

## **B Beschreibung des Vorhabens**

**Prof. Dr. Andreas Wernet, Leibniz Universität Hannover, Hannover**

### **Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium**

---

## **1 Stand der Forschung und eigene Vorarbeiten**

### **Stand der Forschung**

#### *1.i Zum Begriff der Lehrkultur*

Das beantragte Forschungsvorhaben versteht sich als Beitrag zu einer genuin wirklichkeitswissenschaftlichen Erforschung des Lehramtsstudiums und seiner besonderen universitären Situation. Im Zentrum des Interesses steht die unmittelbare Interaktionspraxis der universitären Lehre. Damit wählen wir einen Forschungszugriff, der in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Unterrichtsforschung im Zuge des „naturalistic turn“ (Malamah-Thomas 1987) erprobt ist und eine große Anzahl von das unterrichtliche *Interaktionsgeschehen* in den Blick nehmenden Untersuchungen hervorgebracht hat, der aber im Kontext der universitären Lehrerbildung kaum Berücksichtigung gefunden hat.

Den Begriff der *Lehrkultur* verwenden wir in Analogie zu den in der erziehungswissenschaftlichen Forschung einschlägigen Konzepten der Schul- (Helsper et al. 2001; Böhme/Hummrich/Kramer 2015), Unterrichts- (Combe 2013) oder Lernkultur (Reh et al. 2015). Eine Pointe dieses Ansatzes besteht darin, den Vermittlungsanspruch des Unterrichts unter einer veränderten Perspektive zu beleuchten. Statt zu fragen, welche Effekte oder „Outcomes“ der Unterricht hervorbringt, steht hier die Frage der Ausgestaltung und Verfasstheit der unterrichtlichen Praxis *angesichts des Anspruchs der Vermittlung* im Zentrum. Die Frage ist also nicht, was *erreicht* der Unterricht; die Frage ist, wie und in welchen unterschiedlichen Varianten gestaltet sich seine Praxis entlang dem Anspruch, „Lehre zu sein“.

Diese Frage- und Erkenntnisrichtung ist für das Lehramtsstudium von besonderer Relevanz. Denn einerseits gehen mit den unterschiedlichen universitären Disziplinen unterschiedliche Vermittlungsansprüche an die Lehre einher (vgl. dazu unten: 1.iv), andererseits steht die universitäre Lehre hier unter einem besonderen berufspraktischen Anspruch. Während der institutionellen Struktur des Lehramtsstudiums unter der Perspektive ihrer berufspraktischen Relevanz im Kontext von Theorie- und Reformdiskussionen große Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. unten, 1.iii) und die universitäre Lehre als solche in der Folge von Humboldt theoriesprachlich in Differenz zum schulischen Unterricht diskurstheoretisch exponiert wird (vgl. unten 1.vi), konzentrieren sich die Forschungsbeiträge zur universitären Lehrerbildung wesentlich im kompetenztheoretischen Paradigma.

#### *1.ii Kompetenztheoretische Forschung zur universitären Lehrerbildung*

Im Zentrum der stark in den internationalen Diskurs um *Teacher Education* eingebundenen kompetenztheoretischen Forschung stehen vor allem Wirkungszusammenhänge auf unterschiedlichen Ebenen der universitären Phase der Lehrerbildung. In Quer- und Längsschnittstudien wird insbesondere der Zusammenhang zwischen den individuellen Eingangsvoraussetzungen, der Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen innerhalb des Studiums und den je spezifischen Auswirkungen dieser Kompetenzen auf die Qualität des Unterrichts untersucht (grundlegend: Bromme 1997, 2014; vgl. auch: Baumert/Waterman/ Schümer 2003; Lipowsky 2006; Kennedy/Ahn/Choi 2008; Zlatkin-Troischanskaja et al. 2009; Blömeke et al. 2014).

Es zeigt sich dabei, dass die Frage, welche Veränderungen das Lehramtsstudium bei Studierenden bewirkt, auf unterschiedlichen Analyseebenen unterschiedlich beantwortet werden muss. Während bezüglich des *bildungswissenschaftlichen Wissens* die Studien LEK, TEDS-M und BilWiss Belege für einen generellen Zuwachs des bildungswissenschaftlichen Wissens von Studierenden während des Lehramtsstudiums erbringen konnten (König/Peek/Blömeke 2010; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010; Kunter et al. 2011; König/Seifert 2012; Terhart et al. 2012; Kunina-Habenicht et al. 2013) und bezüglich des Erwerbs *professionsbezogenen Wissens* der universitären Phase ein besonderes Potential

zugesprochen wird (Cochran-Smith/Zeichner 2005; Baumert/Kunter 2006; Kleickmann et al. 2013), besteht bezüglich der *normativen Grundvorstellungen* über den „guten Unterricht“, mit dem Studierende in ihr Studium eintreten, weitgehend Einigkeit, dass diese von erheblicher Stabilität über den ganzen Verlauf der Ausbildung sind. Befunde von Koch (1972), für deren Aktualität sich Blömeke (2004) stark macht, legen sogar nahe, dass die Ausbildung in Universität und Studienseminar bezüglich der normativen Grundvorstellungen tendenziell einer wirkungslosen Intervention gleicht.

Für unser Projekt sind weniger die Befunde der kompetenztheoretischen Forschung als solche anschlussfähig als vielmehr die begrifflichen Differenzierungen, mit denen sie operiert. So wird etwa von der analytischen Unterscheidbarkeit heterogener Wissenstypen ausgegangen. Vor allem wird differenziert zwischen *content knowledge* (CK), *pedagogical content knowledge* (PCK) sowie *general pedagogical knowledge* (GPK) (nach Shulman 1986; vgl. für eine Ausdifferenzierung des GPK- bzw. EK (=educational knowledge)-Konzeptes im Zuge des Projekts BilWiss: Baumert/Kunter 2013; für einen Überblick: Linninger et al. 2015). Diese Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissenstypen scheint uns für ein Verständnis der Situation, vor die das Lehramtsstudium Studierende stellt, von fundamentaler Bedeutung. Wir gehen davon aus, dass wir in Protokollen universitärer Lehrveranstaltungen auf unterschiedliche interaktionslogische Niederschläge dieser heterogenen Wissenstypen stoßen und dass die Inanspruchnahme von Praxisrelevanz in den unterschiedlichen Studiensegmenten mit der Bezugnahme auf unterschiedliche Wissenstypen unmittelbar in Verbindung steht.

### *1.iii Zur institutionellen Heterogenität des Lehramtsstudiums*

Eine zentrale Problemdimension des Lehramtsstudiums, auf die regelmäßig hingewiesen wird, betrifft seine institutionelle Heterogenität, die sich auch aus seiner dezidiert berufspraktischen Ausrichtung ergibt.<sup>1</sup> Es stellt einen Sonderfall des Universitätsstudiums dar. Zu der auf Fakultäten und Instituten beruhenden Universitätsverfassung, die dem Prinzip der fachwissenschaftlichen Differenzierung folgt und deren Ausbildung im Kontext des Modells der Forschungsuniversität als Fachstudium erfolgt, befindet sich das Lehramtsstudium in einer Querlage. Tenorth spricht gar von einem „Fremdkörper in einer nach anderen Prinzipien geordneten Welt“ (Tenorth 2004: 15).

Die „fehlende Mitte des Lehramtsstudiums“ (Merzyn 2004) wird insbesondere in den Reformdiskursen zur Umstrukturierung der universitären Lehrerbildung betont. Werden die „Zentren für Lehrerbildung“ über ihre rein administrativen Aufgaben hinaus schon mit der Idee, „Desintegrationsprozessen“<sup>2</sup> entgegenzuwirken, in Verbindung gebracht (vgl. Blömeke 2004: 262), verfolgen insbesondere die in den letzten Jahren zu beobachtenden Gründungen von „Schools of Education“ explizit das Ziel, den Defiziten der universitären Integration des Lehramtsstudiums entgegenzuwirken. Hierbei geht es nicht nur um die Bewältigung der erheblichen organisatorischen Herausforderungen des Lehramtsstudiums (Merkens 2005), die sich aus seiner Querlage zur institutionellen Verfasstheit der Universität ergeben. Es geht auch und vor allem darum, dem Studium und den Studierenden einen Ort im Gehäuse der Universität zu geben. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn die „Schools of Education“ als „Quasifakultäten“ (z. B. NRW Expertenkommission 2007: 57) konzipiert werden.

### *1.iv Fachkulturen und Lehrkulturen*

Über die institutionelle Querlage hinaus kann das Lehramtsstudium durch seine fachkulturelle Heterogenität charakterisiert werden. Eine solche Perspektive wird vor allem von den Theorieansätzen der Fachkulturforschung nahegelegt. Diese konzipiert die Universität als eine serielle Institution (Paris 2001), die fachkulturell differente Subsysteme unter ihrem Dach beheimatet (Stichweh 1993). Im Zentrum steht hier die Frage einer begrifflichen Systematisierung und Ordnung der wissenschaftlichen Disziplinen angesichts der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems. Dabei werden die „klassischen“ wissenschaftstheoretischen Grundunterscheidungen – wie etwa Natur-, Geistes- und

<sup>1</sup> Dieses Probleme wird in zahlreichen, breit rezipierten Abschlussberichten von Kommissionen zur Lehrerbildung auf Länder- und Bundesebene als zentral erachtet (z.B. Kommission Hessen 1997: 90; Terhart (KMK-Kommission) 2000: 27; Kommission Hamburg, Keuffer/Oelkers 2001: 13; Wissenschaftsrat 2001: 39; Kommission Niedersachsen 2002: 32; Kommission NRW 2007: 11).

<sup>2</sup> Rumpf spricht von einer chaotisierten und atomisierten Struktur des Studiums und einem „beziehungslosen Nebeneinander und Nacheinander von Einwirkungen (Rumpf 2002: 56; vgl. auch Vogel 2011; Schrittemer 2014).

Sozialwissenschaft – nicht als hinreichend erachtet. Sie werden ersetzt bzw. ergänzt durch differenziertere Systematiken. Bernstein etwa typologisiert Fachkulturen entlang von Kollektions- und Integrationscodes (Bernstein 1977), Bargel (1988) unterscheidet zwischen zehn verschiedenen Kulturen, und Becher/Trowler (2001) schlagen eine Vier-Felder-Tafel vor, um die Vielzahl an universitären Fächern analytisch zu ordnen, die Alheit (2014) aufgreift (vgl. Tabelle 1).<sup>3</sup>

	<i>Hart</i>	<i>Weich</i>
<i>Rein</i>	z. B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik	z. B. Geschichte, Philosophie, Germanistik
<i>Angewandt</i>	z. B. Informatik, Maschinenbau, Elektrotechnik	z. B. Sozialwissenschaft (Sozial-)Pädagogik

Tabelle 1 (Alheit 2014: 197)<sup>4</sup>

Der einhellige Befund, dass im Gehäuse der Universität keine einheitliche Wissenschaft anzutreffen sei, sondern fachkulturell heterogene Einzelwissenschaften mit je spezifischen „fachinternen Öffentlichkeiten“ (Habermas 1986: 716), hat unmittelbare Konsequenzen für das Verständnis studentischer Sozialisation. So geht die Fachkulturforschung davon aus, dass ein wesentlicher Aspekt der studentischen Sozialisation als eine Sozialisation in die je spezifische Fachkultur einer studierten Disziplin verstanden werden muss (Friebertshäuser 1992; Huber 1992: 98; Vosgerau 2005: 120f.; Alheit 2014). Entgegen der Vorstellung, Studierende würden eine einheitliche, von ihrer Fächerwahl unabhängige universitäre Sozialisation erfahren, wird angenommen, dass Studierende während ihres Studiums die spezifischen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster“ (Huber 1992) ihrer jeweiligen Fächer verinnerlichen. Diese Verinnerlichung einer Fachkultur wird dabei als ein Prozess der Aneignung eines fachspezifischen Habitus konzeptualisiert (vgl. Portele/Huber 1983), der „in Lehr-Lernsituationen in alltäglichen Praktiken [geschieht] und in einer fachspezifischen Wirklichkeitskonstruktion [resultiert]“ (Multrus 2004: 194).

Die Ergebnisse der Fachkulturforschung stützen die Vermutung, dass die universitäre Lehre keinen einheitlichen Handlungsrahmen repräsentiert, sondern dass sich entlang der fachkulturellen Differenzen *heterogene Lehrkulturen* herausbilden. Dabei sind lehrkulturelle Differenzen nicht nur auf der Ebene der kommunikativen Konstituierung und Ko-Konstruktion der verschiedenen Gegenstandsbezüge in den unterschiedlichen Fächern (also auf der sachlichen Ebene der Lehre) zu erwarten, sondern zeigen sich auch in den in die Lehr-Lern-Interaktionen eingeschriebenen „Beteiligungsrollen“ (Hausendorf 2008), die den Studierenden zugeschrieben werden.<sup>5</sup> Von diesen lehrkulturellen Differenzen ist das Lehramtsstudium in besonderer Weise betroffen. Wenn man „Disziplinen als Kommunikationszusammenhänge“ (Keiner/Schaufler 2014: 270) versteht, bietet das Lehramtsstudium keinen einheitlichen disziplinären Kommunikationszusammenhang, keine einheitliche Lehrkultur, die als gestaltendes Prinzip über alle Segmente des Studiums hinweg wirksam wäre. Die spezifische Situation des Lehramtsstudiums scheint vielmehr darin zu bestehen, Schauplatz des Zusammentreffens disziplinär heterogener Lehrkulturen zu sein.

Mit der Berufung auf die Fachkulturforschung verbinden wir in erster Linie das forschungsleitende Interesse an der empirischen Aufklärung lehrkultureller Heterogenitäten im Lehramtsstudium. Damit ist nicht die Annahme einer fachimmanenten Homogenität von Lehrkulturen verbunden. Wir schließen nicht aus, dass innerhalb unterschiedlicher Fächer bzw. Fachkulturen lehrkulturelle Differenzen anzutreffen sind.

### 1.v Heterogene Bearbeitungen des berufspraktischen Anspruchs des Lehramtsstudiums

<sup>3</sup> Rustemeyer betrachtet es in Anlehnung an Knorr-Cetina (2002) als sinnvoller, zwischen „Wissenskulturen“ statt zwischen „Fachkulturen“ zu unterscheiden (Rustemeyer 2005).

<sup>4</sup> Ein Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Mathematik und Germanistik beispielsweise würde sich aufgrund des erziehungswissenschaftlichen Anteils also in drei der vier fachkulturellen Segmente der Tabelle abspielen. Dabei wären die fachdidaktischen Anteile noch nicht berücksichtigt.

<sup>5</sup> Ludwig Huber hat die Begriffe Lehr- und Lernkultur in die hochschuldidaktische Debatte eingeführt (vgl.: Egger 2012, Kossek/Zwieauer 2012). Schaeper hat in Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept zum Begriff der Lehrkultur eine grundlegende Studie vorgelegt (1997), wobei Schaeper's Lehrkulturbegriff auch Ausdrucksformen außerhalb der Praxis der Lehre, etwa Sprechstunden zwischen Dozenten und Studierenden, umfasst.

Wenn wir uns neben der lehrkulturellen Heterogenität auch für die heterogene Bearbeitung des berufspraktischen Anspruchs des Lehramtsstudiums interessieren, so zielen wir damit nicht auf die Frage, inwiefern ein berufspraktischer Anspruch mehr oder weniger erfolgreich vermittelt wird, sondern wir fragen, wie der berufspraktische Anspruch des Lehramtsstudiums in der Interaktionspraxis der universitären Lehre in Form unterschiedlicher in Anspruch genommener Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen aufgegriffen wird.

Bezogen auf fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen deutet vieles darauf hin, dass die Praxisansprüche in der Lehre kaum Berücksichtigung finden und eher als „unwissenschaftliches“ Motiv abgewiesen und an die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen delegiert werden. Darauf verweisen Beobachtungen der Tendenz zur Geringschätzung und Abwertung von Lehramtsstudierenden. Spanhel (2004) kritisiert etwa, dass die Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften als „Schmalspurstudenten“ (S. 331) betrachtet würden. Innerhalb der Studentenschaft werden Lehramtsstudierende von ihren fachwissenschaftlichen Kommilitonen tendenziell nicht als gleichwertig akzeptiert, sondern „nur“ als Lehramtsstudierende betrachtet (vgl. auch Reh/Arnold 2005: 146).

Es sind diese häufig hinter vorgehaltener Hand geäußerten Vorbehalte gegenüber der universitären Lehrerbildung im Allgemeinen und den Lehramtsstudierenden im Besonderen, auf die die Forderung, die Lehrerbildung müsse endlich „ein integrales Element der universitären Kultur“ (Terhart 2013: 187) werden, reagiert. Das wechselseitige Befremden stellt dabei nicht nur ein Problem für die Lehrerbildung dar, sondern bringt auch die etablierten Disziplinen in die Dissonanz, dass sie einerseits der Lehrerbildung ihre institutionelle Stabilität verdanken,<sup>6</sup> andererseits in den Lehramtsstudierenden Studierende „zweiter Klasse“ sehen. Selbst in denjenigen Fächern, in denen die Zahl an Lehramtsstudierenden die Zahl an Fachstudierenden deutlich übersteigt,<sup>7</sup> scheint sich die fachwissenschaftliche Lehre vorwiegend an den Fachstudierenden als den eigentlichen Adressaten ihrer Lehre zu konzentrieren (Wissenschaftsrat 2001: 29; Kämper-van den Boogaart 2004). Mit Stichweh kann man dies als Ausdruck des Lehrerberufs als einer „vermittelnden Profession“ (Stichweh 1994b: 320 ff.) interpretieren: Zwar korrespondieren den Schulfächern, die Lehrer unterrichten, in aller Regel wissenschaftliche Disziplinen, doch tragen Lehrer nichts zur Erweiterung der Wissensbasis dieser Disziplinen bei (Stichweh 1994b: 323-324). Diese Abtrennung des Lehrerberufs von der disziplinären Wissensgenerierung wird im Lehramtsstudium insofern vorweggenommen, als Lehramtsstudierenden die volle akademische Dignität der von ihnen studierten wissenschaftlichen Disziplinen vorenthalten wird.

Während die Fachwissenschaften im Kontext des Lehramtsstudiums die „Wissenschaftlichkeit“ ihrer Lehre gleichsam auf die Zurückweisung des Praxisanspruchs zu stützen scheinen, werden die Fachdidaktiken auf Grund ihrer lehramtspezifischen Exklusivität von Studierenden häufig zum „Kernstück des Lehramtsstudiums“ erhoben (Knape 1996; Reinhold 2004, vgl. auch Labahn/Becker 2004). Nicht selten wird ihnen eine *Integrationsfunktion* im Lehramtsstudium zugesprochen (z. B. von Buchberger/Buchberger 1999). Plöger (2009) sieht in ihnen eine Lösung für das allgemeine Desintegrationsproblem des Lehramtsstudiums (S. 439).

Wir vermuten, dass diese Zuständigkeitszuschreibung sowohl für die bildungswissenschaftlichen als auch für die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen ein Folgeproblem aufwirft. Um ihren Praxisanspruch auszuweisen, müssen sie in einen *lehrkulturellen Kontrast* zur praxisindifferenten, fachwissenschaftlichen Lehre treten (vgl. Wernet 2016). Zugleich muss diese praxisbezogene Lehre als universitäre ihre

<sup>6</sup> Die Bedeutung der Lehramtsstudierenden für die Universität könne „gar nicht hoch genug“ angesehen werden, so Plessner (1985: 256). Dies zeigen auch aktuelle Statistiken: Deutschlandweit gab es etwa 2013 in Germanistik 15.211 bestandene Abschlussprüfungen, davon 9.134 mit einer Ausrichtung auf das Lehramt (inkl. entsprechender Master- und Bachelorprüfungen). Das entspricht einer Quote von 60%. In Mathematik liegt der Anteil bei etwa 40% und in Biologie etwa bei 13% (Statistisches Bundesamt 2014: 15).

<sup>7</sup> An Volluniversitäten gelten diese Verhältnisse zumeist in fast allen Schulfach-Disziplinen. Das bestätigt auch ein exemplarischer Blick auf die Studierendenstatistik der Leibniz Universität Hannover 2014 (vgl. Zahlenspiegel Leibniz Universität Hannover 2014): Während in Mathematik noch 76 Einschreibungen mit dem Ziel M. Sc. gegen 147 Einschreibungen mit dem Ziel M. Ed. (hier sind die Sonderpädagogik- und Berufsschullehramtsstudiengänge aus statistischen Gründen noch nicht einmal berücksichtigt) stehen, die Lehramtsquote im Masterstudium Mathematik also etwa 75% beträgt, kommen in Germanistik 44 „Fachmaster“ auf 290 Gymnasiallehramtsstudierende, in derselben Quotierung 87%. In Biologie liegt diese Quote bei über 80%. Nur in Physik übersteigt die Anzahl der Fachstudierenden die der Lehramtsstudierenden.

„Wissenschaftlichkeit“ unter Beweis stellen. Die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen stehen also vor der Herausforderung, Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen in der Lehre vorzunehmen, die einerseits den Anspruch herausgehobener Berufsrelevanz einzulösen versprechen, ohne andererseits die Erwartungen an eine Wissenschaftlichkeit der Ausbildung zu kränken. Die Herausforderung, die sich aus diesem doppelten Anspruch ergibt, spiegelt sich im Diskurs um das disziplinäre Selbstverständnis in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken wider. In der Erziehungswissenschaft ist dieses Problem bereits als Benennungsproblem thematisch („Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“<sup>8</sup>) und findet in der Theorie-Praxis-Debatte einen exponierten Ort (z. B. Oelkers 1999; Tenorth 2011; König 2013). In den Fachdidaktiken spiegelt sich die schwierige Verortung zwischen wissenschaftlicher Disziplin<sup>9</sup> und einem Verständnis der Fachdidaktiken als *den* „Berufswissenschaften“ (Heursen 1984) des Lehrers in der Debatte wider, ob Fachdidaktiken als Teildisziplinen der ihnen korrespondierenden Fachwissenschaften, als „genuin pädagogische Disziplin[en]“ (Hericks/Kunze 2004; vgl. auch Klingberg 1994) mit einem immanenten Schulbezug („Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis“; Deutscher Bildungsrat 1970: 225) oder aber als „Vermittlungsinstanzen zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik“ (Klafki 1994: 55) zu verstehen seien.

#### *1.vi Diskursive und doktrinale Ansprüche in der universitären Lehre*

Über den Rahmen des Lehramtsstudiums hinaus involviert das hier beantragte Forschungsprojekt eine *Theorie des diskursiven Austausch* im Rahmen der universitären Lehre.

Die Vorstellung, dass die universitäre Lehre – nicht ihren Inhalten, sondern ihrer Struktur nach – eine herausgehobene Form des Unterrichtens und Unterweisens darstellt, gehört unter der Formel der „Einheit von Forschung und Lehre“ seit Humboldt zur tragenden Säule des Modells einer Forschungsuniversität, in der systematisch Forschung und Lehre unter einem Dach versammelt sind (vgl. dazu Stock 2013). Dieses Deutungsmuster<sup>10</sup> sieht das Wesen der universitären Lehre nicht in der Weitergabe wissenschaftlich gesicherten Wissens, sondern in der Partizipation an einer forschenden Hinwendung zu einer Sache, in der bestehende Antworten in Zweifel gezogen werden und neue Fragen aufgeworfen werden und in der den Dozierenden die Rolle des „primus inter pares“ zukommt. Dabei sind Verfalls- und Untergangsszenarien, nicht erst seit Bologna,<sup>11</sup> ein ständiger Begleiter dieser Vorstellung. So beklagt Jaspers 1946 den fortschreitenden Verschulungsprozess der universitären Lehre (Jaspers 1980/1946: 111) und Schelsky proklamiert in seinem Nachtrag zu „Einsamkeit und Freiheit“ von 1970 das „Ende der Humboldtschen Universität“ (Schelsky 1971: 241). Diese Befürchtungen beruhen dabei nicht auf empirischen Erkenntnissen zur Verfasstheit der universitären Lehre. Vielmehr kommen in den Diskussionen um den Zustand der Universität als konkrete Bezugspunkte vor allem die Rahmenbedingungen der universitären Lehre zur Sprache. Eine Zustandsdiagnose der *Interaktionspraxis der Lehre* findet dagegen empirisch begründet nicht statt.

Insbesondere aus *unterrichtstheoretischer Perspektive* scheint uns hier der Versuch einer wirklichkeitswissenschaftlichen Rekonstruktion der Eigenlogik universitärer Lehrinteraktion, auch und gerade hinsichtlich des Dauertopos der „Verschulung“, weiterführend zu sein (vgl. dazu Wenzl 2016). In unseren bisherigen Untersuchungen zum schulischen Unterricht und zur seminaristischen Lehrerbildung der 2. Phase (vgl. „Eigene Vorarbeiten“) hat sich die in Anlehnung an Prange (1986) und Habermas (1981) gewonnene Unterscheidung zwischen *doktrinalen und diskursiven Interaktionsstilen* als analytisches Instrumentarium bewährt.<sup>12</sup> Dass der doktrinale Interaktionsstil derjenige ist, der den

<sup>8</sup> Dazu exemplarisch schon Durkheim in seinen Sorbonne-Vorlesungen 1902/03.

<sup>9</sup> Reinhold (2004: 414) diskutiert gar den Vorschlag, in den Fachdidaktiken jene korrespondierende(-n) Wissenschaft(-en) zu sehen, derer eine Professionalisierung des Lehrberufs zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung überhaupt bedürfte (Combe/Helsper 1996).

<sup>10</sup> Wir gebrauchen hier den Deutungsmusterbegriff in Anlehnung an Bollenbeck 1996. Tenorth spricht von einem „Narrativ“ (Tenorth 2014: 46).

<sup>11</sup> Zu „Bologna“ siehe unlängst: Ricken/Koller/Keiner 2014.

<sup>12</sup> Diese Unterscheidung ist der Sache nach schon bei Humboldt zu finden: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandelt und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt.“ (Humboldt 1964/1810: 256). Analog dazu unterscheidet Adolf Peters 1854 zwischen einer „dogmatischen“ und einer „kritischen Methode“. (Peters 1854: 9, zitiert nach Stichweh 1994a: 231, Fn. 13)

schulischen Unterricht in seiner konventionellen Form<sup>13</sup> dominiert und ihn charakterisiert, darf als empirisch hinreichend gesichertes Ergebnis der Unterrichtsforschung angesehen werden.<sup>14</sup> Umgekehrt hat Habermas vorgeschlagen, das Universitätsseminar als „Schauplatz kommunikativer Rationalität“ (Habermas 1981: 144) zu konzipieren. Die „Anregungs- und Produktivkraft eines diskursiven Streites“ (Habermas 1986: 717) stellt gleichsam die diskurstheoretische Reformulierung der Idee der Einheit von Forschung und Lehre dar.

Uns scheint dieses Modell dann empirisch anschlussfähig zu sein, wenn es die universitäre Lehre nicht als die Institutionalisierung der „idealen Sprechersituation“ konzipiert, sondern den Diskurs als *Potential und Moment* universitärer Interaktion ausweist.<sup>15</sup> Uns geht es also weder darum, die Diskurstheorie angesichts der Kontrafaktizität der idealen Sprechersituation als empirisch nicht triftige Konstruktion zu verwerfen (vgl. Wellmer 1986: 64), noch sie „lediglich als Ideal (oder regulative Idee) einer Praxis zu denken, die sich ihm stetig zu nähern nur deshalb hoffen darf, weil sie den Anspruch aufgegeben hat, es hier und jetzt zu besetzen“ (Bourdieu 1992: 76). Uns geht es darum, die universitäre Lehre in ihren verschiedenen Erscheinungsformen in einem *Spannungsverhältnis diskursiver und doktrinaler Ansprüche* theoretisch zu modellieren und empirisch zu rekonstruieren.

### Eigene Vorarbeiten

Das hier beantragte Forschungsvorhaben steht im weiteren Kontext der vom Antragsteller und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführten empirischen Untersuchungen zu Fragen der Professionalisierung und der Lehrerbildung, die in einem schul- und unterrichtstheoretischen Bezugsrahmen angesiedelt sind (exemplarisch: Wernet 2003; Wernet 2005; Wernet 2006; Wernet 2014; Dzengel 2016; Dzengel/Kunze/Wernet 2012, 2014; Kunze 2014; Wenzl 2014a; Wenzl 2016). Methodisch steht dabei durchgängig die Rekonstruktion unmittelbarer Unterrichts- und Ausbildungsinteraktionen im Zentrum des empirischen Zugriffs.

Im engeren Sinne schließt das Projekt an ein vom Antragsteller durchgeführtes DFG-Forschungsprojekt zur zweiten Phase der Lehrerbildung an.<sup>16</sup> Dieses Forschungsprojekt zielte auf die Problematik der dem *Praxisanspruch der Ausbildung* herausgehoben verpflichteten seminaristischen Interaktion. Wir sind darauf gestoßen, dass die Stellung des Referendariats zwischen Universität und Ausbildungsschule, die auf den ersten Blick als besonders günstig für die Vermittlung von Theorie und Praxis erscheint, tatsächlich von einer problematischen *Zwischenlage* gekennzeichnet ist. Die Interaktionspraxis im Studienseminar kann sich weder stabil auf wissenschaftlich-universitäre Prinzipien stützen, noch können dort unmittelbar handlungspraktisch relevante Aspekte authentisch verhandelt werden; es kann sich weder in einem diskursiven noch in einem doktrinalen Interaktionsmodus verorten (Dzengel/Kunze/Wernet 2012). Der Praxisanspruch verschafft der Lehr- und Ausbildungskultur im Studienseminar keinen stabilen Orientierungsrahmen, sondern ein Problem der Selbstverortung. Das Theorie-Praxis-Problem wird in der Lehre nicht im Modus des Sowohl-als-auch, sondern im Modus des Weder-noch bearbeitet (Dzengel 2013; Kunze/Dzengel/Wernet 2014).

Ein zentraler empirischer Befund dieses Forschungsprojekts besteht in der Rekonstruktion einer spezifischen Variante der Bearbeitung des Praxisanspruchs, den wir „Schule-spielen“ genannt haben (vgl. Dzengel 2013, 2016). Die seminaristische Interaktion versucht hier gleichsam durch eine – häufig ironisch gebrochene – Nachahmung des schulischen Unterrichtsstils den Anschein einer Praxisnähe zu erwecken. Unsere Vorstudien zu dem hier beantragten Forschungsvorhaben zeigen, dass wir Elemente diesen Typus auch in der universitären Lehre antreffen.

Mit dem beantragten Forschungsvorhaben wollen wir unsere Forschungen zur Lehrerbildung fortsetzen.

<sup>13</sup> Die Frage des in den letzten Jahren rekonstruktionsmethodologisch sehr gut erforschten „offenen“ Unterrichts (siehe etwa die Befunde des DFG-Projekts „Individualisierung und Kontrolle. Eine praxeologische Untersuchung zum geöffneten Unterricht in der Grundschule“) lassen wir hier ausgaspart.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu die am Arbeitsbereich des Antragstellers entstandene Dissertation von Thomas Wenzl (2014a).

<sup>15</sup> Vgl. dazu Kunze/Wernet i.E.. Das Modell des „fruchtbaren Moments im Bildungsprozess“, das Copei für den Schulunterricht vorgeschlagen hat (vgl. Copei 1960/1930), scheint uns für die Rekonstruktion der Interaktion im Kontext der universitären Lehre triftiger zu sein als in dem unterrichtlicher Interaktion.

<sup>16</sup> Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion im Referendariat; 01.10.2009 – 30.09.2012; GZ: WE 2795/2-2.

Das betrifft vor allem die Frage, wie dem Praxisanspruch in der universitären Lehre Rechnung getragen wird, ob er dem Studium einen stabilen Orientierungsrahmen bietet oder ob er auch hier eher zu Irritationen und Interaktionsunsicherheiten führt. Wir vermuten dabei grundlegend, dass eine wissenschaftliche, i. w. S. auf Geltungsfragen gerichtete universitäre Interaktion Fragen der praktischen Angemessenheit zumindest nicht bruchlos aufnehmen und integrieren kann.

Um sich der Frage der Artikulation lehramtsspezifischer Probleme im Rahmen universitärer Lehre anzunähern, wurden erste Lehrveranstaltungen in den Fächern Mathematik, Biologie, Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaft erhoben, transkribiert und ausgewählte Sequenzen analysiert. Als eine erste explorative fallrekonstruktive Studie liegt die Masterarbeit von Hannes König<sup>17</sup> vor: „Aspekte universitärer Lehre: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium“ (König 2014). Hier konnte in einem Seminar ein lehrkultureller Typus rekonstruiert werden, der sich dadurch auszeichnet, dass ein Dozent das Seminar als Bühne eines dezidiert fachlich-wissenschaftlich geprägten Austauschs konzipiert. Die Lehramtsstudierenden werden mit einer klar konturierten Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmung konfrontiert, die ihre lehramtsspezifischen Ansprüche ausschließt, um ihnen stattdessen als Beteiligungsrolle die Haltung und Sichtweise „des Historikers“ anzubieten.

Wir vermuten, dass diese Ignorierung lehramtsspezifischer Ansprüche und das Angebot zur Einnahme einer rein fachlich-wissenschaftlichen Perspektive für das fachwissenschaftliche Segment des Lehramtsstudiums von grundlegender Bedeutung sein könnte.

Obwohl das hier beantragte Forschungsvorhaben explizit darauf verzichtet, die subjektiven Haltungen der Studierenden (z. B. durch Interviews) zu erforschen, können die Arbeiten des Antragstellers zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung im weiteren Sinne als Vorarbeiten betrachtet werden (zur universitären Phase: Wernet/Kreuter 2007; zum Praxiswunsch im Referendariat: Kreuter/Wernet 2007; Wernet 2006). Hierzu zählt auch eine im Sommersemester 2014 im Arbeitsbereich des Antragstellers durchgeführte explorative Interviewstudie, in der 25 Studierende in offenen Interviews zu ihrer Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium im Allgemeinen und zum Praxisbezug in ihrem Studium im Besonderen befragt wurden. Ergebnisse dieser Interviewstudie haben Eingang gefunden in die Masterarbeit von Imke Kollmer: „Berufliche Selbstentwürfe von Lehramtsstudierenden: Eine fallrekonstruktive Typologie“ (Kollmer 2014).

Durchgängig konnte bei diesen Untersuchungen das Motiv angetroffen werden, dass eine als wissenschaftlich wahrgenommene Lehre als „praxisfern“ typisiert wird, während eine als praxisbedeutsam wahrgenommene Lehre als „wissenschaftsreduziert“ typisiert wird.

## 1.1 Projektbezogene Publikationen

### 1.1.1 Verröffentlichte Arbeiten aus Publikationsorganen mit wissenschaftlicher Qualitätssicherung, Buchveröffentlichungen sowie bereits zur Veröffentlichung angenommene, aber noch nicht veröffentlichte Arbeiten.

Wernet, A. (2006): „Man kann ja sagen, was man will, es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, W./Pohlenz, P. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam. S. 193–209.

Wernet, A. (2008): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39. S. 46–63.

Wernet, A. (2012): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: K. Schittenhelm (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden. S. 183–201.

Wernet, A. (2014): Überall und nirgends: Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: C. Leser et al. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch, Opladen/Berlin/Toronto. S. 77–96.

---

<sup>17</sup> Hannes König ist als einer der Projektmitarbeiter vorgesehen.

- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich et.al. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden. S. 293–312.
- Wernet, A./Stock, M. (2005): Hochschulforschung und Theorie der Professionen. In: die hochschule 2005(1). S. 7–14.
- Wernet, A./Kreuter, V. (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In: W. Schubarth et al. (Hrsg.): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/Main. S. 183–196.
- Dzengel, J./Kunze, K./Wernet, A. (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. Pädagogische Korrespondenz 45. S. 20–44.
- Kunze, K./Dzengel, J./Wernet, A. (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: I. Pieper et al. (Hrsg.): Was der Fall ist. Wiesbaden. S. 37–58.
- Kunze K./Wernet, A. (2014): Diskurs als soziale Praxis: Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 2/2014. S. 161–179.

### 1.1.2 Andere Veröffentlichungen

- Kreuter V./Wernet A. (2007): Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie. Potsdam, 59 Seiten.

## 2 Ziele und Arbeitsprogramm

### 2.1 Voraussichtliche Gesamtdauer des Projekts

01.04.2016 – 31.03.2019

### 2.2 Ziele

Ziel des Forschungsprojekts ist es, einen empirisch begründeten Beitrag zum Verständnis der spezifischen Situation des Lehramtsstudiums zu leisten. Im Zentrum des Interesses steht dabei die besondere Heterogenität, durch die das Lehramtsstudium auch und vor allem hinsichtlich der Frage der Berücksichtigung berufspraktischer Ansprüche gekennzeichnet ist. Das Projekt zielt auf die empirische Analyse und typologische Rekonstruktion heterogener Lehrkulturen, die sich im Schnittfeld unterschiedlicher fachwissenschaftlicher und berufspraktischer Bezüge herausbilden.

Im Einzelnen verfolgen wir die Ziele:

- Die mit dem Lehramtsstudium verbundene Differenziertheit und Heterogenität der Lehre und ihrer spezifischen Kulturen empirisch zu rekonstruieren.
- Die Art und Weise, in der der berufspraktische Anspruch der Lehrerbildung in unterschiedlichen Segmenten der Lehre berücksichtigt und aufgegriffen bzw. abgewiesen wird, empirisch nachzuzeichnen.
- Empirisch differenzierte Aussagen über unterschiedliche Formen der Relationierung wissenschaftlicher und berufspraktischer Ansprüche in der universitären Lehrerbildung zu gewinnen.
- Die Untersuchung der Formen der Adressierung der Lehramtsstudierenden. In welchen Studiensegmenten finden sich systematisch Differenzmarkierungen zwischen

Lehramtsstudierenden und grundständig Studierenden? Welche Formen nehmen diese Differenzmarkierungen an?

- Eine „nicht-idealistische“ Modellierung einer Theorie universitärer Lehre bzw. universitärer Lehrkultur auf der empirischen Basis protokollierter Interaktion zu entwickeln.

#### *Problemdimensionen des Lehramtsstudiums*

Ein zentrales Ziel des Forschungsvorhabens ist es, einen Beitrag zur empirischen Fundierung des Diskurses zur universitären Lehrerbildung zu leisten, der regelmäßig eine als problematisch angesehene Heterogenität und einen unzureichend eingelösten Praxisbezug innerhalb des Lehramtsstudiums konstatiert. Indem wir in unserem Forschungsprojekt genau diese beiden Dimensionen der Interaktionsrealität des Lehramtsstudiums in den empirischen Fokus rücken, eröffnen wir die Möglichkeit, die Interaktionsrealität der universitären Lehre im Rahmen des Lehramtsstudiums in einen unmittelbaren Bezug zu diesen zentralen Aspekten des Diskurses zur universitären Lehrerbildung zu stellen.

#### *Heterogene Lehrkulturen*

Ein wesentliches Ziel des Forschungsprojektes besteht darin, die unterschiedlichen im Lehramtsstudium anzutreffenden Lehrkulturen zu rekonstruieren und die damit einhergehenden Spannungs- und Komplementärverhältnisse zu explizieren. Dabei fokussieren wir – ausgehend von der Annahme, dass lehrkulturelle Unterschiede nicht eindeutig mit Fachgrenzen zusammenfallen – systematisch sowohl *fachinterne* als auch *fächerübergreifende lehrkulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen*.

Gegenüber der diffusen Wahrnehmung einer außergewöhnlichen Heterogenität des Lehramtsstudiums wollen wir mit unserem Forschungsprojekt den Verlauf spezifischer lehrkultureller Grenzen in und zwischen den Fächern des Lehramtsstudiums rekonstruieren, um so ein empirisch begründetes Bild der lehrkulturellen Heterogenität des Lehramtsstudiums zu gewinnen.

#### *Heterogene Praxisbezüge*

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Frage, ob und in welcher Weise die Lehre versucht, dem Praxisanspruch des Studiums gerecht zu werden. Wir gehen davon aus, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums sehr unterschiedliche Bezugnahmen auf den berufspraktischen Anspruch des Studiums erfolgen. Wir erwarten sowohl bezüglich der Verbindlichkeit und Explizitheit, mit der die Lehre Praxisbezüge herstellt, als auch bezüglich der Art und Weise, in der dies geschieht, deutliche Differenzen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob das einfache Bild, dass die dem Fächerstudium zugeordneten Lehrveranstaltungen den Praxisanspruch eher zurückweisen, während die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen ihn dezidiert einzulösen versuchen, sich empirisch bestätigen lässt.

Auch hier wollen wir dem im Diskurs zur universitären Lehrerbildung regelmäßig zum Ausdruck gebrachten diffusen Unbehagen an einem als unzureichend eingeschätzten Aufgreifen berufspraktischer Ansprüche eine Rekonstruktion der spezifischen empirischen Formen der Bezugnahmen auf die Praxis im Lehramtsstudium entgegensetzen.

#### *Entwurf eines unterrichtstheoretischen Modells universitärer Lehre*

Über die Rekonstruktion der Interaktionsrealität des Lehramtsstudiums hinaus strebt das Forschungsprojekt eine material begründete Theorie der universitären Lehre an. Im Zentrum steht dabei die Forschungsfrage, ob das Humboldtsche Modell der „Einheit von Forschung und Lehre“ eine idealisierend normative Konstruktion darstellt oder ob es sich jenseits lehrkultureller Differenzen als interaktionsleitend in der universitären Lehre rekonstruieren und wirklichkeitswissenschaftlich reformulieren lässt. Wir fragen also danach, ob sich die universitäre Lehre trotz ihrer lehrkulturellen Ausdifferenziertheit in einer *allgemeinen Theorie* der universitären Lehre integrieren lässt.

In diesem Zusammenhang zielt das Forschungsprojekt theoriestrategisch auf eine unterrichtstheoretische Unterscheidung schulischen Unterrichts und universitärer Lehre. Ziel ist es, die begrenzte Geltungsreichweite unserer lehramtsspezifischen Befunde berücksichtigend, in der Logik von Gemeinsamkeit und Differenz eine gehaltvolle und empirisch tragfähige Theorie der Besonderheit der universitären Lehre zu gewinnen, die es auch erlaubt, *Dimensionen des Schulischen und der Verschulung* empirisch zu rekonstruieren und theoriesprachlich zu unterscheiden.

## 2.3 Arbeitsprogramm inkl. vorgesehener Untersuchungsmethoden

### 2.3.1 Grundanlage des Projekts

Der Gang der Untersuchung orientiert sich am institutionellen Aufbau des Lehramtsstudiums. Stellvertretend für seine fächer- und fakultätsübergreifende Struktur werden Lehrveranstaltungen aus den Fächern Mathematik, Biologie und Germanistik, aus den entsprechenden Fachdidaktiken und aus dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot untersucht. Es geht uns also nicht darum, die disziplinäre Bandbreite des Lehramtsstudiums vollständig abzudecken, sondern darum, exemplarisch durch eine kontrastive Fachauswahl einen bedeutsamen Bedingungsfaktor lehrkultureller Heterogenität im Erhebungsdesign zu berücksichtigen.

Die Datenerhebung ist grundsätzlich so angelegt, dass ein Datenkorpus entsteht, auf den die Fallauswahl *exemplarisch* und *selektiv* Bezug nimmt (zum iterativen Vorgehen bei der Fallauswahl siehe unten).

Da wir in der Forschung so gut wie nicht über publizierte Protokolle der universitären Lehre verfügen, soll der gesamte Datenkorpus verschriftlicht und der Nachnutzung zugänglich gemacht werden (vgl. 2.3.9).

### 2.3.2 Datengrundlage

Die Untersuchung stützt sich auf transkribierte Audioprotokolle universitärer Lehrveranstaltungsinteraktionen aus den ausgewählten Studiensegmenten. Dabei beschränken wir uns auf das Lehrveranstaltungsangebot im Rahmen des gymnasialen Lehramtsstudiums, das mit seinem hohen fachwissenschaftlichen Anteil in einem besonderen Maße von der Spannung zwischen lehramtsbezogenen und fachwissenschaftlichen Studienanteilen gekennzeichnet ist. Diese Beschränkung trägt der historischen Ausdifferenzierung der Berufskulturen für Primar- und Sekundarstufe Rechnung und gewährleistet die Anschlussfähigkeit an das, vorher vom Antragsteller durchgeführte, Projekt *AKURAT* (s.o. unter „Eigene Vorarbeiten“), in dem ebenfalls die Ausbildungskulturen im Studienseminar für das gymnasiale Lehramt untersucht wurden.

### 2.3.3 Fallzahl und Fallauswahl

#### *Fallzahl*

Wir erheben 10 erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen und je 5 Lehrveranstaltungen in den Fächern und ihren Didaktiken.

Die Erhebungen sollen an mindestens 5 Universitäten in 5 verschiedenen Bundesländern erfolgen.

Sample:

*Erziehungswissenschaftliche Seminare*  $N_{EW} = 10$

*Fachdidaktische Seminare: 3 Fächer à 5 Erhebungen:*  $N_{FD} = 15$

*Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen: 3 Fächer à 5 Erhebungen:*  $N_{FW} = 15$

#### *Fächerauswahl*

Das bildungswissenschaftliche Segment bildet den Kern des Lehramtsstudiums. Es ist für alle Studierenden verpflichtend. Je nach Universität setzt es sich aus erziehungswissenschaftlichen und psychologischen, sowie teilweise soziologischen, philosophischen oder politikwissenschaftlichen Komponenten zusammen.

Wir legen den Fokus hier auf die Erziehungswissenschaft als dem in aller Regel umfangreichsten und obligatorischen Anteil des bildungswissenschaftlichen Segments.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Tatsächlich stellt das „Erziehungswissenschaftliche Studium“ sogar häufig semantisch das übergeordnete Dach dar, unter dem sowohl erziehungswissenschaftliche als auch psychologische Lehrveranstaltungen versammelt werden: „Die Zielsetzung der ersten Phase der Lehrerbildung, des Hochschulstudiums, ist die wissenschaftliche Qualifizierung künftiger Lehrerinnen und

Die Fächer-Fachdidaktik-Paare Mathematik, Biologie und Germanistik nehmen wir in unser Sample auf, da diese bezüglich ihrer fachkulturellen Verankerung an der Universität kontrastiv sind (vgl. Tabelle 1, S. 3) und sie zudem besonders stark in den häufigsten (Schul-)Fächerkombinationen vertreten sind.<sup>19</sup> Darüber hinaus scheinen sie geeignet, die fakultätsübergreifende Struktur des Lehramtsstudiums abzubilden, da man sie idealtypisch den mathematischen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Fakultäten an der Universität zuordnen kann.<sup>20</sup>

Diese Kontrastivität ist besonders auch für diejenigen unserer Forschungsfragen von Bedeutung, denen es um die allgemeine Verfasstheit der universitären Lehre bzw. um die Frage geht, ob sich unterhalb der phänomenalen Heterogenität eine die universitäre Lehre einengende Idee identifizieren lässt, die sie als eine distinkte Unterrichtsform ausweist.

#### *Universitätsstandorte*

Unsere Erhebungsstrategie beruht darauf, einen Datensatz mit möglichst vielfältigen Formen und Stilen der universitären Lehrerbildung zu generieren. Um potentielle Effekte lokaler Lehrkulturen zu vermeiden, haben wir uns deshalb dazu entschieden, an unterschiedlichen Universitätsstandorten in unterschiedlichen Bundesländern zu erheben. Diese „Streuung“ stellt auch für die Anonymisierung des Datenmaterials eine erhebliche Erleichterung dar.

### **2.3.4 Datenerhebungsdesign**

Nach Probeerhebungen in den Fächern Mathematik, Biologie und Germanistik haben wir uns für folgendes Erhebungsdesign entschieden:

Um die Bereitschaft von Dozierenden und Studierenden zu erhöhen, Lehrveranstaltungen für unsere Forschung zu öffnen und um die Anonymisierung des Datenmaterials zu erleichtern, verzichten wir auf Kameraaufzeichnungen und beschränken uns auf Audioaufnahmen. In den bisherigen Erhebungen waren dabei vier Audioaufnahmegeräte (eines in der Nähe des Dozierenden, drei im Veranstaltungsraum verteilt) hinreichend, um die Lehrveranstaltungsinteraktionen in einer für die spätere Transkription ausreichend guten Qualität aufzuzeichnen.

*Teilnehmende Beobachtung/Feldnotizen:* Die Audioaufnahmen werden jeweils von zwei Mitarbeiter\*innen durchgeführt. Sie fungieren während der Lehrveranstaltung als teilnehmende Beobachter und halten ihre lehrkulturell relevanten Beobachtungen durch Feldnotizen fest. Dazu gehören einerseits (im Sinne der inhaltlichen Feldnotiz; vgl. dazu Dellwing/Prus 2012: 171-181) deskriptive Informationen wie Veranstaltungsgröße, Protokolle der Raum- und Sitzordnungen, Photographien von Tafelanschriften oder Power-Point-Präsentationen. Dazu gehören andererseits (im Sinne einer „dichten Beschreibung“; vgl. dazu Geertz 1987) interpretierende Beobachtungen, wie die Charakterisierung der Intensität der Seminarbeteiligung, der Diskussionsatmosphäre oder von Besonderheiten der Haltung der Akteure (z.B. Seminarleiter auf dem Tisch sitzend; Lehre bei geöffneter Tür; usw.).

Die Datenerhebung erfolgt kontinuierlich über die ersten beiden Projektjahre hinweg.

### **2.3.5 Untersuchungsmethoden**

#### *Rekonstruktive Unterrichtsforschung*

Richtungsweisend für unser methodisch-analytisches Vorgehen, insbesondere hinsichtlich Fragen der Fallbestimmung und Sequenzselektion sind die in der Unterrichtsforschung einschlägigen Heuristiken:

- *Begrüßungen, Zäsurierungen und initiale thematische Einstiege* in Lehrveranstaltungen (vgl. z.B. Zizek

---

Lehrer, also die durch einen systematischen Forschungsbezug gekennzeichnete Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten“ (HRK 2013: 2)

<sup>19</sup> An der Leibniz Universität Hannover etwa waren 2014 von insgesamt 691 Studierenden im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien 450 in einer (oder zweien) der drei projektrelevanten Fachdisziplinen eingeschrieben; also etwa zwei Drittel. (Leibniz Universität Hannover 2014: 29)

<sup>20</sup> Empirisch folgt die Fakultäts- bzw. Fachbereichsgliederung an den Universitäten natürlich häufig nicht dieser idealtypischen Aufteilung. Insbesondere werden die Mathematik und die Naturwissenschaftlich häufig unter dem gemeinsamen Dach einer mathematisch-naturwissenschaftlicher Fakultät angesiedelt.

2015, Twardella 2015: 45–70)

- Durch die Interaktionsstruktur bestimmte *Beteiligungsrollen* von Lehrveranstaltungsteilnehmern (vgl. z.B. Hausendorf 2008, Wenzl 2014a)
- Praktiken der *Konstituierung* bzw. *Ko-Konstruktion der gemeinsam fokussierten Sache* bzw. des Gegenstands (vgl. z.B.: Gruschka 2013, Schelle 2013)
- *Ritualisierte Praktiken* in Lehrveranstaltungen (vgl. z.B. Heinzel 2016).

### *Objektive Hermeneutik*

Die Auswertung der ausgewählten Sequenzen erfolgt mit dem Textinterpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik.<sup>21</sup> Eine Besonderheit dieser Methode besteht darin, neben den manifesten auch die latenten Sinnstrukturen der Interaktion empirisch in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive hat sich in der Unterrichtsforschung und in unseren bisherigen Forschungen zur Lehrerbildung (vgl. eigene Vorarbeiten) als aufschlussreich erwiesen. Denn gerade im Kontext einer Handlungspraxis, die in hohem Maße expliziten Motiven und Ansprüchen verpflichtet ist – das ist für Unterricht und Lehre zweifelsohne der Fall –, ist die Frage nach latenten, den expliziten und offiziellen u.U. zuwiderlaufenden und dennoch handlungspraktisch wirksamen Motiven, von forschungslogisch zentraler Bedeutung.

### *Zur iterativen Fallauswahl*

Die Auswahl der zu interpretierenden Fälle und Interaktionssequenzen erfolgt in einem iterativen Prozess, den wir in Analogie zu dem ursprünglich im Kontext der Grounded Theory formulierten Prinzip des *Theoretical Sampling*<sup>22</sup> konzipieren. Alle erhobenen Fälle werden zunächst gesichtet und entlang unserer heuristischen theoretischen Vorannahmen und den aus diesen abgeleiteten Fragestellungen systematisiert. Auf Grundlage dieser vorrekonstruktiven Systematisierung werden die extensiv zu rekonstruierenden Fälle bzw. Sequenzstränge ausgewählt. Diese werden zunächst explorativ, dann zunehmend extensiv sequenzanalytisch rekonstruiert. Dabei rechnen wir mit Modifikationen und Anpassungen der theoriegeleiteten Fragen und Vorannahmen. Diese Anpassungen führen zu einer Resystematisierung der Fälle entlang derjenigen Dimensionen, auf deren Bedeutsamkeit uns die Rekonstruktionen aufmerksam machen und leiten entsprechend die weitere Fallselektion. Diese Iteration vollzieht sich so lang, bis eine empirische Sättigung der theoretischen Modellierung erreicht ist.

### *Typenbildung*

Die Iterativität des Vorgehens und die kontinuierliche Rejustierung von Fallauswahl und theoretischer Modellierung zielen in einem fortschreitenden Forschungsprozess auf die Entfaltung einer material gesättigten *Typologie* universitärer Lehrkulturen.

## **2.3.6 Arbeitsplan**

Das Projekt gliedert sich in vier thematisch orientierte Projektphasen, in denen wir bei der Rekonstruktion der Protokolle der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen jeweils unterschiedliche Akzente setzen. *Geplant sind drei Erhebungswellen: 1.) 10 Erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, 2.) je 5 Lehrveranstaltungen aus den drei untersuchten Fachdidaktiken, 3.) je 5 Lehrveranstaltungen aus den drei untersuchten Fachwissenschaften.* Alle so erhobenen Audioprotokolle werden verschriftet, durch die Forschergruppe gesichtet und in die Untersuchung mit einbezogen. Die Auswahl derjenigen Fälle, die einer vollständigen Rekonstruktion unterzogen werden, erfolgt nach dem oben dargestellten iterativen Verfahren (siehe Untersuchungsmethoden).

Wenngleich wir in allen drei Studiensegmenten grundsätzlich ähnlich vorgehen, rücken in den einzelnen Projektphasen doch auch jeweils studiensegmentspezifische Untersuchungsfragen in den Vordergrund.

### *1. Projektphase: Studiensegment Erziehungswissenschaft (01.04.2017 – 31.12.2017)*

Wir beginnen mit der Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils. Hier arbeiten wir mit einem größeren Datenkorpus (10 statt 5 LVen), um das allgemeine Konzept der Lehrkultur zunächst abseits von fächerübergreifenden Gemeinsamkeiten und Differenzen begrifflich-theoretisch zu schärfen. Ausgehend von der im Verlauf der ersten explorativen Pilotrekonstruktion bestimmten Lehrkultur werden die weiteren Lehrveranstaltungen vollständig im Hinblick auf minimale und maximale Kontraste zu dieser klassifiziert und teilweise rekonstruktiv analysiert, um so ein *typologisches Spektrum von Lehrkulturen innerhalb der Erziehungswissenschaft* zu gewinnen (fachinterne Kontrastierung). Eine

---

<sup>21</sup> Wir verzichten hier auf eine allgemeine Darlegung von Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Zum methodischen Vorgehen: Wernet 2009; zur methodologischen Begründung: Oevermann et al. 1979, Oevermann 1993.

<sup>22</sup> Vgl. Strauss/Corbin 1996: 148–165.

besondere Beachtung findet dabei die Frage, welche Praxisbezüge uns in diesen Lehrkulturen als explizite und implizite Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen begegnen.

Die aus der Rekonstruktion im erziehungswissenschaftlichen Studiensegment gewonnene erste typologische Ordnung von Lehrkulturen dient als Ausgangsbasis für die lehrkulturellen Kontrastierungen in den weiteren Projektphasen.

### *2. Projektphase: Studiensegment Fachdidaktik (01.01.2018 – 31.08.2018)*

Die zweite Projektphase widmet sich den Fachdidaktiken der ausgewählten Fächer und damit Lehrveranstaltungen, die einerseits lehramtspezifisch sind, die sich andererseits jedoch jeweils nur an Lehramtsstudierende mit bestimmten Fächerkombinationen richten. Uns ermöglicht die Hinzunahme der fachdidaktischen Seminare einen ersten systematischen Blick auf das *Spektrum lehrkultureller Heterogenität in unterschiedlichen Segmenten des Lehramtsstudiums* (fächerübergreifende Kontrastierung). Besondere Aufmerksamkeit widmen wir dabei der studiensegmentinternen Frage, ob sich in den Fachdidaktiken vor allem die kontrastiven fachwissenschaftlichen Bezüge in lehrkulturellen Kontrasten Ausdruck verschaffen, oder ob sich lehrkulturelle Gemeinsamkeiten der verschiedenen Fachdidaktiken *als* Fachdidaktiken zeigen.

Die in der zweiten Projektphase gewonnene lehrkulturelle Typologie stellt wie in Projektphase 1 die Kontrastierungsgrundlage für die in der nächsten Phase ins Zentrum rückende lehrkulturelle Vielfalt in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen dar.

### *3. Projektphase: Studiensegment Fachwissenschaft (01.09.2018 – 30.06.2019)*

Die dritte Projektphase widmet sich schließlich den Lehrkulturen der Fachwissenschaften. In dieser Phase rückt die Frage in den Vordergrund, ob wir in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf den jeweiligen Lehrkulturen eingelassene Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen stoßen, die sich stabil als wissenschaftliche ausweisen, ob sich also eine spezifisch fachwissenschaftliche Lehrkultur als gemeinsamer, fachunabhängiger Bezugspunkt identifizieren lässt.

Einen weiteren Schwerpunkt stellt die kontrastierende Analyse der spezifischen Verhältnisse der Lehrkulturen in den Paaren Mathematik-Mathematikdidaktik, Germanistik-Deutschdidaktik und Biologie-Biologiedidaktik dar. Hier steht die Frage im Zentrum, ob lehrkulturelle Gemeinsamkeiten eher auf horizontaler Ebene, innerhalb der beiden Studiensegmente Fachdidaktik und Fachwissenschaft, angesiedelt sind, oder ob sich lehrkulturelle Gemeinsamkeiten eher vertikal entlang der Fachachsen zeigen. Die systematische Bedeutsamkeit dieser Kontrastierung liegt darin begründet, dass wir damit ausschnitthaft die Frage in den Blick bekommen, ob die lehrkulturelle Heterogenität eines Lehramtsstudiums vor allem von konkreten Fächerkombinationen abhängt, oder ob die lehrkulturelle Verfasstheit des Lehramtsstudiums durch allgemeine fachübergreifende Heterogenitäten zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft gekennzeichnet ist.

### *4. Projektphase: Systematische Kontrastierung und Tagung (01.07.2019 – 31.03.2020)*

In der letzten Projektphase wird es darum gehen, auf der Grundlage der empirischen Befunde der ersten drei Projektphasen *das Lehramtsstudium als eine Einheit der Differenzen seiner Lehrkulturen und der in diesen erhobenen Theorie- und Praxisansprüche zu modellieren*. Durch eine systematische Kontrastierung der Lehrkulturen in erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen soll der Interaktionsraum, den das Lehramtsstudium an der Universität darstellt, aus der Binnenperspektive theoretisch ausgeleuchtet werden. *Insbesondere sollen in dieser Phase synchron die fachinternen sowie die fächerübergreifenden Passungs- und Spannungsverhältnisse der Lehrkulturen in den Blick genommen werden*.

Weiterhin sollen die gesammelten Befunde daraufhin befragt werden, ob und, wenn ja, auf welche *einheitliche Idee der universitären Lehre* sie hinweisen, die unterhalb der Verschiedenheit der Lehrkulturen der universitären Lehre wirksam ist, und die die universitäre Lehre als eine, gerade gegenüber dem schulischen Unterricht, distinkte Lehr-Lern- bzw. Zeigepaxis (vgl. Reh et al. 2015 in Anlehnung an Prange 2005) ausweist. Zentrale Aufmerksamkeit kommt dabei der Frage zu, welche Rolle diskursive Ansprüche in der universitären Lehre im Verhältnis zu doktrinalen Ansprüchen spielen.

Zum Abschluss des Projekts planen wir eine Tagung, in der Ansätze der Unterrichtsforschung, der Lehrerbildungsforschung und der Hochschulforschung in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen.

### 2.3.7 Zeitplan

<b>Zeitraum</b>	<b>Schwerpunkttätigkeiten</b>
April 2017 – Mai 2017	– Start der 1. Erhebungswelle (Erziehungswissenschaft) – Verschriftlichung und Klassifikation der 1. Erhebungswelle
Juni 2017 – Aug. 2017	– Explorative erste Rekonstruktion einer (erziehungswissenschaftlichen) Lehrkultur – Abschluss der 1. Erhebungswelle
Sept. – Okt. 2017	– 1. Fachinterne Kontrastierung und Typologisierung (EWI) – 1. Workshop (EWI) – Erstellung erster Zeitschriftenpublikation
Nov. 2017 – Dez. 2017	– Vorträge – Vorbereitung/Start der 2. Erhebungswelle (Fachdidaktiken)
Jan. 2018 – März 2018	– Abschluss der 2. Erhebungswelle – Verschriftlichung und Klassifikation der 2. Erhebungswelle – Synchrone Rekonstruktion fachdidaktischer Lehrkulturen – 2.–4. fachinterne Kontrastierung (FD 1–3) – 2. Workshop (FD 1)
April 2018 – Juni 2018	– 3. + 4. Workshop (FD 2 + 3) – 1. Fächerübergreifende Kontrastierung (FD) und synchroner Vergleich der internen Ausdifferenzierungsmuster
Juli 2018 – Aug. 2018	– Vertiefende Rekonstruktionen zur Lehrkultur (EWI + FD) – Erstellung einer weiteren Zeitschriftenpublikation – Vorbereitung 3. Erhebungswelle (Fachwissenschaften)
Sep. 2018 – Dez. 2018	– Durchführung 3. Erhebungswelle (FW) – Vorträge – Beginn der Erstellung einer zusammenfassenden Monografie
Jan. 2019 – März 2019	– Verschriftlichung und Klassifikation der 3. Erhebungswelle – 5. Workshop (FW 1) – Synchrone fachinterne Kontrastierung (FW 1–3) sowie fächerübergreifende Kontrastierung (FW)
April 2019 – Juni 2019	– 6. + 7. Workshop (FW 2 + 3) – Analyse und Kontrastierung der in Anspruch genommenen Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen (FD/FW 1–3) – Fortsetzung der Monografie
Juli 2019 – Aug. 2019	– Beginn der systematischen Vergleichs der Lehrkulturen aller 7 Fächer – Beginn der Erstellung der Datenbank
Sep. 2019 – Dez. 2019	– Fertigstellung der Datenbank – Vertiefte Arbeit an dem abschließenden Vergleich – Erstellung von weiteren Zeitschriftenpublikationen
Januar 2020	– Abschluss der systematischen Vergleichs – Erstellung eines Modells des Lehramtsstudiums als Einheit der Differenzen seiner Lehrkulturen – Abschlussstagung
Feb. 2020 – März 2020	– Abschluss der zusammenfassenden Monografie – Erstellung des Abschlussberichts

### 2.3.8 Fallwerkstätten und Expertenworkshops

Für die Auswertung der Lehrveranstaltungsprotokolle sind im zweiwöchigen Rhythmus vierstündige Fallwerkstätten vorgesehen.

Darüber hinaus finden zu den Fächern und ihren Didaktiken Expertenworkshops mit entsprechenden Fachvertretern statt, in denen wir unsere fallrekonstruktiven Befunde zur Diskussion stellen. Folgende Expertenworkshops sind geplant (mit Ausnahme von Prof. Dr. Wolfram Meyerhöfer/Paderborn und Prof. Dr. Irene Pieper/Hildesheim, zu denen enge Kooperationsbeziehungen bestehen, laden wir aus Kostengründen Kolleginnen und Kollegen der Leibniz Universität Hannover ein):

- Mathematik/Mathematikdidaktik (Prof. Dr. Reinhard Hochmuth; Prof. Dr. Wolfram Meyerhöfer)
- Germanistik/Deutschdidaktik (Prof. Dr. Birgit Nübel; Prof. Dr. Irene Pieper)
- Biologie/Biologiedidaktik (Dr. Sarah Dannemann; Prof. Dr. Harald Gropengießer)

### 2.3.9 Umgang mit den im Projekt erzielten Forschungsdaten

Die in dem Projekt erhobenen Daten werden einer Nachnutzung zugänglich gemacht. Die Interaktionsprotokolle werden vollständig und in anonymisierter Form transkribiert. Das Forschungsdatenzentrum Bildung des Informationszentrums Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung hat die Bereitstellung der Daten für Zwecke der universitären Lehre und der Sekundäranalyse zugesagt.

## 3 Literaturverzeichnis zum Stand der Forschung, zu den Zielen und dem Arbeitsprogramm

- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, N./Koller H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden. S. 195–208.
- Bargel, T. (1988): Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. Hefte zur Berufs- und Hochschulforschung 2. Konstanz.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: ZfE 6(1). S. 46–71.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE 9(4). S. 469–520.
- Baumert, J./Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin et al. (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden. S. 277–337.
- Becher, T./Trowler, P. (2001): Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Buckingham.
- Bernstein, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/Main.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig. S. 59–91.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster. S. 11–38.
- Blömeke, S./Hsieh, F.-J./Kaiser, G./Schmidt, W. (Hrsg.) (2014): International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn. Dordrecht.
- Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2015): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt/Main.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Encyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen. S. 177–212.

- Bromme, R. (2014): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster.
- Buchberger, F./Buchberger, I. (1999): Europa-Kompatibilität der Lehrerausbildung in Deutschland. In: E. Terhart (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim. S. 5–21.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K. (Hrsg.) (2005): *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/Main.
- Combe, A. (2013): Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In: *ZiSU* 3(1). S. 159–174.
- Copei, F. (1960/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg.
- Deutscher Bundesrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart.
- Dwelling, M./Prus., R. (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden.
- Dzengel, J. (2013): Schule spielen – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: *ZiSU* 2(1). S. 142–158.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden.
- Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/03*. Frankfurt/Main.
- Egger, R. (2012): *Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (1992): *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim/München.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen.
- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten: Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Toronto.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/Main.
- Habermas, J. (1986): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: *ZfPäd* 32(5). S. 703–718.
- Hausendorf, H. (2008): *Interaktion im Klassenzimmer: zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis*. In: Willems, H. (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden.
- Heinzel, F. (2016): *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Berlin/Farmington Hills.
- Helsper, W. et al. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen.
- Hericks, U./Kunze, I. (2004): *Forschung zu Didaktik und Curriculum*. In: W. Helsper/J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden. S. 721–752.
- Heursen, G. (1984): *Didaktik im Umbruch: Aufgaben und Ziele der (Fach-)Didaktik in der integrierten Lehrerbildung*. Königstein.
- HRK (2013): *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz*. URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlungen-zur-lehrerbildung-1/> [22.05.15]
- Huber, L. (1992): *Neue Lernkultur – alte Fachkultur*. In: A. Dress (Hrsg.): *Die humane Universität Bielefeld 1969–1992: Festschrift für Karl-Peter Grottemeyer*. S. 95–106.
- Humboldt, W. v. (1964/1810): *Über die innere und äußere Organisation der höherenwissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*. A. Flitner/K. Giel (Hrsg.). Bd. IV: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt. S. 255–266.
- Jaspers, K. (1980/1946): *Die Idee der Universität*. Berlin/Heidelberg/New York.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2004): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/Main.
- Keiner, E./Schaufler, S. (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, N./Koller H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden. S. 269–302.
- Kennedy, M. M./Ahn, S./Choi, J. (2008): *The value added by teacher education*. In: *Handbook of research on teacher education*. New York. S. 1249–1273.

- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Stuttgart.
- Kleickmann, T (et al.) (2013): Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge. The role of structural differences in teacher education. In: *Journal of Teacher Education* 64(1). S. 90–106.
- Klingberg, L. (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: M. Meyer/W. Plöger (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim/Basel. S. 65–84.
- Knape, F. (1996): Die Lehrerausbildung an der Technischen Universität Berlin. Erkenntnisse aus einer Befragung der Schulpraktikanten. In: *Didaktik der Physik, Vorträge Physikertagung*. S. 557–660.
- Knorr-Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt/Main.
- Koch, J.-J. (1972): *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm.
- Kollmer, I. (2014): *Berufliche Selbstentwürfe von Lehramtsstudierenden: Eine fallrekonstruktive Typologie, unveröffentlichte Masterarbeit*.
- König, H. (2014): *Aspekte universitärer Lehre: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium, unveröffentlichte Masterarbeit*.
- König, J./Peek, R./Blömeke, S. (2010): Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. In: A. Gehrman/U. Hericks/M. Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn. S. 65–76.
- König, J./Seifert, A. (Hrsg.) (2012): *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster.
- König, J. (2013): First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. In: *International Journal of Science and Mathematics Education* 11(4). S. 999–1028.
- Kosseck, B./Zwiauer, Ch. (2012): *Universitäten in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen*. Wien.
- Kreuter V./Wernet A. (2007): *Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie*. Potsdam, 59 Seiten.
- Kunina-Habenicht, O (et al. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: *ZfPäd* 59(1). S. 1–23.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: *ZiSU* 3(1). S. 44–57.
- Labahn, B./Becker, H.-J. (2004): *Chemiedidaktische Kompetenzen von Studienreferendaren oder zur Qualität der Ausbildung*. In Pitton, A. (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDGP). Chemie- und physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung*. Münster. S. 185–187.
- Leibniz Universität Hannover (2014): *Zahlenspiegel 2014*. URL: [https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/strat\\_controlling/statistiken/zahlenspiegel/zahlenspiegel\\_2014.pdf](https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/strat_controlling/statistiken/zahlenspiegel/zahlenspiegel_2014.pdf) [22.05.15]
- Linninger, C. (et al.) (2015): Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and validation using mixed methods. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47(2). S. 62–74.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *ZfPäd Beiheft* 51. *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. S. 47–70.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom-Interaction*. Oxford.
- Merkens, H. (2005): *Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft*. In: H. Merckens(Hrsg.): *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DgFE*. Wiesbaden. S. 9–14.

- Merzyn, G. (2004): Lehrerausbildung-Bilanz und Reformbedarf: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein Westfalen (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. URL: [http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf) [22.05.15].
- Multrus, F. (2004): Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen; eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Diss. Universität Konstanz.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Goethe-Universität. Frankfurt/Main. S. 66–81.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungspraktische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart. S. 352–434.
- Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In: T. Jung/S. Müller-Doohm (Hrsg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Frankfurt/Main. S. 106–189.
- Paris, R. (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: E. Stölting/U. Schimank (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden.
- Peters, A. (1854): Über die Notwendigkeit der Einrichtung zweckmäßiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrerbildungsanstalten an deutschen Universitäten. Dresden.
- Plessner, H. (1985/1962): Universität und Erwachsenenbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften X. Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt/Main. S. 250–264.
- Plöger, W. (2009): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: S. Hellekamps /W. Plöger/W. Wittenbruch (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/1. Paderborn et al. S. 429–447.
- Portele, G./Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: ebd. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart.
- Prange, K. (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundrisse der operativen Pädagogik. Paderborn.
- Reh, S./Arnold, E. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance. In: Die Hochschule 1/2005. S. 143–156.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen.
- Reinhold, P. (2004): Fachdidaktische Ausbildung In: S. Blömeke et al.: Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig. S. 410–431.
- Ricken, N./Koller H.-C./Keiner, E. (Hrsg.) (2014): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden.
- Rumpf, H. (2002): Verdorrnde Wurzeln – Erinnerung an die lebensweltliche Mitgift des Lehrens und Lernens. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen. S. 53–59.
- Rustemeyer, D. (2005): Universitäre Wissenskulturen. In: Zdfpäd Beiheft 50. S. 62–75.
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Schelle, C. (2013): Zur Sache, bei der Sache – wie wird der Gegenstand konstituiert? Interpretation einer Unterrichtssequenz aus einer senegalesischen Schule. In: dies. (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. Münster. S. 255–268.
- Schelsky, H. (1971): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf.
- Schrittesser, I. (2014): Über die Einheit von Forschung und Lehre: einige Überlegungen zur Zukunft der Lehrerbildung in Österreich. In: Institut für Forschung und Entwicklung (Hrsg.): Forschung an der KPH Wien/Krems. Wien/Berlin. S. 51–72.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher. 15 (2). S. 4–14.

- Spanhel, D. (2004): Lehrerbildung für Haupt- und Realschule. In: S. Blömeke et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig. S. 325–335.
- Statistisches Bundesamt (2014): Prüfungen an Hochschulen. 2013. URL: <http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen> [27.05.2015].
- Stichweh, R. (1993): Die Form der Universität. In: D. Bäcker (Hrsg.): Probleme der Form. Frankfurt/Main. S. 181–211.
- Stichweh, R. (1994a): Die Einheit von Lehre und Forschung. In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main. S. 228 – 245.
- Stichweh, R. (1994b): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme Beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main. S. 278 - 336.
- Stock, M. (2013): Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe. In: Die Hochschule. 2013(1). S.131–143.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tenorth, H.-E. (2004): Lernorte in der Berufsbiographie. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. [Http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf), S. 15--18.
- Tenorth, H.-E. (2011): "...die praktische Seite der philosophischen Fakultät". Status und Funktion universitärer Pädagogik. Abschiedsvorlesung, 10. Februar 2011. In: Humboldt-Universität (Hrsg.): Öffentliche Vorlesungen 169. Berlin.
- Tenorth, H.-E. (2014): „Bildung und Wissenschaft“ – Brauchen wir noch die Universität? In: Ricken, N./Koller H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden. S. 45–62.
- Terhart, E./Schulze-Stocker, F./Kunina-Habenicht, O./Dicke, Th./Förster, D./Lohse-Bossenz, H./Göbbling, J./Kunter, M./Baumert, J./Leutner, D. (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWissProjekts. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5. S. 96–106.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster.
- Twardella, Johannes (2015): Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts. Opladen & Farmington Hills.
- Vogel, T. (2011): Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. In: T. Diehl/J. Krüger/T. Vogel. (Hrsg.): bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011.
- Vosgerau, K. (2005): Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Frankfurt/Main.
- Wellmer, A. (1986): Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik. Frankfurt/Main.
- Wenzl, T. (2014a): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungs-zusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wenzl, T. (2014b): „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der ...“ Zum Problem der Vergemeinschaftung von Lehramtsstudenten auf der Basis der ehemaligen Schülerrolle. Online-Fallarchiv Schulpädagogik Kassel.
- Wenzl, Thomas (2016): Bildungsanspruch und Interaktionsrealität: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars, in: Kleeberg-Niepage, A. / Rademacher, S. (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik, Wiesbaden (im Erscheinen).
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Wernet, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden. S. 125–144.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich et.al. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden. S. 293–312.

- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Drs. 5065-01), November 2001. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> [22.05.15]
- Zizek, Boris (2015), Exemplarische Rekonstruktion der Eröffnungsphase von Unterricht. Sozialisations-, bewährungs- und professionalisierungstheoretische Perspektiven auf Schule. In: ZSE 2015(1).
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Basel.