

# Spannungsfeld Lehramtsstudium: Aus\_Bildung für die Arbeit als Lehrer\*in

Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer (alle Universität Graz)  
Forschungspapier, Track #6

Der Bologna-Prozess befördert seit den 1990ern eine weitreichende Transformation von Universitäten hin zu unternehmerischen Einheiten (vgl. Hark/Hofbauer, 2018). Diese neoliberale Unternehmensperspektive betrifft nicht nur den Arbeitsalltag von Wissenschaftler\*innen, sondern auch die Lehre, z. B. durch die jüngste Kopplung der Universitätsfinanzierung an die Menge sogenannter prüfungsaktiver Studierender. Für die Studierenden selbst wurden mit dem Ziel der Planbarkeit und Effizienzsteigerung Studien „verschult“, individuelle Interessensetzungen und Wahlmöglichkeiten beschränkt sowie Studienvorgaben und -zeiten strenger definiert. Studierende werden dabei zunehmend als Kund\*innen gedacht, die eine Dienstleistung erhalten, nämlich Aus\_Bildung. Sie werden von Lehrenden darin unterstützt, mit Blick auf ihre „Employability“ Kompetenzen bzw. beruflich verwertbares Fach- und Methodenwissen zu erwerben. Angesichts dieser neuen Begrifflichkeiten und veränderten Fokussierungen verwundert es auch nicht, dass schon länger über die Doppelfunktion der Universitäten – wissenschaftliche Bildung einerseits und berufliche Qualifikation andererseits – debattiert wird (Demirović, 2015, S. 92). Ebenso wenig neu ist die Diskussion über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehramtsausbildung (Weniger, 1957; Bollnow, 1978; Drerup & Terhart, 1990; Meseth, 2016), die für uns einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt.

Während Studien wie Philosophie, Soziologie, Mathematik oder Geographie nicht die Ausbildung für *einen* bestimmten Beruf verfolgen, dient das Lehramtsstudium hauptsächlich der Ausbildung angehenden Lehrer\*innen und verfolgt damit das Ziel der Produktion künftiger Arbeitskräfte für ein definiertes Berufsfeld. Dieses Ziel haben die Studierenden auch klar vor Augen und es verbindet sich mit dem imaginierten Berufsbild, das sich vor allem aus den eigenen Schulerfahrungen speist – schließlich haben alle die Schule erfahren und viele wurden u.a. durch ihre (positiven wie negativen) Schulerlebnisse dazu angeregt, Lehramt zu studieren. Doch im Studienplan des Lehramtsstudiums finden sich nicht nur jene Inhalte wieder, die ganz augenscheinlich der Praxis des Unterrichts an Schulen dienlich sind – wie etwa Schulpraxis und Fachdidaktik –, sondern (weil es eben ein Hochschulstudium ist) auch die sogenannten bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BWG). Diese zielen auf die Vermittlung von gesellschaftskritischen Analysen, (fach-)wissenschaftlicher Arbeits- und empirischer Forschungspraxis ab. Fraglich bleibt dabei, wie Studierende diese Inhalte wahrnehmen, die sich nicht unmittelbar in die Schulpraxis übersetzen lassen. Welche Bedürfnisse formulieren sie in Bezug auf Studium und spätere Berufstätigkeit und was lässt sich daraus über die studentischen Perspektiven auf Bildung und Ausbildung schließen?

Im Beitrag greifen wir diese Themen und Diskussionen auf, verknüpfen sie miteinander und orientieren uns dabei an der Frage nach den Universitäten als Produktionsorte zukünftiger Arbeitskräfte als oder zweckfreie Bildungsräume. Wir argumentieren, dass es sich nicht um *ODER*, sondern ein (durchaus ambivalentes) *UND* handelt, und zeigen, dass sich (1) das Spannungsverhältnis Bildung/Ausbildung für Lehramtsstudierende Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis entlädt und dass (2) der vermeintlich zweckfreie Bildungsraum gar nicht so zweckfrei ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Daher plädieren wir dafür, (3) Studierende darin zu unterstützen, sogenannte Habitusreflexivität zu

entwickeln. Diese kann nicht nur eine Brücke zwischen Bildung und Ausbildung schlagen, sondern dabei helfen, die Ungleichheitsstrukturen und ungleichen Machtverhältnisse im Bildungsraum wahrzunehmen.

In unsere Argumentation fließen Erkenntnisse aus dem Projekt „Habitus.Macht.Bildung – Reflexion sozialer Ungleichheit im Lehramt(sstudium)“ ein. Das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) über die Leistungsvereinbarung mit der Universität Graz von Mitte 2019 bis Ende 2021 finanzierte Projekt ist am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung angesiedelt. Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Klara Strausz und Veronika Wöhrer starteten das Vorhaben als Pilotprojekt bereits im Feber 2018. 2019 bzw. 2020 haben Iris Mendel, Julia Schubatzky und Lisa Scheer das Team dann sukzessive erweitert. Auch dem Ziel des Projektes ist eine Art Theorie/Praxis-Spannungsverhältnis inhärent. Auf der einen Seite haben wir mithilfe sozialwissenschaftlicher und partizipativer Methoden die Erfahrungen und Wahrnehmungen sozialer Ungleichheit in den Bildungswegen von Lehramtsstudierenden erforscht. Diese (Selbstbe-)Forschung fand vonseiten der Studierenden überwiegend in der Lehrveranstaltung „Einführung in die pädagogische Forschung“ (Modul BWB des Lehramtscurriculums) statt. Das uns zur Verfügung gestellte empirische Material wurde dabei auf der anderen Seite vom Projektteam fortlaufend analysiert. Diese Analysen fließen in wissenschaftliche Beiträge, also Papers und Vorträge, ebenso ein wie in die Lehr-/Lernmaterialien, die das zweite Herzstück des Projekts darstellen. In Form von Theoriekarten sowie Übungsanleitungen haben diese Lehr-/Lernmaterialien zum Ziel, die Thematisierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung im Rahmen von Lehrveranstaltungen (oder anderen Formaten wie Workshops, Aus- und Weiterbildungen) zu ermöglichen und die Entwicklung von Habitusreflexivität der Teilnehmer\*innen zu unterstützen. Die Materialien werden Ende 2021 als OER auf der Webseite [habitusmachtbildung.uni-graz.at](http://habitusmachtbildung.uni-graz.at) zur Verfügung stehen.<sup>1</sup>

## (1) Theorie und Praxis in der Lehramtsaus\_bildung

Als ein berufsvorbereitendes Studium steht das Lehramtsstudium seit jeher unter dem Erwartungsdruck, seine Adressaten auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten. Es kann sich nicht selbstgenügsam der Sache der Erkenntnis widmen, sondern hat stets mit einem Auge auf diejenige Praxis zu schießen, zu deren Dienste es an der Universität eingerichtet wurde. So steht es unter Dauerspannung, sowohl genuin wissenschaftlichen als auch spezifischen berufspraktischen Ansprüchen gerecht werden zu müssen. (Scheid & Wenzl 2020, S. V)

Das diffizile Verhältnis von Theorie und Praxis scheint dem Lehramtsstudium genuin anzuhafte, orientiert sich die Ausbildung der zukünftigen Lehrer\*innen doch an diesen beiden Erwartungshorizonten. Auf der einen Seite steht die schulpraktische Nützlichkeit, die zur Professionalisierung der Lehrer\*innen beitragen soll, welche sich wiederum auf der anderen Seite auf wissenschaftliche Grundlagen stützt (vgl. Meseth/Proske, 2018, S. 20f.) Dieses Verhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufspraxis entlädt sich ebenso in der Gestaltung der Curricula der Lehramtsstudien. Vor sechs Jahren, mit 1. Oktober 2015 trat am EVSO, dem Zusammenschluss von vier Universitäten

---

<sup>1</sup> In den Theoriekarten werden (wissenschaftliche) Debatten rund um Bourdieu, soziale Ungleichheit, Habitusreflexivität, Lernraumgestaltung, Wissen und Macht u.v.m. sprachlich verständlich aufbereitet. Die Übungen umfassen diverse Reflexionsübungen, Schreibübungen, partizipative Forschungsmethoden wie Photovoice sowie sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden wie Interviews und Gruppendiskussionen. Sie alle haben zum Ziel soziale Ungleichheit aus verschiedensten Blickwinkeln – etwas anhand von Bildern, Memes, Worten, Liedern, Spielen, Diskussionen etc. – zu reflektieren, um so die Entwicklung von Habitusreflexivität anzuregen.

(Kunstuniversität Graz, Universität Graz, Universität Klagenfurt, Technische Universität Graz) und vier Pädagogischen Hochschulen (KPH Graz, PH Burgenland, PH Kärnten, PH Steiermark), ein neues Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in Kraft. Wissenschaftlichkeit und Forschung werden in den bundesweiten Empfehlungen der ExpertInnengruppe zur LehrerInnenbildung NEU als „Kernelement der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Härtel et al. 2010, S. 75) gesehen. Daher finden sich im Curriculum des Lehramtsstudiums neben Schulpraxis und Fachdidaktik ebenso Lehrveranstaltungen, die bildungstheoretische Grundlagen, gesellschaftskritische Analysen, (fach-)wissenschaftliche Arbeits- oder empirische Forschungspraxis vermitteln. Dabei geht es u.a. auch darum, kritische Denk- und (Selbst-)Reflexionsfähigkeit sowie Methoden zur Beforschung der eigenen Lehrtätigkeit zu entwickeln.

Theorie spielt in Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften eine zentrale Rolle. Sie fungiert als eine Art Brille, die den Blick schärft, aber auch weitet und Offenheit für Spekulationen und Utopien ermöglicht. Drei Momente von Theorie möchten wir dabei hervorheben: Erstens verlangt pädagogische Professionalität, dass Lehrer\*innen nicht nur pädagogisch handeln (Praxis), sondern ihr Handeln auch theoretisch begründen können, also wissen, warum sie wie handeln (vgl. Oevermann 1996). Zweitens ist Theorie auch ein notwendiges Mittel der Distanzierung und Reflexion, beides Bestandteil von Professionalität (vgl. Schratz, Paseka & Schrittmesser 2010, S. 29) sowie von Kritik und Lernen überhaupt. Drittens enthält Theorie ein „spekulatives Moment“ (Pongratz 2010, S. 10), das über das Bestehende hinausweist und andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten ermöglicht. Genau im Spannungsverhältnis zu Praxis liegt ein wichtiges Moment von kritischen Theorien: Diese sollen Praxis nämlich nicht nur begreifbar machen („Was ist?“), sondern auch über das Bestehende hinausweisen („Was könnte/sollte anderes sein?“), z. B. eine andere Schule denkbar machen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen (kritischer) Theorie und Praxis bewegen sich Lehrer\*innen, auch wenn die sich daraus ergebenden Widersprüche für diese nicht immer leicht auszuhalten sind (siehe z. B. die Sammelbandbeiträge in Ertl-Schmuck & Jeanette Hoffmann, 2020).

Anders als tradiertes Berufs- bzw. Handlungswissen unterliegt im Studium vermitteltes wissenschaftliches Wissen nicht primär dem Kriterium der Anwendbarkeit und erhebt oft den Anspruch, zeitlos und allgemeingültig zu sein, während Praxis auf die Lösung konkreter gegenwärtiger praktischer Probleme abzielt. Wissenschaft und Praxis betrachten dabei die Wirklichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven: erstere mit dem Ziel, verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen, zweitere mit dem Ziel, konkrete Situationen zu gestalten und bewältigen. Zudem wird in der Wissenschaft die Komplexität absichtlich gesteigert, während sie in der Praxis zum Zwecke der Handlungsfähigkeit reduziert wird. (vgl. Rothland, 2020, S. 136f.) Wissenschaft erzeugt Fragen, eingeschränkte Deutungsangebote und vielfältige, unsicherer empirische Befunde, während der Wunsch der Lehramtsstudierenden ist, sichere, klare Antworten für die praktische Arbeit in der Schule zu bekommen, wie wir anhand unseres empirischen Materials zeigen.

Anhand des empirischen Materials aus dem Projekt *Habitus.Macht.Bildung* wollen wir daher im Folgenden fragen, wie Studierende die Studieninhalte und insbesondere das Verhältnis von Theorie und Praxis wahrnehmen. Welche Bedürfnisse formulieren sie in Bezug auf Studium und spätere Berufstätigkeit und was lässt sich daraus über die studentischen Perspektiven auf Bildung und Ausbildung schließen?

## Text- und Theoriearbeit und der fehlende Bezug zur Lehrpraxis

Bildungswissenschaftliche Grundlagen – die von den Studierenden eher als theoretische Seite ihres Studiums wahrgenommen werden – sind zentral für eine kritische Professionalisierung und daher unserer Ansicht nach unerlässlich für die Lehrpraxis (dies wird im dritten Abschnitt noch ausführlicher thematisiert). Sie führen bei Studierenden aber mitunter zu Widerständen und rufen Unverständnis hervor, weil bzw. wenn kein direkter Bezug zur zukünftigen Tätigkeit als Lehrer\*in wahrgenommen wird:

*Die Redundanz vieler Lehrinhalte (thematische Überschneidungen, Leerläufe, Irrelevanz, etc.) wäre dringend zu überarbeiten; eventuell auch eine weniger theorielastige Ausbildung zu einem doch sehr praktischen Beruf. (UK, SoSe2018, Reflexives Schreiben)*

*„Die Wissenschaft empfinde ich jetzt als ein Übermaß an Theorien, bei denen es oft an der praktischen Umsetzung fehlt.“ (Bizzl, WS 18/19, Ich und die Wissenschaft)*

Wahrgenommene studentische Widerstände beziehen sich dabei nicht nur darauf, eigene und in Schule bzw. Uni vorherrschende Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen, sondern vor allem darauf, dass derartige (Selbst-)Reflexionen und ein solches Wissen nicht eins zu eins in die Schulpraxis übertragbar erscheinen. Dies schildern auch uns bekannte Lehrer\*innen, die in ihrem Studium zwar von schüler\*innenzentriertem Unterricht, individueller und differenzierter Förderung, Kritik an Disziplinarmacht u.a. gehört haben, bei der Umsetzung in der schulischen Praxis dabei aber an Grenzen stoßen. Manche reagieren daher schon im Studium mit einer Abwehr gegen Theorien, die sich nicht reibungslos in die Praxis übersetzen lassen, als wäre das ein Defizit dieser Theorien und nicht der Bedingungen der Praxis (Klassengröße, Arbeitsbelastung, mangelndes Unterstützungspersonal, Segregation im Schulsystem u.v.m.). Lehramtsstudierende beschreiben dieses Spannungsverhältnis folgendermaßen:

*„Aber Theorie und Praxis sind trotzdem zwei Paar Schuhe. Und wenn ich in die Praxis gehe, hilft mir oft das Theoretische gar nicht. Und wenn ich nie viel Praxis gehabt habe, dann habe ich glaube ich, im späteren Leben, zumindest in größeren Firmen, ein irrsinniges Problem (Person 3, SoSe 2019., Gruppendiskussion 3)*

*„Von der Lehrerausbildung hatte sie mehr erwartet, zumindest eine bessere Vorbereitung auf die Praxis. Alles was sie bisher gelernt hatte war theoretisch und für den Unterricht wenig geeignet. Was bringt ihr eine philosophische Theorie, wenn ein Schüler/eine Schülerin sich nicht für ihren Unterricht begeistern kann?“ (Katze, SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein“)*

Wie in dieser Aussage deutlich wird, sind LA-Studierende stark auf die (zukünftige) Tätigkeit als Lehrperson fokussiert und wünschen sich folglich Inhalte, die sie darauf vorbereiten. Alles mit Praxisbezug wird bevorzugt und eingefordert, im Gegenzug dazu wird Theorie oder allgemein Lehrveranstaltungen, die keinen klar ersichtlichen Bezug zur Praxis aufweisen, als sinnlos erachtet. Während den Erzählungen der Studierenden nach Praktika motivieren und auch Zweifel am Studium ausräumen, frustrieren oder nerven Reflexionsarbeit, übermäßige Textlektüre und die immer wiederkehrenden Theoretiker\*innen – so der dominierende Tenor.

*„Bezugnehmend auf unser Lehramtsstudium finde ich, dass wir viel zu wenig Praxis haben. Wir müssen später eben die Kinder unterrichten und wir machen in unserem Studiengang sechs Mal Praxis. ... Und wann sollen wir es wirklich lernen? Wenn nicht jetzt, wann dann? Wir können nicht*

*hinausgehen und dann stehen wir da vor einer Klasse und kommen überhaupt nicht zurecht mit denen. Also finde ich, gerade im Lehramtsstudium, wäre es wichtig, dass wir mehr Praxis hätten.“ (Person 3, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3)*

*Und wenn ich in die Praxis gehe, hilft mir oft das Theoretische gar nicht. (Person 3, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3)*

Die Wichtigkeit von Praxis wurde von den Lehramtsstudierenden z. B. im Rahmen der Gruppendiskussionen zur Sprache gebracht und häufig als dualistisches Verhältnis zur Theorie diskutiert. Vor allem die Sinnhaftigkeit von Theorie und deren Wirken in der Praxis wurde immer wieder zum Bezugsrahmen der Diskussion.

*Aber die Frage ist: mit welcher Literatur setzt du dich auseinander und wie sinnvoll bringt sich das was, wirklich auf mein Studium bezogen. Das ist schon ein Unterschied. Wenn ich mich mit Literatur beschäftigen muss, die im späteren Beruf oder im Laufe des Studiums eigentlich, sobald ich die Seminararbeit abgebe, keine Rolle mehr spielt, dann ist es eigentlich sinnlos in meinen Augen. (Person 2, SoSe 2018, Gruppendiskussion 2)*

Dabei scheint es so, als ob es unter den Studierenden zwei Lager gäbe: zum einen jene, denen eine starke Praxisorientierung besonders wichtig ist und die Theoriearbeit häufig als sinnlos oder Zeitverschwendung empfinden, und zum anderen jene, die Theoriearbeit, also beispielsweise die Arbeit an und die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten, als durchaus wichtig empfinden:

*Ja, würde ich anders sehen. Weil, wenn du Bücher liest und das in deinen eigenen Worten wiedergibst und du dich mit Literatur beschäftigst, gibt dir das sehr viel. Weil, du beschäftigst dich mit einem Thema von verschiedenen Blickwinkeln. Da ist eher die Frage: Was bringt das, wenn ich zwei Wochen stur auswendig lerne? (Person 3, SoSe 2018 Gruppendiskussion 2)*

*„Weil die Theorie kommt nicht dann zum Tragen, wenn ich dann einsteige. Weil die Praxis, die hole ich mir dann in der Praxis. Und dann erst später, wenn ich einmal die Praxis erlernt habe, kommt das Theoretische zum Tragen. Und so würde ich das für das Lehramtsstudium auch halten. Also ich bin eher der Gegner von einer übermäßigen Praxis-Orientierung im Lehramt.“ (Person 1, SoSe 2018, Gruppendiskussion 2)*

Ein weiterer Studierender formuliert es mit „die Praxis der Uni [ist] ja die Theorie“ noch stärker und äußert seine Meinung, dass die Universität ein theoretischer Ort sei, allerdings Personen aus dem „nicht-akademischen Milieu“ Praxis bevorzugen würden, worin sich andeutet, dass das die Theorie-Praxis-Unterscheidung auch eine klassistische ist:

*„Meine persönliche Einstellung ist, dass Praxis nicht das Maß aller Dinge ist an der Uni. Das ist vielleicht im Lehramtsstudium so, weil ich später dann, weil ich ja studiere, um später dann in die Praxis zu gehen. Aber die Uni sollte ja eigentlich ein theoretischer Ort sein, wo ich Wissenschaft betreibe, und da habe ich halt einmal in der Forschung mehr Praxis, mal weniger. Aber eigentlich ist die Praxis der Uni ja die Theorie. Und ich glaube einfach, der Stereotyp kommt einfach daher, dass Leute, die eben nicht im akademischen Milieu sind, die sind halt sehr anwendungsorientiert. Ist ja auch klar. Ihr Alltag ist beschränkt. Sie stehen in der Früh auf, gehen arbeiten, kommen am Abend heim, schauen noch kurz einmal ORF, gehen dann schlafen und stehen dann wieder auf. Die hätten dann nicht so die Zeit, dass sie sich jetzt so mit dem Theoretischen der Welt*

*auseinandersetzen. Sondern wenn sie was lesen, dann ist es vielleicht ein Kochbuch, also jetzt weil es einfach anwendungsorientiert ist. Oder sie lesen irgendeinen Ratgeber, weil das anwendungsorientiert ist. Aber sie lesen jetzt sicher nicht den Kleist, um ihren Geist zu erweitern. Denke ich jetzt einmal. Also gegen Theorie spricht auf der Uni eigentlich nichts, deswegen bin ich eigentlich da.“ (Person 1, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3)*

## Theorie vs. Praxis im Unterschied zwischen Lehramt und Fachstudium

Ein dualistisches Verhältnis von Theorie und Praxis erzeugen Lehramtsstudierende aber nicht nur in der Gegenüberstellung der Inhalte ihres Lehramtsstudiums, sondern auch, wenn sie Lehramt und Fachstudium miteinander vergleichen. Während Fachstudien häufig als zu theoretisch beschrieben werden, scheint zumindest im direkten Vergleich das Lehramt eher praxisorientiert zu sein:

*„Ich glaube, dass vielleicht das Lehramtstudium schon eins der Studien ist, die am meisten Praxisbezug haben. ... da sind wir, glaube ich, schon ein bisschen privilegiert, dass wir wenigstens ein bisschen etwas haben. Also ich glaube, dass wir da eher die sind, die noch am meisten haben. Oder recht viel. Im Vergleich zu anderen Studiengängen.“ (Person 4, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3)*

Den Aussagen der Studierenden in Interviews zufolge ist es auch häufig diese Praxisorientierung der Lehramtsausbildung, die es gegenüber (anderen) Fachstudien attraktiv erscheinen lässt:

*Aber wie sich dann herausgestellt hat, hat Umweltsystemwissenschaften mit Umwelttechnik genau nichts zu tun. Es hat mir überhaupt nicht zugesagt. Es war sehr, sehr theoretisch, sehr technisch, sehr auf Versuche gestützt. Das war, da ist schnell klar geworden, dass das nichts für mich ist. (SU3\_9, SoSe 2019, Interview)*

*Also, ich war immer schon Musikerin und habe gerne selber Musik gemacht und bei Musikologie ist es halt sehr viel die Theorie und das Reden über die Musik, aber nicht das „Selber-tun“. Und das hat mich immer irgendwie gestört. (SU1\_6, SoSe 2018, Interview)*

*Prinzipiell habe ich angefangen Mathematik auf Bachelor zu studieren und nicht auf Lehramt. Am Anfang hat mir es getaugt, aber es war sehr anspruchsvoll. ... Mit Ende des ersten Semesters war der erste Punkt da, wo ich gedacht habe, das ist nichts für mich, weil es einfach zu anspruchsvoll, zu viel auf einmal ist. Eben nur Mathematik, nur Kopfzerbrechen, das war ziemlich viel (SU2\_10, WS 2018/2019, Interview)*

Aber auch innerhalb des Lehramtsstudiums, nämlich zwischen den verschiedenen Fachrichtungen, nehmen Studierende Unterschiede in der Praxisorientierung wahr:

*Das Musikstudium ist ganz einfach sehr praxisorientiert, ja. Das Geschichtestudium sehr literaturorientiert, wobei natürlich sowohl [die] Musik, als auch die Geschichte Geisteswissenschaften sind, aber dieser, der wirklich wissenschaftliche Schwerpunkt, den man in Geschichte hat, hat man in Musikerziehung, im Musikerziehungslehramtstudium nicht. Weil wie schon gesagt dort sehr viel auf Praxis ausgelegt ist und auch in den Veranstaltungen, zum Beispiel in der Musikgeschichte oder in der Fachdidaktik wird sehr viel vom Fach an sich gelehrt und weniger wie es da im wissenschaftlichen Umfeld gerade läuft und was der Forschungsstand ist. Also da ist weniger dieser wissenschaftliche Fokus, der im Geschichtestudium doch sehr wichtig war. Ganz einfach gewisse Fachdebatten nachzuvollziehen, gewisse Autoren, Standardwerke zu*

*können und zu wissen. Also dahingehend ist das Geschichtestudium von einer rein kognitiven Ebene sicher vielschichtiger gewesen als das Musikstudium. (SU1\_11, SoSe 2018, Interview)*

### Bestärkung durch (Schul-)Praxis

Praxiserfahrungen wiederum werden häufig als „Lackmustest“<sup>2</sup> für die Studien- bzw. Berufswahl gesehen. So werden Erfahrungen in Praktika herangezogen, um jegliche Unsicherheiten in Bezug auf die Studienwahl, die aufgrund der vermeintlich sinnlosen, mühevollen und wiederkehrenden theorie- und forschungsbezogenen Inhalte aufkommen, beiseitezuschieben:

*„In Geschichte habe ich nie gezweifelt. In Deutsch hingegen schon, aber das PPS<sup>3</sup> hat mich bestärkt damit weiter zu machen“. (JR, SoSe 2018, Reflexives Schreiben)*

Darüber hinaus erweist sich eine Erwerbstätigkeit auch für den späteren Beruf als sinnvoll, da hier Praxiserfahrung gesammelt werden kann:

*Ich finde, mit einem Nebenjob, wenn ich etwas mache, dass mir etwas für meinen späteren Beruf bringt. Zum Beispiel, wenn wir als Lehramtsstudenten irgendjemandem Nachhilfe geben, was sicher nicht schlecht ist, weil da sammelst du schon Praxis. Oder auch ahm Trainerstunden, so für uns jetzt (zu anderem Sportstudent?) ... Ich weiß nicht, ob du etwas gibst, Schwimmunterricht oder so? (AO27, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1)*

Zusammenfassend erwecken die Aussagen der Studierenden den Eindruck eines hierarchischen Verhältnisses von Theorie und Praxis, wobei letzterem – mit wenigen Ausnahmen – der Vorzug gegeben wird.

## (2) Der vermeintlich macht- und zweckfreie Bildungsraum

### Universität

Es scheint, als ob das Erleben und Ausprobieren von Lehrpraxis eine andere Wirkmächtigkeit hat als die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Debatten. Diese Beobachtung veranlasste uns, im Projekt Habitus.Macht.Bildung an einer stärkeren Verknüpfung von praktischem Wissen und theoretischen Konzepten zu arbeiten. Dies geschieht in Form von Theoriekarten und Übungsanleitungen, die soziale Ungleichheit, Diversität und Diskriminierung in der Bildung zum Thema haben und Studierende dazu anregen sollen, ihre eigene (Bildungs-)Biografie und ihre Erfahrungen mit Schule und Universität kritisch zu beleuchten. Ein zentraler Fokus liegt dabei auf dem vermeintlich zweckfreien Bildungsraum Universität, dessen Herrschafts- und Machtstrukturen aufgezeigt und von den Lehramtsstudierenden kritisch reflektiert werden sollen. Mit Bourdieu (2001) argumentierend erscheint dieser Bildungsraum als etwas Exklusives, als zweckfrei nur für das Bildungsbürgertum und diejenigen, die es sich leisten können, Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum ihres Studierens zu rücken. Gesellschaftlich dominierende Mythen, Bilder und Normvorstellungen, z. B. über „den Professor“, „die Studentin“, „Leistung“, „Aufstieg“ und „Erfolg“, erschweren dabei die kritische Betrachtung der Universität und ein Hinterfragen des zweckfreien Bildungsraumes.

---

<sup>2</sup> Im Deutschen auch als Art Prüfstein zu verstehen.

<sup>3</sup> PPS ist die Abkürzung für Pädagogisch-Praktische Studien, der schulpraktische Teil des Curriculums.

Nüchtern betrachtet ist die Universität eine Institution, an der Menschen forschen, lehren und lernen, in der Menschen arbeiten und sich bilden und die Zertifikate vergibt. Dem aufklärerischen Anspruch nach gehorchen Universität und Wissenschaft dem Prinzip der Vernunft und der vermeintlich unabhängigen, objektiven Erkenntnis allein. Doch Universität und Wissenschaft waren seit jeher umkämpft und sind immer schon in Abhängigkeit zu Politik, Wirtschaft oder Religion zu sehen. Die Universität ist nicht nur ein Feld des Wissens, sondern auch ein Feld der Macht. Gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen sich sowohl in der Frage, *wer* überhaupt wissenschaftliches Wissen produziert, lehrt und lernt, als auch in der Frage, *was* eigentlich als wissenschaftliches Wissen gilt. Aufgrund der Vorstellung von Wissenschaft und Universität als Stätten „reinen“ Wissens und als frei von Macht werden sowohl persönliche Diskriminierung als auch diskriminierende (rassistische, sexistische, klassistische, ableistische) Wissensproduktion oft nicht erkannt. Für feministische Wissenschaftskritiker\*innen war dies ein Anstoß, dominante Vorstellungen von wissenschaftlichem Wissen als neutral, objektiv und machtfrei zu befragen (z. B. Schiebinger, 1993; Singer, 2005; Harding, 2006).

„Wissenschaft sollte nicht der Praxis unterworfen werden, sondern autonom sein; sie sollte aber auch nicht als zweckfreie, spielerische Muße, als privilegierte Tätigkeit in einem vermeintlich gesellschaftsblinden Elfenbeinturm verstanden werden, sondern dazu beitragen, den Anspruch auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Menschen in einer vernünftigen, freien Gesellschaft zu verwirklichen.“ (Demirović, 2015, S. 42)

Oft wird die Universität als Elfenbeinturm beschrieben, als exklusiver Ort, der mit dem „richtigen“ Leben wenig zu tun hat und „reines“, neutrales, objektives Wissen hervorbringt, wie etwa die folgende Aussage einer Studierenden verdeutlicht: „Für mich war Wissenschaft jedoch immer sehr fern vom alltäglichen Leben“ (Mae, WS 2018/2019, Ich und die Wissenschaft). Dieses Bild trägt dem Anspruch der Wissenschaft auf Autonomie Rechnung, ist aber insofern irreführend, als es nahelegt, dass die Universität quasi über der Gesellschaft steht und frei von Machtverhältnissen ist. Problematisch und aufschlussreich zugleich ist das Bild eines Turms aus Elfenbein in Hinblick auf die kolonialen Machtverhältnisse, in deren Kontext moderne Wissenschaft zu verstehen ist. Wissenschaft als Elfenbeinturm zu beschreiben wiederholt ungebrochen die in Wissenschaft eingelagerten kolonialen Machtverhältnisse, die postkolonialen Theoretiker\*innen wie Gurminder Bhambra (2009) zufolge konstitutiv für die Entstehung von Aufklärung und moderner Wissenschaft sind. So argumentiert Bhambra, dass die Aufklärung und moderne Wissenschaft sich nicht endogen in Europa entwickelt habe, sondern die koloniale Erfahrung seit dem 15. Jahrhundert dabei eine zentrale Rolle gespielt hat – sei es in Form von Wohlstandsakkumulation durch Ausbeutung von Rohstoffen und Sklaverei oder auch das aufklärerische Infragestellen bislang dominanter Weltbilder durch das „Entdecken“ der „neuen Welt“. Vor diesem Hintergrund ist die Geschichte der modernen Wissenschaft als in koloniale Machtverhältnisse „verwobene Geschichte“ (Conrad/Randeria, 2002) zu fassen, wobei diese Machtverhältnisse bis heute (nach)wirken.

## Universität und Meritokratie

Wenn wir einen kritischen Blick auf die vermeintlich zweckfreie Bildung bzw. Wissenschaft werfen, kommen wir nicht umher, über Leistung und Meritokratie nachzudenken. Meritokratie meint ein System, in dem die Positionen in der Gesellschaft nach der Leistung der Individuen festgelegt werden und nicht nach der sozialen Herkunft. Die soziale Position wird – so zumindest die Selbstbeschreibung der meritokratischen Gesellschaft – nicht mehr vererbt bzw. zugeschrieben wie in der feudalen



Gesellschaft, sondern erworben und kann damit theoretisch auch verändert werden (soziale Mobilität). Im Unterschied zu zugeschriebenen Positionen, die von Geburt an gegeben sind (engl. ascription), werden in kapitalistischen Gesellschaften soziale Positionen (angeblich) im Wettbewerb mit anderen durch individuelle Leistung erworben bzw. „verdient“ (engl. achievement) – zum Beispiel der Zugang zu einem (Lehramts-)Studium:

*„In dem Fall würde ich einfach vorschlagen, die Aufnahmeprüfungen zu verschärfen. Dann sind die da, die es sich wirklich verdient haben.“ (AO27, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1)*

Das Zitat zeigt, dass die meritokratische Idee Teil des Alltagsverständes ist, also Teil davon, was wir als selbstverständlich und normal erachten, nämlich dass Personen aufgrund ihrer Leistungen, ihrer Fähigkeiten und bestimmter Merkmale (z. B. Fleiß und Pflichtbewusstsein) Positionen bzw. Jobs innehaben, ein gewisses Einkommen bekommen oder Bildungsabschlüsse erwerben. Ungleichheiten werden über das meritokratische Prinzip gerechtfertigt: Wenn jemand ein Studium (nicht) erfolgreich abschließt, wenn es jemand die Karriereleiter (nicht) „hinauf“ schafft, wenn jemand den gewünschten Job (nicht) bekommt, dann ist diese Person wohl (nicht) dafür geeignet bzw. hat die notwendigen Leistungen und den nötigen Willen (nicht) aufgebracht. Schließlich ist jeder seines Glückes Schmied – ein Glaube, der auch bei Studierenden anzutreffen ist:

*„Aber da sage ich jetzt auch dazu, wenn es einer wirklich will, ist es eigentlich. Was man sieht, dann geht es ja eigentlich auch. Also ich glaube auch, das liegt auch teilweise an der Arbeitsmoral der Leute und so weiter.“ (FZ, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1)*

Die Möglichkeit sozialer Mobilität – von „Aufstieg“ und „Abstieg“ – ist zentral für die meritokratische Gesellschaft. Sie wird auch mit Rationalität und Demokratisierung in Verbindung gebracht, weil theoretisch alle die Chance haben, sich einzubringen und Belohnungen (bestimmte soziale Positionen, Einkommen, Güter etc.) „gerecht“ auf der Basis individueller Leistung vergeben werden. Chancengleichheit ist hier ein Schlüsselbegriff, der beschreibt, dass zwar nicht alle gleich sind oder gleich sein sollen, aber alle mit denselben Chancen an der Startlinie (z. B. am Studienbeginn) stehen und (nur) die mit der besten Leistung erfolgreich und schnell über die Ziellinie (z. B. zum Studienabschluss) kommen.

*„Für die damalige Zeit scheint es gestimmt zu haben, für unsere heutige Gesellschaft finde ich es aber überholt und ich denke, dass auch Kinder aus der „Arbeiterschaft“ sehr und gute Chancen auf weiterführende Bildungskarrieren haben, wenn sie es denn selber wollen.“ (Gerni, WiSe 2018/2019, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“)*

Die Ideologie der Chancengleichheit führt dazu, dass auch unsere Lehramtsstudierenden Scheitern und Misserfolge den einzelnen zugeschreiben, auch sich selbst. Die Chancen, die jede\*r hat, wurden wohl nicht genutzt. Die strukturellen Ursachen für Misserfolge geraten aus dem Blick bzw. werden individualisiert und umgedeutet in mangelnden Einsatz, mangelnde Begabung oder mangelnde Eignung:

*Weil ich genau weiß, wenn ich was schaffe, dann hab ich es geschafft und kann es und wenn ich es nicht geschafft habe, dann kann ich es nicht oder bin selber schuld, (SU2\_10, WiSe 2018/2019, Interview)*

*Ja natürlich hat mich das eingeschränkt, und es war auch ziemlich traurig für mich, dass ich es nicht geschafft habe, aber im Endeffekt habe ich mir das selbst verbaut mit meinen schulischen Leistungen damals in der Unterstufe. (SU\_1, SoSe 2018, Interview)*

Anhand der Zitate wird erkenntlich, dass Studierende die Leistungsideologie bereits verinnerlicht haben und als etwas Normales und Selbstverständliches reproduzieren. Sie bringen Aspekte einer meritokratischen Ideologie zum Ausdruck, die sie wahrscheinlich schon in der Schule gelernt haben, z. B. zentrale gesellschaftliche Wertorientierungen wie Fleiß, Ordentlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Pünktlichkeit und Verantwortung sowie bestimmte Regeln und Prinzipien, etwa bezogen auf Anerkennung und Beurteilung (vgl. Fend, 2006, S. 49f.).

Die Herausforderung in der Lehramts-Lehre liegt folglich besonders darin, Studierenden zu verdeutlichen, dass Theoriearbeit sowie die Analyse der strukturellen Bedingungen, unter denen Bildung stattfindet, die Basis für jene Reflexionsfähigkeit ist, die ihnen ermöglicht, eigene (negative/positive) Bildungserfahrungen einzuordnen sowie Ausschlüsse in der Arbeit als Lehrer\*in möglichst zu vermeiden. Diese sogenannte Habitusreflexivität verstehen wir als jene Bildung, die zentraler Teil der Ausbildung von Lehrer\*innen sein sollte.

### (3) Theoriebasierte Reflexion als Basis für praktische/berufliche Tätigkeiten

Wie bereits argumentiert, sind bildungswissenschaftliche Grundlagen im Lehramtsstudium unserer Ansicht nach unerlässlich für die Lehrpraxis und stellen ein zentrales Moment kritischer Professionalisierung dar. Es scheint jedoch, als ob der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium noch nicht so gut gelingt, sind wir doch immer wieder in der Lehre mit der Aufforderung der Studierenden konfrontiert, einen direkten Praxisbezug unserer vermeintlich theoretischen Lehrveranstaltungen herzustellen. Unsere Projektaktivitäten zielen daher auf die Überwindung dieses Grabens über den Aufbau sogenannter Habitusreflexivität ab. Eine solche Reflexivität sehen wir als Teil eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den u.a. Werner Helsper (2001) für angehende Lehrer\*innen propagiert. Auch im Lehramtscurriculum wird gefordert, dass sich Studierende eine forschende (Grund-)Haltung aneignen sollten. Die Aufgabe einer solchen forschenden Haltung oder eines derartigen Habitus ist es, zwischen den unterschiedlichen Logiken von Universität und Schule zu vermitteln. Ein möglicher Weg, um seine Entwicklung zu unterstützen, ist forschendes Lernen.

#### Forschendes Lernen

Wissenschaftlichkeit und Forschung werden in den bundesweiten Empfehlungen der ExpertInnengruppe zur LehrerInnenbildung NEU als „Kernelement der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Härtel et al. 2010, S. 75) gesehen. Konkret soll sich der Forschungsbezug darin äußern, dass „Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung ... forschungsgestützt [ist]“ und Studierende „einen vertieften Einblick in die Erkenntnisse und Methoden der pädagogischen, der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschung“ erhalten (ebd., S. 76f.). Dies wird erreicht, indem Studierende in Forschungsprojekte eingebunden werden, sich Dozierende am neuesten Stand der Forschung orientieren und ihn in ihren Unterricht einfließen lassen bzw. Forschende bemüht sind, „mit ihrer Forschungstätigkeit die Nähe zur Lehre zu suchen und ihre Erkenntnisse und Produkte möglichst vielfältig in die Lehre einzubringen“ (ebd., S. 79). Erhofft wird durch derartige Lehrinhalte und -formen die Förderung von (selbst-)kritischer Reflexion der Lehrtätigkeit, von forschender Haltung sowie von Interdisziplinarität.

Im Lehramtsstudium richtet sich Forschung häufig an den Postulaten der Aktions-, Praxis- bzw. der partizipativen Forschung aus. (Zukünftige) Lehrer\*innen gelten hier – entgegen der klassischen empirischen Grundlagenforschung – nicht als Forschungsobjekte, sondern als Akteur\*innen, die den Forschungsprozess aktiv mitgestalten und so auch beeinflussen (Altrichter/Feindt, 2011). (Zukünftige) Lehrer\*innen profitieren davon, sich nicht nur als Adressat\*innen von Forschung zu verstehen, sondern werden aufgefordert eigene Perspektiven auf Schule und die darin wirkenden Zusammenhänge zu entwickeln. Anhand dieses Charakteristikums, nämlich dass die eigene (Berufs-)Praxis mit dem Ziel der Verbesserung und Weiterentwicklung beforscht wird, lässt sich auch erklären, warum (Selbst-)Reflexion in pädagogischer Forschung eine noch größere Rolle spielt als beispielsweise in soziologischer Forschung, in der es oft wenig lebensweltlichen Bezug zwischen Forschenden und Beforschten gibt. In diesem Verständnis von Forschung(ssubjekten) dient der Erwerb von „reflexiven Handlungskompetenzen“ letztlich auch der Professionalisierung von Lehrkräften (Altrichter/Feindt, 2008, S. 449).

### Habitusreflexivität

Dieser Erwerb von reflexiven Handlungskompetenzen findet in einem bildungsinstitutionellen Umfeld statt, in dem Schüler\*innen und (LA-)Studierende mit Mechanismen konfrontiert sind, die zur Aufrechterhaltung von sozialer Ungleichheit beitragen – und gleichzeitig sind sie auch aktiv daran beteiligt (z. B. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer & Helsper, 2010; Bremer & Lange-Vester, 2015). Dies macht es unabdingbar, sich bereits spätestens im LA-Studium mit sozialer Ungleichheit reflexiv auseinanderzusetzen und u.a. zu fragen: Wer studiert LA und über welches Kapital verfügen diese Personen? Welche Aushandlungsprozesse sind am Werk, wenn es darum geht, sich in einem Studium zurechtzufinden? Welche Normen und Werte kommen in den Vorstellungen von Leistung, Wissenschaft, Lehramtsstudium etc. zum Ausdruck? Auf welche Machtungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse treffe ich an der Universität? Wie trage ich als Student\*in bzw. als Lehrperson dazu bei, soziale Ungleichheit zu reproduzieren und wie kann ich dazu beitragen, sie aufbrechen?

Helper (2001) schlägt hierzu vor, Studierende zum Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken kritisch-reflexiver Distanzierungsfähigkeit anzuregen, die sie insbesondere für Unterrichtssituationen, die Irritationen oder Krisen hervorrufen – eine Grundlage für die Lehrtätigkeit – sensibel werden lassen. Ein im wissenschaftlichen Denken verwurzelter, reflexiv-forschender Habitus fördert dabei „eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und – bezogen auf das Handlungsfeld des Unterrichts – die Möglichkeit, die richtigen Fragen zu stellen, sie methodisch zu bearbeiten und den so identifizierten Problemen auf den Grund zu gehen“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 52f.). Im Sinne der Weiterentwicklung der Profession besteht für Lehramtsstudierende die Herausforderung vor allem in der Entwicklung eines Lehrer\*innenhabitus, der Transformationsprozesse ermöglicht (Kramer & Pallesen, 2019, S. 89). Forschung kann hierbei als Werkzeug der Distanzierung dienen und auch zur Selbstbeforschung und Selbstreflexion, um der blinden Verstrickung und Reproduktion der Verhältnisse etwas entgegenzusetzen. „Reflexion bezieht sich [dabei] auf das Überdenken eigener Deutungs- und Handlungsmuster, den persönlichen Umgang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, die biographischen Gründungen des eigenen Handelns ...“ (Rhein, 2019, S. 222).

Habitusreflexivität zielt über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus auf das Erkennen des Eingewobenseins in gesellschaftliche Kräfteverhältnisse ab. Diese Reflexivität bezogen auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft kann als Fähigkeit verstanden werden,

„wissenschaftliches Wissen erstens hinsichtlich seiner Grenzen für die Anleitung praktischen Handelns einschätzen, zweiten hinsichtlich der Deutung konkreter unterrichtlicher Situationen handhaben und drittens für die Reflexion des eigenen beruflichen Vorverständnisses und pädagogischen Alltagswissens sowie konkreter beruflicher Anforderungen nutzen zu können“ (Meseth & Proske, 2018, S. 27).

Dabei geraten im Zuge habitussensibler Reflexionen gleichsam das eigene – in einem bestimmten Milieu verankerte – Professionsverständnis sowie „milieuspezifische Implikationen des Bildungsraums Hochschule“ (Kergel & Heidkamp, 2019, S. VI) in den Blick. Basierend auf der Annahme, dass das wissenschaftliche Feld genauso wie das Feld der Bildung gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht entzogen ist, sollen die Studierenden dazu angeregt werden, die eigene Positionierung als Schüler\*in, Lehrer\*in oder Wissenschaftler\*in als Resultat von Machtkämpfen zu verstehen. Unsere Übungen zur Selbstreflexion und eigene Forschung – wie etwa beispielsweise der Meme-Generator, die Anwendung der Photovoice-Methode, „Wissenschaft und Ich“, das reflexive Schreiben oder die Kapitalübung – sollen die Studierenden dazu anregen, die in pädagogischen Feldern enthaltenen Machtverhältnisse zu erfassen, zu reflektieren und zu erkennen, wie gesellschaftliche Verhältnisse Bildung und Forschung durchdringen. So soll bei ihnen Bewusstsein für soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildungswege, Universitätszugang und Universitätssystem entstehen, das sie nachhaltig für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft prägt.

Wir sind der Meinung, dass die Entwicklung und der Ausbau einer solchen Habitusreflexivität durch Prozesse intensiven Reflektierens und miteinander Diskutierens, durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sowie forschendes Lernen unterstützt und für die (Schul-)Praxis fruchtbar gemacht werden kann.

## Resümee

In unserem Beitrag argumentieren wir, dass die Universität ebenso wie auch die Schule in ihren Funktionen nicht „neutral“ ist, sondern auf bürgerlichen Interessen und Werten basiert. Für den Bildungssoziologen Pierre Bourdieu ist die Schule vor allem ein Reproduktionsinstrument sozialer Ungleichheit: Sie stellt soziale Ungleichheit immer wieder her, verschleiert dies aber mittels Ideologien wie jener der Meritokratie und der Chancengleichheit, welche sie als neutral und gerecht erscheinen lässt. Hinter dem, was als „individuelle Leistung“ erscheint oder „Begabung“ genannt wird, steckt häufig eine Erbschaft von Bildungsprivilegien. Diese Muster setzen sich an der Universität fort. Mit Bourdieu gedacht kann diese meritokratische Ideologie als „symbolische Gewalt“ begriffen werden, da sie bestimmte Bedeutungen von „erfolgreich“, „geeignet“ u.v.m. durchsetzt und die dahinterliegenden Kräfteverhältnisse verschleiert. Dabei wäre es wichtig, genau diese Kräfteverhältnisse anstelle bestimmter als problematisch und defizitär konstruierte Studierendengruppen (First Generation-Studierende, Studierende mit Beeinträchtigung/ BeHinderung<sup>4</sup>) in den Blick zu rücken. Der Blick darauf offenbart, dass Bildungsbenachteiligung relational mit Bildungsprivilegien verbunden ist und dass diejenigen, die von Bildungsbenachteiligung bzw. Diskriminierung profitieren ihre Bildungsprivilegien nicht verlieren möchten.

---

<sup>4</sup> Wir verwenden diese Schreibweise von BeHinderung um sichtbar zu machen, dass Menschen behindert werden.

Werner Helsper (2001) schlägt den wissenschaftlich-reflexiven Habitus vor, um zwischen den unterschiedlichen Logiken von Universität und Schule zu vermitteln und den Graben zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Diese Vermittlung und das Anliegen, Habitusreflexivität bei den Lehramtsstudierenden anzuregen, wurde im Laufe des Projektes Habitus.Macht.Bildung zu unserem zentralen Fokus. Mithilfe einfach aufbereiteter theoretischer Inhalte sowie Übungen, die zur Reflexion anregen und/oder forschendes Lernen fördern, wollen wir die den Studierenden die Wichtigkeit von theoretischen Inhalten u.a. für ihre Arbeit in der Schule vermitteln.

Die Aussagen der Studierenden zu Theorie und Praxis, die tendenziell die Praxis affirmieren, sehen wir im Zusammenhang mit dem auch bildungspolitisch zu vernehmenden, immer größeren Augenmerk auf die berufliche Verwertbarkeit des Wissens der letzten 15 Jahre naheliegend. Dies drückt sich beispielsweise in der curricular geforderten Kompetenzorientierung aus. Dieser Fokus auf die sogenannte „employability“ ist aber auch durchaus problematisch, denn

„[d]ie Ängste und Sorgen, die ein enges, verschultes und konkurrenzorientiertes Studium ebenso wie ein unübersichtlicher Arbeitsmarkt erzeugen, blockieren das freie Denken und die Autonomie der Vernunft. Die Orientierung an der Praxis geht allzu leicht in Zensur kritischen Wissens über, wie es die Hochschulen ermöglichen und erarbeiten sollten. Es ist eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt.“  
(Demirović, 2015, S. 110)

Theorie darf nicht verabschiedet werden, weil sie der Praxis nicht standhält, weil sie keine Werkzeugkiste emanzipatorischen Handelns bereitstellt oder Ähnliches. Im Gegenteil halten wir eine solche Orientierung an der bestehenden Praxis für beschränkend und es ist „eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt“ (Demirović 2015, S. 110).

## Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2008). Handlungs- und Praxisforschung. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 449-466). Wiesbaden: VS.

Altrichter, Herbert & Feindt, Andreas (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.

Bhabra, Gurinder K. (2009). *Rethinking Modernity. Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bollnow, O. (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Blankertz, H. (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Beltz Juventa, S.155-164. (Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 15).

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik*. Hamburg: VSA.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der*

*Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in "exklusiven" Bildungsinstitutionen* (S. 69-92). Wiesbaden: Springer.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002). Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In Sebastian Conrad & Shalini Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9-49). Frankfurt/M., New York: Campus.

Demirović, Alex (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.

Drerup, H./Terhart, E. (1990). *Erkenntnis und Gestaltung – Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Hg.) (2020). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden: VS.

Gröben, B. & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. Begründungen und Ansatzpunkte der Förderung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format der LehrerInnenbildung im Fach Sport. In N. Ukley und B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 47-63). Wiesbaden: Springer.

Harding, Sandra (2006): *Science and Social Inequality. Feminist and Postcolonial Issues*. Champaign: University of Illinois Press.

Hark, Sabine; Hofbauer Johanna (Hg.) (2018). *Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken*. Berlin: Suhrkamp.

Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe, [https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen\\_der\\_ExpertInnengruppe\\_Endbericht\\_092010\\_2\\_Auflage.pdf](https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf) [17.9.2021].

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung* 1(3), 7–15.

Kergel, D. & Heidkamp, B. (2019). Abenteuer Lehre – Vorbemerkung anstatt eines Vorwortes. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.) *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. V-VIII). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103-125). Wiesbaden: VS.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meseth, Wolfgang (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hg.): *Was ist der Fall?* (S. 39- 60). Wiesbaden: Springer.

Meseth, Wolfgang, & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und*

*Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Pongratz, Ludwig A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Rhein, R. (2019). Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In Kaufmann, M.; Satilmis, A. & Mieg, H. (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 211-225). Wiesbaden: Springer VS.

Rothland Martin (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

Scheid, C., & Wenzl, T. (Hrsg.) (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer VS.

Schiebinger, Londa (1993). *Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2010). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 9–47). Wien: Facultas.

Singer, Mona (2005). *Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies*. Wien: Löcker.

Solga, Heike (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Heike Solga, Justin Powell & Peter Berger (Hg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 63-72). Frankfurt a.M./New York: Campus.

Weniger, E. (1929/1957). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: E. Weniger (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.