2003) begleitet.⁵ Die Sitzungen wurden teilnehmend beobachtet und protokolliert (Flick, 2019); davon wurden 13 inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Leitend für die induktive Bildung von thematischen Kategorien war die Frage, was in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien im Format »Materialwerkstatt« zum Diskussionsgegenstand gemacht wird. Im Folgenden möchten wir explorativ mit Blick auf die Wissenschaftsdidaktik – ohne Anspruch empirischer Generalisierung – einige Schlaglichter auf diese Befunde werfen und die dahinter liegenden Spannungsfelder anhand von Zitaten aus Mitschnitten von Materialwerkstätten an anderen Hochschulstandorten illustrieren.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Sitzungsprotokolle zeigt, dass die Lehrenden durch das Lehrmaterial zur Diskussion verschiedenster Aspekte angeregt werden. Zum Beispiel werden in den verbalen Äußerungen während der Materialwerkstätten konkrete Lehraktivitäten, damit verbundene *Intentionen und Ziele*, die *Aufbereitung von Lehrmaterial* oder die *Lehrendenrolle* reflektiert.⁶ Neben der Reflexion spezifischer Lehrsettings werden damit in

5 Näheres zum methodischen Vorgehen sowie dessen Herausforderungen siehe Schweitzer (2022).

6 Ein Artikel mit einer Übersicht über die Ergebnisse befindet sich gerade in Vorbereitung.

Verbindung stehende grundsätzliche Verhältnisse zum Thema gemacht, so auch *wissenschaftstheoretische Aspekte/Forschungszugänge* und *allgemeine Aspekte der Lehrer*innenbildung*. Im Folgenden werden auf Basis der »mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen« (Kuckartz, 2018, S. 111) der Kategorien ausgewählte Diskussionen innerhalb der beiden letztgenannten Kategorien dargestellt, um so unter Rückgriff auf empirisches Material Besonderheiten innerhalb der Lehrer*innenbildung bei einer Orientierung an Wissenschaft darzulegen.⁷

Diskussionen über *wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge* werden vor allem in Materialwerkstatt-Sitzungen geführt, in denen das Lehrmaterial im Kontext von Forschendem Lernen steht⁸ und somit wissenschaftliches Denken und Arbeiten nicht nur implizit, sondern auch explizit Thema in der Lehre ist, so wie es sich exemplarisch auch in der folgenden Aussage aus einer aufgezeichneten Materialwerkstatt dokumentiert:

»Ne? Dann habe ich subjektive Theorien generiert, die im schlimmsten Falle als, oder was heißt im schlimmsten Falle, die eventuell als elaborierter und erklärmächtiger gelten für Studierende als die Theorie zweiter Ordnung. Vielleicht es sogar es sind, who knows [...].«

Vielfach werden in den Materialwerkstatt-Sitzungen bestimmte wissenschaftstheoretische Aspekte bzw. Forschungszugänge fachlich diskutiert. Dazu zählt z. B. die wissenschaftliche Verortung von Lehrgegenständen, wenn etwa über die Charakterisierung eines gewählten Analyserasters als ideologiekritisch gesprochen wird. Weitere Beispiele für die geführten fachlichen Diskussionen sind, dass unterschiedliche Verständnisse und Verfahren innerhalb einer Forschungsmethode (z. B. Inhaltsanalyse) abgeglichen wurden oder die Beobachtbarkeit von bestimmten theoretischen Konstrukten hinterfragt wurde.

Zudem werden konkrete Bezüge zwischen wissenschaftstheoretischen Annahmen und der Lehre hergestellt, wenn wissenschaftstheoretische Kon-

7 Es handelt sich also um keine umfassende Darstellung der Kategorien. In der kategorienbasierten Auswertung werden viele weitere Reflexionsgegenstände deutlich, die andere Einsichten ermöglichen, aber weniger Bezug zur wissenschaftsdidaktischen Ausrichtung dieses Beitrags haben.

8 In der Lehrer*innenbildung wird Forschendes Lernen derzeit insbesondere im Rahmen von schulpraktischen Studien verortet und fachdidaktisch sehr unterschiedlich konzeptionalisiert (z. B. Basten, Mertens, Schöning & Wolf, 2020).

sequenzen aus bestimmten methodisch-didaktischen Vorgehensweisen gezogen werden, so etwa im Kontext universitärer Begleitung von schulischen Praxisphasen. Hier ging es in der Materialwerkstatt-Diskussion darum, ob die Kontextinformationen der Praktikumschulen (z.B. Gymnasium oder Gesamtschule) innerhalb des Seminaaraustauschs von vornherein berücksichtigt werden sollten. Daran anschließend wurde verhandelt, welche Form des Verstehens durch den Kontext initiiert würde (Allgemeines vs. Besonderes). Ein weiteres Beispiel stellt die Vermittlung von Forschungsmethoden im Vorfeld des Praxissemesters⁹ dar. In der Materialwerkstatt wurde kritisch beleuchtet, dass in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen häufig hintereinander in verschiedene Forschungsmethoden eingeführt würde. So würde in der Lehre und in den Forschungsprojekten der Studierenden oft der Forschungsgegenstand der Forschungsmethode untergeordnet.¹⁰ Weitere diskutierte Aspekte betreffen das Verhältnis vom Forschungsverständnis der/des (Fach-)Lehrenden und der didaktischen Ausrichtung der Lehrveranstaltung. So wurde z.B. ein Lehrmaterial eingebracht, das auf der (vermeintlich) spezifischen Forschungskultur des Faches aufbaut. Diskutiert wurde, ob seitens der Lehrperson dieser spezifische Zugang von den Studierenden für ihr eigenes Forschungsprojekt gewünscht sei oder eine Offenheit gegenüber anderen fachlichen Forschungszugängen für studentische Projekte bestünde (z.B. empirische Frage vs. theoretische Frage). Insgesamt falle es den Lehramtsstudierenden schwer, fachliche/fachdidaktische statt allgemein erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, so die Einschätzung der diskutierenden Lehrenden. Ebenfalls diskutiert wurde, woraus die Fragestellungen für studentische Forschungsprojekte abgeleitet werden (sollten): aus der Theorie, also aus dem Fach heraus, oder ausgehend von den bisher erlebten Praxisproblemen und somit stärker die subjektiven Interessen berücksichtigend.

Mit stärkerer Perspektive auf die *Lehrer*innenbildung im Allgemeinen* und weniger mit Blick auf konkrete Lehrveranstaltungen wird in den Material-

9 In NRW absolvieren Lehramtsstudierende im Master eine etwa fünfmonatige schulische Praxisphase (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2017; Klewin, te Poel & Heinrich, 2022). Der Fokus der universitären Vorbereitung und Begleitung besteht darin, die Studierenden zur Durchführung, Dokumentation und Reflexion eigenständiger Forschungsprojekte zu befähigen.

10 Die vielfältigen Diskussionen über mögliche Missverständnisse der Relationierung von Forschung, Wissenschaft und Praxis im Forschenden Lernen in Lehramtsstudiengängen (Heinrich, 2017) können hier nur angedeutet werden.

werkstätten u.a. das Verhältnis zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken beleuchtet.¹¹ Dabei wurde z.B. diskutiert, inwiefern bildungswissenschaftliche Ansätze auf die Fachdidaktiken übertragbar sind bzw. ob diese übertragen werden sollten oder ob die vermeintlich bildungswissenschaftliche Hoheit über Forschungsmethoden weniger fachliche denn studienorganisatorische Gründe hat. Thema ist auch die generelle Organisation der Lehrer*innenbildung in den Fächern. Dabei wird z.B. kritisch hinterfragt, was genau »das Fach« eigentlich ist (die Disziplin, das Unterrichtsfach oder die Didaktik des Unterrichtsfachs?) und es werden damit verbundene Fragen nach der Einsozialisation von Studierenden ins Fach gestellt (z.B. ob die Sozialisation (als versteckte Prämisse) Teil des Prozesses im Praxissemester sei). In der Folge treten in diesen Diskussionen dann auch grundsätzliche erkenntnistheoretische Fragestellungen auf, so wie sie sich exemplarisch in einer der aufgezeichneten Materialwerkstätten dokumentieren:

»Und ich denke sofort daran, ist das nicht eine relativistisch-epistemologische Überzeugung: Es kann nicht mehrere Wahrheiten geben. Sorry, das geht nicht. Also eigentlich muss es doch nicht verschiedene richtige Antworten geben, ja, das mag sein, aber es gibt mit Sicherheit Positionen, die sind argumentativ wirklich besser vertretbar als andere, die können nicht alle richtig sein. [...] Und dieser Satz geht so in die Richtung, dass ich, wie gesagt, aber, puh, natürlich mein, mein, mein Forschungskram, der mich in diese Richtung lenkt. Dass ich bei so Sätzen sofort sage so: ›Ja, Moment einmal, es kann sein, dass wir als Autoren gerade selber eine eher naivste-epistemologische Überzeugung verschriftlicht haben.‹ Aber vielleicht bin ich gerade, schweife ich auch ab. Aber wie gesagt, den Satz finde ich schwierig.«

4 Herausforderungen für eine Wissenschaftsdidaktik der der Lehrer*innenbildung aus multiparadigmatischer Sicht

Das vorangegangene Zitat verweist in seiner Ambivalenz nochmals auf die eingangs erwähnte ausbildungspraktische Spezifik der Lehramtsausbildung, dass Lehramtsstudierende in Deutschland sich zwangsläufig mit unterschiedlichen Paradigmen konfrontiert sehen (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren,

11 Zum Hintergrund dieser Diskussion siehe z.B. Cramer (2019a).

Bremm & Streblov, 2019). Was bedeutet dies nunmehr aber für die wissenschaftsdidaktische Theorie der Aneignungsprozesse, wenn für die Aneignung von Wissenschaft gilt: »Wenn Wissenschaft als eine spezifische Praxis rekonstruiert werden kann, mit der ein typischer immanenter Handlungssinn verbunden ist, bedeutet Studieren, erstens diesen Handlungssinn zu verstehen, und zweitens in dieser Praxis selbst handlungsfähig zu werden« (Rhein, 2013, S. 45). Der jeweils spezifische Handlungssinn wird hier jedoch parallel in mehreren Fächern vermittelt, sodass es in der individuellen Wahrnehmung der Studierenden zur Koexistenz paralleler Formen des Handlungssinns kommt. Metatheoretisch kann dies zwar eingeholt werden: »Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen Disziplinen, die jeweils einschlägige Gegenstände und Fragestellungen als zur jeweiligen Fachwissenschaft zugehörig und jeweils spezifische Verfahren der Erkenntnisgewinnung als »wissenschaftlich« prämiieren und dabei verschiedene Fachkulturen begründen« (Rhein, 2013, S. 42f.). Aber wie stellt sich dies aus der Perspektive der Studierenden dar, die nicht über eine umfassendes Vorwissen zur epistemologischen Grundlegung von Interdisziplinarität (Stichweh, 2017) verfügen und aus ihrer sozialen Praxis heraus ein Lehramtsstudium zumeist weniger aus erkenntnistheoretischer Metaperspektive als vielmehr aus ausbildungspraktischer Zukunftsperspektive (»Ich möchte ein*e gute*r Lehrer*in werden!«) betrachten?

Jenseits der sozialwissenschaftlichen Diskurse um eine multiparadigmatische Wissenschaft (Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009) erweist sich damit Multiparadigmatik, auch wenn sie ansonsten als epistemologisches Oxymoron, also erkenntnistheoretischer Widerspruch in sich, begriffen werden muss (Heinrich, 2021), im Rahmen der Lehrer*innenbildung empirisch als ein Fakt. Während der Paradigmenbegriff eigentlich die Existenz mehrerer Paradigmen nebeneinander ausschließt (i.e. das Unbedingte an der Idee des Paradigmatischen), so belehrt uns doch die Empirie eines Lehramtsstudiums in Deutschland, dass sich die Studierenden insbesondere in diesen Studiengängen mit einer Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge konfrontiert sehen. Lehramtsstudierende werden also aufgrund ihrer Stundenpläne kaum einen Studientag an einer deutschen Universität verbringen können, ohne der erkenntnistheoretisch (es sei denn innerhalb eines radikalen Konstruktivismus, siehe Heinrich, 2021) nicht widerspruchlos begründbaren, empirisch aber unlegibaren Paradigmenvielfalt zu begegnen.

Dies erfolgt allerdings oftmals ohne jedwede Transparenz seitens der Institution und bleibt damit wahrscheinlich vielfach unbewusst, sodass die

Möglichkeit zur reflexiven Bearbeitung verschenkt wird (Heinrich & Streblov, 2019). Der Topos der »multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung« wurde zwar vielfach sehr kritisch diskutiert (Berkemeyer, 2019; Cramer, 2019b, Schlömerkemper, 2019), scheint damit aber zugleich doch produktiv zur Positionierung herauszufordern (Herzmann, Košinár & Leonhard, 2021, S. 9). Die sicherlich auf lange Sicht notwendige Klärung der Kontroverse über eine epistemologische Begründung kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Cramer (2019b, S. 475) kritisiert hier bspw.: »Die Multiparadigmatik wird bislang zuvorderst aus den praktischen Erfordernissen der Lehrerbildung heraus sowie unter Rekurs auf das Grundmodell des didaktischen Dreiecks begründet.« Die erkenntnistheoretische Debatte würde allerdings *à la longue*, sollte sie sich verselbständigen, ggf. auch die von Huber (1983) herausgestellte Spezifik des wissenschaftsdidaktischen Spannungsfeldes, das ja insbesondere in der Lehrer*innenbildung virulent ist, vernachlässigen, nämlich die Perspektive auf die spätere berufliche Praxis:

»Letztlich geht es bei solchen vielschichtigen und in die Tiefe gehenden Analysen darum, eine vorsichtig sensible Haltung zu entwickeln, die dann zu gut durchdachten Entscheidungen und konsequenten Handlungen führen soll. Ein solcher professioneller Habitus kann nach einem Vorschlag von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) als ›pädagogischer Takt‹ bezeichnet werden. Dabei ging es ihm um die doppelte Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Theorie kompetent zu machen und dieses Wissen mit Sensibilität für die jeweiligen Besonderheiten einer Situation anzuwenden. Diesen Takt könne man nur erwerben, wenn man ›vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt‹ habe. Diese Sicht ist als ein ›Mittelglied‹ zwischen Theorie und Praxis gemeint (vgl. Herbart, 1957/1802). Man kann diese Orientierung auch weiterdenken als Anregung zu einer ›inter-paradigmatischen‹ oder ›meta-paradigmatischen‹ Sicht, in die alle (möglichst viele) Aspekte, Faktoren und Intentionen einbezogen und bedacht werden, die für das Aufwachsen und dessen pädagogische Begleitung bedeutsam sind.« (Schlömerkemper, 2019, S. 464).

Die pointierte Positionierung Schlömerkempers zur Multiparadigmatik macht deutlich, dass die Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik einer Lehrer*innenbildung letztlich nicht von den Selbstpositionierungen der Lehrerbildner*innen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person (s.o., Huber, 1983, S. 127f.) abstrahiert werden können. Im Folgenden möchten

wir daher einige dieser Positionierungen mit Blick auf die wissenschaftsdi-
daktisch relevanten Fragestellungen in den Fokus rücken.

5 Exemplarische Kontrastierungen von Positionierungen von Hochschullehrenden zur Variation wissenschaftsdidaktischer Ansprüche

Ob es einen empirischen Niederschlag von wissenschaftsdidaktischen An-
sprüchen in der Lehrer*innenbildung gibt, wurde bisher kaum untersucht.
Scheunpflug und Welsler (2018) wählen einen Zugang über die lehramtsbe-
zogenen Lehrüberzeugungen von Lehrenden der Bildungswissenschaften.
In den von ihnen dokumentierten Mustern von Lehrkonzepten zeigt sich je
ein unterschiedliches Verhältnis zwischen dem Spannungsfeld Wissenschaft,
Praxis und Person (vgl. Abschnitt 2).

Um die Variationen des Wissenschaftsbezugs in der Lehrer*innenbildung
konkret zu machen, verweisen wir im Folgenden exemplarisch auf kontrastie-
rende Positionierungen von Hochschullehrenden. Dazu greifen wir auf ver-
schriftlichte Beiträge aus dem Themenheft »Selbstdeutung, Positionierung &
Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung« (Beke-
meier, Goerigk, Schweitzer, Schwier & Wolf, 2021) zurück. Die Aufforderung
zu weiterführenden inhaltlichen Diskussionen (Wolf, Schwier, Schweitzer,
Goerigk & Bekemeier, 2021) aufnehmend, haben wir die Beiträge unter einem
wissenschaftsdidaktischen Blickwinkel (erneut) gelesen. Leitend waren dabei
die Fragestellungen, welches Verständnis einer Orientierung an Wissenschaft
sich in den Beiträgen zeigt und welche Positionierungen hinsichtlich des
Spannungsfeldes von Wissenschaft, Praxis und Person erkennbar sind. Die
folgenden Ausführungen haben lediglich einen exemplarisch-illustrierenden
Charakter.

In einer kulturhistorischen Perspektive behandelt Andreas Hoffman-
Ocon (2021) insbesondere das *Spannungsfeld zwischen einer Orientierung an Wis-
senschaft und der Person*. Er macht deutlich, dass die Lehrer*innenbildung eine
»lange währende hochschulische Abseitsstellung« (Hoffmann-Ocon, 2021,
S. 20) innehatte. Die Betonung des menschenbildenden Moments und die Kri-
tik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion seien typisch
für die Lehrer*innenbildung (gewesen). Wie Ewald Terhart (2021) in seinem
historischen Zugang aufzeigt, gab es hinsichtlich der Wissenschaftsorientie-
rung Differenzen zwischen den verschiedenen Lehramtstypen. Mittlerweile

sei »das Ausbildungsmodell für das ›höhere Lehramt‹ [...] zum Standard-Modell für alle Lehrämter geworden« (Terhart, 2021, S. 29). Zum gegenwärtigen Selbstverständnis fragt Terhart (2021, S. 30), ob »es also keine empathischen, sich ihrer humanitär-gesellschaftsverändernden Entwicklungsaufgaben bewussten ›Lehrerbildner*innen‹ mehr [gibt], die anhand der Schaffung ›neuer Lehrer*innen‹ den ›neuen Menschen‹ schaffen wollen«. Terhart resümiert, dass die derzeitigen äußeren Umstände in der akademischen Lehre es erschweren, in diesem empathischen Sinne Lehrerbildner*in zu sein. So sei in großen Lehrveranstaltungen »diese traditionale Form des Herausbildens von Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten gar nicht möglich« (Terhart, 2021, S. 35). Schlussendlich gehe es »um Wissen, Denken, Urteilen. Mehr kann und sollte man vielleicht in der universitären Lehre auch nicht wollen« (Terhart, 2021, S. 35). Einen anderen Anspruch formuliert der Biologiedidaktiker Ulrich Kattmann (2021). Er überschreibt seine Überlegungen zu Lehre und Forschung mit dem Motto »Lehren fürs Leben«. Dabei gehe es darum, »dass die Studierenden der Biologie durch die Lehre für ihr eigenes Leben lernen. In der Biologiedidaktik hat es jedoch eine doppelte Bedeutung: Es geht weiterhin um das Bewahren des Lebens auf dem Planeten Erde – mithin wiederum auch um das eigene Leben« (Kattmann, 2021, S. 103). Unter dem Blickwinkel Wissenschaftsorientierung betrachtet spricht Kattmann (2021, S. 106) von »der Fehlvorstellung [...], dass gute Forscher*innen auch gute Lehrer*innen sein werden«. Zudem nimmt er eine andere Perspektive auf den Zusammenhang von Forschung und Lehre ein: Seine Aussagen »betreffen wohl nicht das, was offiziell mit dem geforderten Zusammenhang von Forschung und Lehre gemeint ist, nämlich, dass Forschung die Lehre bestimmen sollte. M.E. wird umgekehrt ein Schuh daraus« (Kattmann, 2021, S. 106).

Andere Beiträge des Themenheftes rücken das *Spannungsfeld zwischen einer Orientierung an Wissenschaft und Praxis* in den Fokus. So nimmt die Literatur- und Mediendidaktikerin Petra Josting weniger die Person, sondern primär »die Rahmenbedingungen und Ausgangslagen des Deutschunterrichts in den Blick« (Josting, 2021, S. 118). Ihre Lehre gestaltet sie ausgehend von den Zielen des Literaturunterrichts, »auf den die Studierenden vorbereitet werden« (Josting, 2021, S. 119) und den mit den Zielen einhergehenden fachlich-fachdidaktischen Debatten. Auch die Sachunterrichtsdidaktikerin Katharina Kalcsics (2021) orientiert sich am Lehrer*innenberuf: »Lerngegenstände müssen hinsichtlich der konkreten gesellschaftlichen Situation und der Ansprüche der Schüler*innen ausgewählt und adaptiert werden. Mein Ansatz ist es, die angehenden Lehrpersonen darin zu unterstützen, mit dieser Fülle umgehen

zu lernen. Dafür erscheint mir eine solide sachunterrichtliche Planungskompetenz unabdingbar (Kalcsics & Wilhelm, 2017)« (Kalcsics, 2021, S. 127). Zudem sei eine Verbindung der Pole wichtig, denn »Sachunterrichtsdidaktik geht nur im Austausch von Schule und Hochschule« (Kalcsics, 2021, S. 129).

Aufgrund der inhärenten Interdisziplinarität scheint in der Sachunterrichtsdidaktik das, was Tobias Jenert (2021) fordert, schon gegeben. So berichtet Kalcsics (2021, S. 125f.), dass »Teamsitzungen, bei denen inhaltlich gestritten wird, [...] die Normalität [sind]. Aber die Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Zugänge und Ansätze ist groß (Kalcsics & Conrad, 2020)«. Eine ebensolche Bereitschaft fordert Jenert (2021). Er wählt einen habitusreflexiven Zugriff und kritisiert, dass »Fächer [...] in Bezug auf ihre eigenen disziplinären Fundierungen nicht von sich aus habitusreflexiv angelegt [sind], und die Kompetenz, die eigene habituelle Prägung im Unterschied zu anderen Fächern und auch zur Welt außerhalb der Wissenschaft wahrzunehmen und dann noch explizit auszusprechen, [...] nicht zu den Kernkompetenzen von Wissenschaftler*innen [gehört]« (Jenert, 2021, S. 86). Dies sei aber erforderlich, wenn man den »Anspruch, habitusreflexive Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu fördern« (Jenert, 2021, S. 85), ernst nimmt. Dazu schlägt Jenert (2021, S. 87f.) die Umsetzung einer habitusreflexiven Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik vor. Auch Petra Herzmann (2021) wählt einen habitustheoretischen Zugang, wobei sie »eine habitusbildende *Professionalisierung* angehender Lehrer*innen« (Herzmann, 2021, S. 51; H.i.O.) anstrebt. Sie setzt die Pole Wissenschaft und Praxis explizit in Bezug zueinander und betont, »dass es sich hochschuldidaktisch um einen schmalen Grat zwischen dem akademischen Anspruch an eine wissenschaftliche Lehrer*innenbildung und der an Nützlichkeitsorientierung orientierten Lehrer*innenausbildung handelt (vgl. Wernet, 2018)« (Herzmann, 2021, S. 51). Ihren »Vermittlungsanspruch zwischen einem Abweichen vom reinen Erkenntnisgewinn akademischer Bildung und der didaktischen Anbahnung professionalisierungspraktischer Relevanzen« (Herzmann, 2021, S. 51) konkretisiert sie wie folgt:

»Ich didaktisiere Theoriebezüge, indem ich zwar deren analytisches Potenzial für die Beobachtung und Infragestellung z.B. unterrichtlicher (Handlungs-)Routinen anbiete, aber schon in der Länge der zu lesenden Texte und der eindeutigen Bezugnahme auf das Anwendungsfeld den Erkenntnisgewinn in Bezug auf Nützlichkeitsabwägungen einschränke. Und ich didaktisiere methodologische Zugänge und forschungsmethodische Ansätze, indem ich zwar deren systematischen Zugriff auf das von den Stu-

dierenden erzeugte Datenmaterial nahelege, aber hinsichtlich der genauen Beachtung von Interpretationsregularien schon einen vorsichtig-suchenden Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die eigene Professionalisierung als legitim gelten lasse.« (Herzmann, 2021, S. 51).

Die Selbstpositionierungen der Lehrerbildner*innen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person (s.o., Huber, 1983, S. 127f.) zeigen, wie heterogen diese Hochschullehrer*innen mit Blick auf die wissenschaftsdidaktisch relevanten Fragestellungen argumentieren. Hieran wird deutlich, dass es selbst dann, wenn es einmal theoretisch eine kohärente Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung geben würde, deren Umsetzung in der Praxis vor weitreichenden Implementierungsproblemen stünde.

6 Desiderata einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung

Im Beitrag haben wir schlaglichtartig auf die Besonderheiten der Lehrer*innenbildung und die Variation in den Zugängen zur universitären Lehre geblickt. Eine Möglichkeit besteht darin, zu versuchen, die verschiedenen Pole miteinander in Verbindung zu bringen, so wie es Tresp (2020, S. 17) fordert: »Eine ›Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung‹ ist damit vor die Aufgabe gestellt, Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug zu relationieren und gleichzeitig die Person zu berücksichtigen«. Eine andere Möglichkeit liegt darin, sich offensiv auf die Orientierung an einem der Pole zu fokussieren. In einer gewissen Unbedingtheit wird dies seitens universitärer Lehrender vor allem mit Blick auf die Orientierung an Wissenschaft gefordert (z.B. Hedtke, 2020). Bei einer normativen Entscheidung für einen der Pole scheint (für die (Aus-)Bildungspraxis) vor allem wichtig zu sein, kritisch zu hinterfragen, welche Erwartungen damit einhergehen und inwiefern diese Ansprüche realistischer Weise einzulösen sind (mit Blick auf die Erwartungen an eine Wissenschaftsorientierung siehe z.B. Criblez (1998) oder mit Blick auf die Erwartungen an eine Praxisorientierung siehe z.B. Wernet (2016)). Was bleibt, sind die »Unhintergebarkeit professionsbezogener Nützlichkeitsersparungen« (Meseth & Proske, 2018, S. 38) und die aus dem Lehrberuf und damit sowohl der Bildungspolitik (KMK, 2019) als auch den konkurrierenden Professionstheorien (bspw. Baumert & Kunter, 2006 vs. Helsper, 2007) resultierenden,

über den reinen gegenstandsorientierten Wissenschaftsbezug hinausgehenden Ansprüche.

Zoomt man in die Lehre zum Verstehen und Erfahren von Wissenschaft hinein, zeigen sich für die Lehrer*innenbildung neben dem Herstellen einer Balance innerhalb des Spannungsfeldes weitere Herausforderungen. Sie liegen für eine Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung insbesondere darin, dass Lehramtsstudierende mit ganz unterschiedlichen fachtypischen Denkweisen, Konzepten, Methoden und Techniken konfrontiert werden, wie wir unter Rückgriff auf die Diskussionen zu einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (Abschnitt 4) zeigen konnten. Es stellt sich in der Konsequenz die Frage, ob z. B. von einem Lehramtsstudierenden mit den Studienfächern Germanistik und Sozialwissenschaften wirklich verlangt werden kann, den Eigen-Sinn von literaturwissenschaftlichem, sprachwissenschaftlichem, politikwissenschaftlichem, soziologischem, wirtschaftswissenschaftlichem, erziehungswissenschaftlichem und pädagogisch-psychologischem Arbeiten innerhalb von zehn Semestern Regelstudienzeit jeweils zu durchdringen. Wie dies *innerhalb* der einzelnen Disziplin ermöglicht werden kann, ist Gegenstand der jeweiligen disziplinspezifischen Wissenschaftsdidaktik (vgl. den vorliegenden Sammelband). Allerdings müssten Lehramtsstudierende im besten Fall die unterschiedlichen Eigen-Logiken auch noch miteinander in Beziehung setzen. Bezogen auf die Professionstheorien wird dies z. B. im Ansatz der Meta-Reflexivität (Cramer, 2020b) gefordert, wenngleich auch schon hier auf mögliche Überforderungen hingewiesen wird (Berkemeyer, 2019).

An dieser komplexen Gemengelage hätte eine Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung anzusetzen. Sie müsste jenseits der jeweiligen spezifischen Wissenschaftsdidaktiken eine Art übergeordnete Wissenschaftsdidaktik leisten, in der es darum geht, Lehramtsstudierende darin zu unterstützen, die fachtypischen Denkweisen zu relationieren. Darüber hinaus könnten schulspezifische wissenschaftstheoretische Annahmen zum Gegenstand werden, wie z. B. »dass Schulfächer kontingent sind, gesellschaftlich gemacht und sich daher immer verändern« (Kalcsics, 2021, S. 129). Dafür wären konkrete didaktische Möglichkeiten noch auszuloten.

Anzuknüpfen wäre dafür z. B. an den folgenden Ansätzen. Cramer, Harant, Merk, Drahmman und Emmerich (2019) nennen heuristische Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrer*innenbildung, um so die paradigmatischen Spannungen zwischen divergenten professionstheoretischen Bezugnahmen für die Studierenden abzumildern. Benner (2020, S. 293) fordert »ein grund-

lagentheoretisch ausgewiesenes berufsbildendes Studium« und kritisiert die aktuelle Entwicklung, dass diese Grundbildung »durch Veranstaltungen über Umgang mit Heterogenität, Genderfragen, Inklusion u.a.m. ersetzt worden sind« (Benner, 2020, S. 293), da »hinter solchen Normierungen [...] oft nur kurzlebige Reformen [stehen]« (Benner, 2020, S. 293). Entgegen der Forderung von Benner würden wir allerdings dafür plädieren, dass solche grundlagentheoretischen Veranstaltungen *nicht* in der Studieneingangsphase verortet werden, sondern frühestens gegen Ende des Bachelor-Studiums. So könnten die Studierenden (hoffentlich) auf ihre Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Vorgehensweisen (z.B. auch am Beispiel inklusionsbezogener Fragestellungen) und aufgetretenen Irritationen zwischen den Fächern zurückgreifen und besser verstehen, wovon in der Lehrveranstaltung gesprochen wird, wenn die wissenschaftlichen Deutungsansprüche unterschiedlicher Paradigmen verhandelt werden.

Ein weiterer Ansatz läge darin, die Chance von Lehrer*innenbildung zu mehr interdisziplinären Veranstaltungen zu nutzen (Nieke, 2017; Kattmann, 2021), sodass die jeweiligen Disziplinen vergleichend wissenschaftstheoretisch beleuchtet werden können. Insgesamt wären mehr Metakommentare zu den und explizite Thematisierungen der Eigen-Logiken von Wissenschaft in der Lehre nötig (Jenert, 2021; Heinrich, 2021). Dies erfordert bei den Lehrenden jedoch eine Bewusstheit über die »normierende [...] Natur ihrer Praktiken« (Jenert, 2021, S. 86). Lehrende müssen in der Lage sein, das eigene Paradigma in einen Gesamtzusammenhang zu setzen und wissenschaftstheoretisch zu verorten. Denn wie können wir eine solche Reflexionsleistung von den Lehramtsstudierenden verlangen, wenn dies selbst den Lehrenden schwerfällt?

Aus unserer Sicht stellen hochschuldidaktische Formate wie die Materialwerkstätten (Schweitzer et al., 2019), in denen nicht nur hochschulmethodische Aspekte im Fokus stehen (vgl. Abschnitt 3), eine Chance dar, um über die verschiedenen Blickwinkel und wissenschaftsdidaktische Aspekte ins Gespräch zu kommen und so Lehrende weitergehend mit Blick auf die Anforderungen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung zu professionalisieren. Wie grundlegend hier die Diskussionen um die Wissenschaftlichkeit und damit natürlich auch die Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung sein können, illustriert vielleicht am besten der abschließende Ausschnitt aus einer Materialwerkstattssitzung, der zumindest erfahrbar werden lässt, welche unterschiedlichen Argumentationsmuster und Kohärenzdesiderata bei einer

interdisziplinären Diskussion von Hochschullehrenden in der Lehrer*innenbildung noch zu bearbeiten sind:

B3: Ich frage mich gerade, ob wir jetzt bei der Frage angekommen sind, ob der Lehrerberuf ein akademischer ist oder nicht.

B4: OH! (Alle lachen.)

B3: Tatsächlich. Tatsächlich. Weil, die/

B1: Und du meinst, das schaffen wir in den zwei Minuten noch (lacht)?

B3: //Akademisierung

B4: Wir hören dir zu.//

B3: und Wissenschaftlichkeit ist ja eigentlich das Aushalten von Widersprüchen. Und das Erkennen von Widersprüchen. Und wenn es Kompetenzmodelle gibt, die Widersprüchlichkeiten auflösen oder (.) ähm zu ähm, wie soll ich sagen, nichtig zu machen versuchen, dann nimmt den Lehrkräften und den angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, sich an diesen Widersprüchen abzuarbeiten. Sich da hinein zu begeben und für sich selber Lösungen zu suchen. (.) Und ich denke tatsächlich, dass Wissenschaft das Aushalten von Widersprüchen ist. Und sich miteinander oder mit sich selber Lösungen zu finden, Strategien zu finden, sich in dieser Widersprüchlichkeit zu positionieren und für sich selbst irgendwelche Lösungen zu finden. (..)

[...]

B1: Ich glaube auch, wichtig ist, wenigstens für uns in der Lehrerbildung, dass wir ihnen überhaupt dieses wissenschaftliche Feld aufzeigen, dass wir sagen, das existiert. Und diese Situation wird euch in eurem späteren Lehralltag begegnen. Und da kann Wissenschaft etwas zu sagen. Und da gibt es, wie du schon sagst, unterschiedliche Wege dahin. Und mal ist das eine für einen als Lehrperson vielleicht hilfreich und mal das andere. Vielleicht verorte ich mich auch für mich als Lehrperson mehr in dem einen Zugang. Vielleicht sagt mir das mehr was. Der Wissenschaftler an sich macht ja auch irgendwann seine Entscheidung, dass er sagt, ich ffühle mich in diesem Paradigma zu Hause, also bleibe ich da. Vielleicht, diese Freiheit müssen wir ja dem Studierenden irgendwann auch lassen, dass sie sich dort sozusagen zu Hause fühlen und in der Richtung arbeiten. Trotz allem sollen sie die unterschiedlichen Theorien kennenlernen und sollen sich damit auseinandersetzen. Und das ist das, wozu wir sie hier, na ja, bilden, anleiten sollen, dass sie dahinkommen. Dass sie überhaupt sich soweit in diesem Kontext auseinander/oder bewegen können.

B2: Aber das heißt, unsere (.) unsere Empfehlung wäre, das in dem Kontext,

in dem jetzt dieses Material stattfindet, eben nicht nur die verschiedenen Theorien kurz zumindest vorgestellt werden. Sondern dass auch genau diese Diskussion auch geführt wird, nämlich wie verhalten die sich zueinander. Und ähm ja, welche Per/wie/wie/wie/wie nutze ich jetzt das oder positioniere/

B3: //Welche Widersprüche.

B2: Also das, so eine//Metaperspektive letztlich dann aber auch eingenommen werden sollte. Und es eben nicht auf so einer Wissensebene//im engeren Sinn bleibt.«

Literatur

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167–193. doi: 10.1023/A:1024716513774
- Balog, A. & Schüle, J.A. (Hrsg.) (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-91017-8
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis.* Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bekemeier, K., Goerigk, P., Schweitzer, J., Schwier, V. & Wolf, E. (Hrsg.) (2021). *Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung.* PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(5).
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik: Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 466–470. doi: 10.31244/dd.s.2019.04.08
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 547–562). Weinheim: Beltz.

- Cramer, C. (2019a). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C. (2019b). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 471–478. doi: 10.31244/dds.2019.04.09
- Cramer, C. (2020a). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen: Tübingen University Press. doi: 10.15496/publikation-45602
- Cramer, C. (2020b). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(2), 177–195. doi: 10.25656/01:13378
- Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 7–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung*. (9. völlig überarb. Neuauf.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Heinrich, M. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis* (S. 161–175). Bielefeld: UVW.
- Heinrich, M. (2021). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 59–72. doi: 10.11576/pflb-4800
- Heinrich, M., Faharat, N., Höcker, C., Kakies, R. & Thomas, C. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit* (S. 312–324). Baltmannsweiler: Schneider.

- 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. Manitiuss & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- 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), 243–258. doi: 10.31244/dds.2019.02.10
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: Theoretische und konzeptionelle Perspektiven. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-29194-5_1
- Herzmann, P. (2021). Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 50–58. <https://doi.org/10.11576/pflb-4777>
- Herzmann, P., Košinár, J. & Leonhard, T. (2021). Einleitung. In T. Leonard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *»Grau, theurer Freund, ist alle Theorie«? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 7–19) Münster: Waxmann.
- Hoffmann-Ocon, A. (2021). »Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben«. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 14–25. <https://doi.org/10.11576/pflb-4774>
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 82–92. doi: 10.11576/pflb-4801
- Josting, P. (2021). Germanistische Literatur- und Mediendidaktik. Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 113–122. doi: 10.11576/pflb-4780

- Kalcsics, K. (2021). Es geht nur im Team. Plädoyer für enge fachliche Zusammenarbeit im Sachunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 123–130. doi: 10.11576/pflb-4781
- Kattmann, U. (2021). Lehren fürs Leben. Überlegungen eines Biologiedidaktikers zu Lehre und Forschung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 102–112. doi: 10.11576/pflb-4779
- Klewin G., te Poel, K. & Heinrich, M. (Hrsg.) (2022). *Empirische Studien zum Praxissemester*. Münster: Waxmann.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- 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. doi: 10.1007/978-3-531-91600-2_1
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse*. (4. A.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Nieke, W. (2017). *Bildung durch Wissenschaft?* Vortrag an der Universität Hamburg am 28.11.2017. [Videodatei]. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/22399>
- Rhein, R. (2013). Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis*. (S. 41–50). Bielefeld: WBV.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheid, C. & Wenzl, T. (Hrsg.). (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-23244-3
- Scheunpflug, A. & Welsler, S. (2018). Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Er-*

- ziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?. (S. 131–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 456–465. doi: 10.31244/dds.2019.04.07
- Schmohl, T. (2019). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 110–125.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium* [Fachgutachten]. Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium* (2., überarb. u. erw. A.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts »Materialwerkstatt«. *die hochschullehre*, 7, 58–68. doi: 10.3278/HSL2107W
- Schweitzer, J. (2022). Zwischen Forschung und Organisation. Zur Reflexion von Subjektivität und rollenbedingter Involviertheit in der (ethnografischen) Hochschulforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(3), Art. 6. doi: 10.17169/fqs-23.3.3929
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1(1), 1–29. doi: 10.4119/dimawe-1538
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Terhart, E. (2012). »Bildungswissenschaften«. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 22–39. doi: 10.25656/01:10493
- Terhart, E. (2021). »Lehrerbildner« – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. *PFLB – PraxisforschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 26–37. doi: 10.11576/pflb-4775
- Tremp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(2), 16–32. doi: 10.25656/01:20530
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das*

Verstehen pädagogischen Handelns (S. 293–312). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-04340-7_14

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.

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