pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schneider, Linda

Zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie – Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 181-192. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Schneider, Linda: Zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie – Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 181-192 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366293 - DOI: 10.25656/01:36629; 10.35468/6251-15

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366293
https://doi.org/10.25656/01:36629

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Linda Schneider

Zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie – Eine rekonstruktive Studie zum Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

Abstract

Der Beitrag untersucht, inwiefern das Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Studierenden als pädagogische Beziehung beschrieben werden kann. Grundlage bilden sechs Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden im Lehramtsstudium, die mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. Als gemeinsames Orientierungsproblem konnte eine Spannung zwischen pädagogischer Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden und der Anerkennung studentischer Autonomie rekonstruiert werden. Die differierenden Bearbeitungsformen werden in Form einer Typenbildung dargestellt und zeigen, dass die Beziehung zu Studierenden sowohl pädagogisch als auch als rein vermittelnd gedeutet werden kann. Vorgeschlagen wird, die reflexive Bearbeitung des Orientierungsproblems als zentrale Professionalisierungsaufgabe von Hochschullehrenden zu verstehen.

Schlagwörter: Hochschullehrende, Professionalität, Lehramtsstudium, Lehrerbildner:in, Pädagogische Beziehung

1 Problemaufriss

Während pädagogisches Handeln für den schulischen Kontext als unhintergehbarer Gütestandard gilt, wird eine ‚Pädagogisierung' wissenschaftlicher Lehre eher kritisch als problematische Überformung wissenschaftlicher Praxis durch erzieherische oder didaktisierende Interventionen diskutiert (z. B. König, 2021; Wenzl, et al., 2018). Zwar ist Hochschule ebenso wie Schule Teil des formal organisierten und staatlich regulierten Bildungssystems, gesellschaftlich erfüllt sie jedoch eine andere Funktion. Während schulische Bildung konstitutiv pädagogisch gerahmt und mit einem Erziehungsauftrag verbunden ist, werden Hochschulen – zumindest in Deutschland – in erster Linie als Institutionen der Wissenschaft und akademischer Praxis verstanden (Stichweh, 1994). Hochschullehre folgt in diesem Ver-

doi.org/10.35468/6251-15

ständnis vor allem den Eigenlogiken wissenschaftlicher Praxis. So argumentiert etwa Mittelstraß (1998), dass die Präsentation und Diskussion wissenschaftlicher Inhalte auch ohne genuin pädagogischer Intention erfolgen könne, nämlich als Teil des wissenschaftlichen Diskurses selbst.

Die Frage des ‚Pädagogischen' stellt sich für die Hochschullehre auch konkret für das Interaktionsgeschehen, die ‚Beziehung' zwischen Hochschullehrenden und Studierenden. Die Bezeichnung der pädagogischen Beziehung wird vorrangig für solche Verhältnisse verwendet, in denen Wissensbestände und Ordnungsvorstellungen von als bereits erzogen konstruierten Älteren an als noch nicht vollendet konstruierte Jüngere tradiert und vermittelt werden. Die Pädagogische Beziehung wird dann als Generationsbeziehung gedacht (Helsper et al., 2009; Jergus, 2024). Dies steht in Zusammenhang mit der (v. a. normativ begründeten) Annahme, dass nur unmündige Menschen legitim erzogen werden können, wohingegen die Erziehung Erwachsener, und die damit verbundene Unterstellung der Führung bedürftig zu sein, als Übergriff gedeutet wird (Nohl, 2023).

Auch Hochschullehre kann vor diesem Hintergrund als ‚Grenzfall des Pädagogischen' diskutiert werden (Rhein, 2016, S. 68–74). Gleichwohl scheint die Frage, wie pädagogisch Hochschullehre ist (oder sein sollte), unmittelbar relevant für eine professionstheoretische Befragung des Wissens und Handelns von Hochschullehrenden.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Frage empirisch. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden im Lehramtsstudium wird gezeigt, dass sich Lehrende darin unterscheiden, ob und inwiefern sie sich zuständig für die Entwicklung von Studierenden entwerfen. Die differierenden Zuständigkeitskonstruktionen werden als ein Aspekt des Verhältnisses zu den Studierenden gedeutet, der sich als wesentlich für die Frage erweist, ob von einer pädagogischen Beziehung gesprochen werden kann.

2 Forschungsstand

Empirische Studien zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden im Lehramtsstudium liegen bislang nur vereinzelt vor. Bezugnahmen finden sich vor allem in der Forschung zu schulpraktischen Studienelementen; etwa zur Adressierung von Studierenden in Unterrichtsnachbesprechungen sowie zur Begleitung von Studierenden im Praxissemester (Brandhorst et al., 2020; Fabel-Lamla & Leuthold-Wergin, 2025; Leonhard et al., 2019). Für genuin universitär verortete Lehrformate ist ein Beitrag von Balzer und Bellmann (2023) einschlägig, der auf Basis gesprächsanalytischer Fallinterpretationen erziehungswissenschaftlicher Seminarsitzungen die „didaktische Fabrikation von Wissenschaft" untersucht. Ihre Analysen legen nahe, dass eine strikte Gegenüberstellung von wissenschaftlicher und pädagogischer Eigenlogik mit Blick auf die Interaktionswirklichkeit nicht trägt (Balzer & Bellmann, 2023, S. 73–74). Aufschlussreich sind zudem Beiträge zur ungleichheitssensiblen Hochschullehre, die das implizite Wissen von Lehrenden in Bezug auf Studierende untersuchen (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer,

doi.org/10.35468/6251-15

2014; Schulze et al., 2015). Ein übergreifender Befund ist, dass Lehrende sich für wahrgenommene Unterschiede bei Studierenden (die vor allem als Verschiedenheit in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und Motivation der Studierenden konstruiert werden) nicht zuständig fühlen. Das akademische Angebot wird naturalisiert und die Entwicklung notwendiger Kompetenzen an die Studierenden oder anderweitige Strukturen delegiert (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer, 2014).
Daraus ergeben sich zwei Desiderate: Erstens fehlen Studien, die explizit das Verhältnis zwischen universitären Lehrenden und Lehramtsstudierenden in universitär verorteten Lehrveranstaltungen untersuchen. Zweitens liegen zwar erste interaktionsanalytische Arbeiten zur Pädagogizität von Hochschullehre vor, doch fehlen für den Kontext der Lehrer:innenbildung Analysen, die sich für das implizite Wissen der Hochschullehrenden über die Lehramtsstudierenden interessieren. Damit bleibt offen, wie Hochschullehrende das Verhältnis zu Lehramtsstudierenden deuten und welche (pädagogischen) Orientierungen sich darin dokumentieren. Hieraus folgen die leitenden Fragen des Beitrags, wie sich das Verhältnis zu Lehramtsstudierenden aus der Perspektive von Hochschullehrenden zeigt und welche professionstheoretischen Implikationen sich daraus für eine potenzielle pädagogische Beziehung ergeben.

3 Methodische und methodologische Rahmung

Um sich den leitenden Fragen zu widmen, wird ein praxeologisch-wissenssoziologischer Forschungszugang gewählt. Dieser ermöglicht, das Handeln von Akteur:innen in Bezug auf jene Wissensbestände hin zu untersuchen, die dieses orientieren. Die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen, oder auch zwischen Habitus und Norm, fungiert dabei als Leitdifferenz (Bohnsack, 2017). Das rekonstruktive Interesse gilt insbesondere dem konjunktiven Wissen, womit zwei Fokussierungen verbunden sind. Erstens steht nicht das explizit artikulierte Wissen über die Handlungspraxis im Zentrum, sondern das habitualisierte Wissen, das die Praxis in ihrem Vollzug orientiert (Bohnsack, 2017, S. 63). Zweitens richtet sich das Interesse nicht auf individuelle, sondern auf kollektiv geteilte Erfahrungsräume (Bohnsack, 2017, S. 125). Das Gruppendiskussionsverfahren bietet hierfür einen geeigneten Zugang, da hier der empirische Zugriff auf kollektiv geteilte Orientierungen besonders gut möglich ist (Bohnsack, 2021, S. 110).
Dieser Weg wurde auch in der vorliegenden Studie gewählt. Die Datengrundlage bilden sechs Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden aus den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken, die im Rahmen des Projekts KALEI^2 (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entstanden sind. Gerahmt wurde das Projekt von einer Begleitforschung, deren Erkenntnisinteresse unter anderem auf die kollektiven Orientierungen von Hochschullehrenden zielte, um zu rekonstruieren, welche handlungsleitenden Wissensbestände sich in Bezug auf ihre Lehre dokumentieren. Die hier dargestellten Befunde sind Teil eines Promotionsprojekts, das die

doi.org/10.35468/6251-15

Daten mit professionstheoretischem Erkenntnisinteresse reinterpretiert. Die hier präsentierten Befunde fokussieren insbesondere die Wahrnehmung von Studierenden durch die Hochschullehrenden. Die leitenden Analysefragen lauteten dabei: 1) Wie werden die Studierenden von den Hochschullehrenden wahrgenommen? 2) Wie entwerfen sich die Hochschullehrenden im Verhältnis zu ihnen?
Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021). Rekonstruiert wurden für jede Gruppendiskussion die Eingangspassage sowie – nach den Kriterien der thematischen Relevanz und interaktiven Dichte – mindestens eine weitere Passage. Diese wurden zunächst entlang der ersten beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet. Auf dem Abstraktionsniveau der sinngenetischen Typenbildung konnten ein den Fallvergleich grundierendes Orientierungsproblem sowie vier unterschiedliche Modi der Bearbeitung als Typen rekonstruiert werden (Bohnsack, 2021, S. 145–157).

4 Empirische Befunde

Als fallübergreifendes Orientierungsproblem konnte das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden einerseits und der Anerkennung von studentischer Autonomie andererseits rekonstruiert werden. In der komparativen Analyse zeigte sich, dass sich die Lehrenden darin unterscheiden, inwiefern sie den Studierenden bestimmte Fähigkeiten zutrauen oder absprechen und wie sich – komplementär dazu – die Lehrenden in der Lehrpraxis entwerfen. Die Typen repräsentieren vier verschiedene Modi der Bearbeitung des Orientierungsproblems. Im Folgenden werden die vier Typen im Überblick und in Zuspitzung auf die Zuständigkeitskonstruktionen dargestellt. Auf einen Einblick in die reflektierende Interpretation muss aus Platzgründen verzichtet werden, die Typbeschreibungen werden jedoch mit einer illustrierenden Sequenz eingeführt.

Typ 1: Eng geführte Zuständigkeit

> L26: […] bei uns ist das so dass wir dass wir auch die Berichte besprechen dass sie also eine Rückkopplung kriegen (.) wenn aber ein Bericht nur abgegeben würde (.) um dann ähm abzuzeichnen äh das ist erledigt (.) dann würde (.) bringt es sicherlich nicht so viel also r- Reflexion ist eigentlich wichtig von unserer Seite […] aber sie müssen von uns auch eine Rückkopplung kriegen //L24: mhm// (.) ‚ist das was ich reflektiert habe ist das richtig' (fragend) (GD_L_FD2, Z. 1270-1276)[1]

1 Transkriptionsregeln: \\ = Überschneidung der Redebeiträge; (.) = kurze Pause (< 1 Sek.); […] = Anonymisierung, nachträgliche Ergänzung oder Auslassung; 0Text0 (fragend) = Text in Anführungszeichen wird so gesprochen wie angegeben; // … // = Einschub einer anderen sprechenden Person; @(.)@ = kurzes Auflachen; (1) = Pause, 1 Sek.

doi.org/10.35468/6251-15

Strukturgebend für die Beschreibung von Lehrpraxis in diesem Modus sind Vermittlungsabsichten sowie Maßnahmen, wie eine ‚richtige' Aneignung sichergestellt wird. Studierende werden in diesem Modus zwar als entwicklungsfähige Andere anerkannt; deren Entwicklung wird jedoch als Ergebnis der unterstützenden Interventionen der Lehrenden beschrieben. Zwar wird aktive Beteiligung ermöglicht und eingefordert; die Deutungshoheit darüber, was in Bezug auf die Sache als korrekt oder fehlerhaft gilt, liegt jedoch bei den Lehrenden. Dass Studierende selbstständig und eigenverantwortlich handeln und denken, wird in diesem Modus zwar als wünschenswert und wichtig thematisiert, aber kaum enaktiert. In der Bearbeitung des Orientierungsproblems wird damit eine eng geführte Zuständigkeit für die Studierenden handlungsleitend. Die Anerkennung studentischer Autonomie dokumentiert sich demgegenüber als imaginative Identitätsnorm, also als ein Entwurf, an dessen Performanz sich die Lehrenden interessiert zeigen, den sie jedoch kaum realisieren.

Typ 2: Begleitende Zuständigkeit

> „L22: […] also ich glaube das ist für die Studierenden oft total wertvoll ähm //L21: ja// zu sehen dass erstens Studierende auch kritische Punkte benennen und erkennen können //L21: ja// genauso wie Dozenten (.) oder aber auch dass sie a- eine andere Sichtweise auf die Dinge haben //L21: ja// und also da (.) das re- da relativiert sich dann vielleicht auch wieder manches was ich zu einer Stunde ähm anmerken würde" (GD_L_FD1, Z.383–388)

Auch in diesem Modus werden Studierende vor dem Horizont ihrer Entwicklung verhandelt, jedoch wird diese Entwicklung weniger als Ergebnis gezielter Interventionen der Lehrenden, denn als Beobachtung eines naturwüchsigen Prozesses beschrieben. Die Studierenden werden dabei als partizipationsfähige Gegenüber konstruiert, denen zugetraut wird, eigenständige und berechtigte Perspektiven auf die Sache einzubringen, auch wenn diese von den Positionen der Lehrenden abweichen. Lehrpraxis wird auch hier (didaktisch) durchdacht beschrieben; im positiven Horizont erscheinen Arrangements, die Austausch, Erfahrung und eigenständige Auseinandersetzung ermöglichen (z. B. Peer-to-Peer-Formate). In der Bearbeitung des Orientierungsproblems wird damit eine Zuständigkeit enaktiert, die sich als Bereitstellung von Möglichkeiten und begleitende Unterstützung für die Entwicklung von (autonomen) Studierenden versteht.

Typ 3: Abgewiesene Zuständigkeit

> „L6: hm ja klar aber das ist doch ein (.) normaler (2) Prozeß wenn jemand etwas zur Diskussion stellt dann sind die anderen gefragt was sie dazu denken" (GD_L_BW1, Z.1424–1425)

Im Sprechen dieses Typs werden klassische Formate akademischer Lehre – etwa Forschungskolloquien – im positiven Horizont beschrieben und erzählt. Studierende werden dabei als bereits entwickelte Andere konstruiert, was sich u. a. darin

doi.org/10.35468/6251-15

zeigt, dass die Verhandlung dessen, wie und wohin Studierende sich entwickeln sollten, kaum eine Rolle spielt. Die Studierenden werden als solche konstruiert, die grundsätzlich fähig sind, an akademischer Lehre und den ihr inhärenten Logiken zu partizipieren. Ob und in welcher Weise Studierende das Lehrangebot nutzen oder nicht, sehen Lehrende dieses Typs dabei nicht in ihrer Verantwortung. Eine Zuständigkeit für Studierende, z. B. in Form der Überprüfung von Zwischenschritten bei der Anfertigung von Seminarleistungen, wird zwar als Erwartungserwartung wahrgenommen – hiervon wird sich jedoch in einem negativen Horizont abgegrenzt. In Bezug auf das Orientierungsproblem wird Studierenden in diesem Modus Autonomie nicht nur zugetraut, sondern zugemutet.

Typ 4: Externalisierte Zuständigkeit

> „L24: ich ermutige Studenten so ins Ausland zu gehen einfach um (1) ein bisschen reifer zu werden //L25: mhm mhm// und einen //L26: @(.)@// anderen Blickwinkel zu gewinnen weil mich das stört dass viele aus der Schule kommen Lehramtsstudium absolvieren und direkt wieder in die Schule zurückgehen //L25: hm// und damit auch gar keine Ressourcen haben um Durststrecken zu überwinden später mal" (GD_L_FD2, Z.247–253)

In diesem Modus werden Studierende als Gegenüber beschrieben, denen grundlegende Voraussetzungen für die Partizipation an akademischer Praxis fehlen. Defizite werden dabei nicht nur auf fehlende Kenntnisse bezogen, sondern als Ausdruck grundlegender Haltungen oder Persönlichkeitsmerkmale gedeutet. Autonome und selbstständig denkende Studierende erscheinen zwar als Idealbild, die Lehrorientierung bleibt jedoch diffus: Eine eigene Zuständigkeit für Entwicklungsprozesse wird kaum formuliert. Entwicklungsmöglichkeiten werden vielmehr außerhalb universitärer Lehre verortet, etwa in Form von mehr Lebenserfahrung oder biografischen Umwegen. Eine Zuständigkeit für die Entwicklung (hin zu passförmigeren Dispositionen) wird damit aus der Lehrpraxis ausgelagert. Die vier rekonstruierten Typen bewegen sich bei der Bearbeitung der Spannung auf einem Spektrum. Während Typ 1 diese zugunsten von Zuständigkeit auflöst und Typ 3 Autonomie nahezu vollständig zumutet, verbindet Typ 2 Zuständigkeit mit der Ermöglichung eigenständiger Aneignung. Typ 4 externalisiert Zuständigkeit weitgehend, während Autonomie zwar als Ideal gilt, den Studierenden jedoch faktisch nicht zugeschrieben wird. Diese empirische Bandbreite ist aufschlussreich für die Frage, inwiefern die Beziehung zwischen Hochschullehrenden und Studierenden als pädagogische verstanden werden kann.

5 Theoretisierung

Was in der empirischen Analyse als Zuständigkeit für die Entwicklung der Studierenden rekonstruiert wurde, lässt sich in einer systemtheoretischen Perspektive als Kriterium einer pädagogischen Wissensvermittlung fassen. Kade und Seitter

doi.org/10.35468/6251-15

(2003; 2007) unterscheiden zwischen einer ‚bloßen' Wissensvermittlung einerseits und pädagogischer Kommunikation andererseits. Eine prägnante Systematisierung dieses Vorschlags findet sich bei Bressler (2023, S. 39): Kommunikation ist pädagogisch genau dann, wenn sie (a) durch eine gute Absicht gerahmt, (b) mit einer defizitären, aber entwicklungsfähigen Adressat:innenkonstruktion verbunden, (c) Wissen vermittelt, (d) sie aneignungsbezogen strukturiert und (e) die ‚richtige' Aneignung überprüft wird. Diese Fassung macht es möglich, zwischen einer bloßen Wissensvermittlung und einer aneignungsbezogenen Wissensvermittlung zu unterscheiden (Kade & Seitter, 2003, S. 603), also einer Vermittlung, die „die Aneignung des Vermittelten als in der Vermittlung zu bearbeitendes Problem reflektiert" (Bressler, 2023, 39). Mit Blick auf die hier verfolgte Fragestellung lässt sich dieser Unterschied als ein Aspekt der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden fassen, der auf der Ebene von Rollenzuschreibungen und Erwartungen die Bedeutung der Akteur:innen füreinander spezifiziert (Werth et al., 2020).

Pädagogisch wäre die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden demnach dann, wenn sich Lehrende zuständig für die (richtige) Aneignung des Vermittelten entwerfen. Bei den Typen 1 und 2 wird diese Zuständigkeit deutlich, indem die Frage, wohin Studierende sich, auf welchem Weg, durch welche (dozierendenseitigen) Maßnahmen entwickeln können oder sollen, die Erzählungen und Beschreibungen von Lehrpraxis strukturiert. Wenngleich sich zwischen einer eng geführten und einer begleitenden Zuständigkeit deutliche Unterschiede hinsichtlich der pädagogischen Absicht abzeichnen (grob gegenübergestellt: richtige Aneignung vs. Bildungsprozess), so eint sie dennoch, dass die Beförderung der studentischen Entwicklungsprozesse als Bestandteil der eigenen (professionellen) Aufgabe entworfen wird. Demgegenüber wird eine solche Zuständigkeit bei den Typen 3 und 4 nicht verhandelt oder sogar explizit zurückgewiesen. Während Typ 3 Studierende als bereits entwickelte Gegenüber anerkennt, denen es freisteht, das akademische Angebot zu nutzen oder nicht, erscheinen sie in Typ 4 als auf die ganze Person bezogen defizitäre Gegenüber, deren Entwicklungsmöglichkeiten (wenn dann) außerhalb der Möglichkeiten eines Studiums verortet werden. Die Beziehung zu Studierenden bei den Typen 3 und 4 erscheint insofern eher als ‚reines' Vermittlungsverhältnis. Wissen wird im Rahmen universitärer Lehrformate bereitgestellt, ohne dass Möglichkeiten und Wege seiner Aneignung als Bestandteil der eigenen professionellen Aufgabe dominant verhandelt werden.

Eine Gegenüberstellung zwischen pädagogischer Beziehung und reinem Vermittlungsverhältnis trägt jedoch nicht idealtypisch, sondern nur im empirischen Kontrast. Hochschullehre als formal organisierter Bildungskontext macht es beispielsweise unmöglich, den Aspekt der Prüfung von Aneignungsresultaten vollständig auszublenden. Umso aufschlussreicher ist gerade deshalb die rekonstruierte Bandbreite an Möglichkeiten, das Verhältnis zu Studierenden und damit die eigene Rolle als Lehrender zu deuten.

doi.org/10.35468/6251-15

6 Diskussion

Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage, wie pädagogisch Hochschullehre ist, legen die empirischen Befunde nahe, dass universitäre Lehre die Herausbildung von Vermittlungsverhältnissen zu begünstigen scheint, in der eine Zuständigkeit für die Aneignungsseite zurückgewiesen werden kann und die damit nicht die Qualität pädagogischer Beziehungen annehmen. Bei Typ 3 (Abgewiesene Zuständigkeit) erfolgt dies auf Grundlage eines akademischen Habitus, der sich im Kontext der Universität weitgehend bruchlos entfalten kann, da er in großer Passung zu zentralen Normen einer idealtypischen universitären Selbstbeschreibung steht. Auch eine Externalisierung von Zuständigkeit für die Studierenden, wie sie sich bei Typ 4 abzeichnet, scheint mit Blick auf die berufsbezogenen Rahmenbedingungen universitärer Lehre nicht überraschend. Lehrtätigkeit stellt nur einen von mehreren Aufgabenbereichen dar, dessen sorgfältige Ausgestaltung, z. B. in Berufungsverfahren, gegenüber forschungsbezogenen Leistungen nur eine geringe Rolle spielt (Kleimann & Hückstädt, 2018). Für die eigene Karrieresicherung scheint es pragmatisch fast geboten, eine zu starke Fürsorge für Studierende zu vermeiden. In dieser Hinsicht korrespondieren die Befunde mit Ergebnissen der nicht auf das Lehramtsstudium bezogenen Hochschulforschung, in der ebenfalls eine Nicht-Zuständigkeit von Lehrenden für die Entwicklung von Studierenden als wesentlicher Befund hervorgehoben wird (Günther & Koeszegi, 2015; Rheinländer, 2014; Schulze et al., 2015).

Bemerkenswert für die vorliegende Studie ist jedoch, dass ein Großteil der untersuchten Lehrenden den Typen 1 (Eng geführte Zuständigkeit) und 2 (Begleitende Zuständigkeit) entspricht (N = 17/21). Eine mögliche Erklärung könnte der Zuschnitt auf das Lehramtsstudium sein. Im internationalen Diskurs werden Lehrerbildner:innen als Lehrende „zweiter Ordnung" verstanden („second-order-teachers", Swennen et al., 2010, S. 136). Mit Tom Russells (1997) Aussage „How I teach IS the message" wird betont, dass Lehrerbildner:innen zwangsläufig auch als Modelle für das Lehren fungieren, woraus sich didaktische und pädagogische Anforderungen an die Gestaltung von Lehre als Lerngelegenheit für Studierende ergeben.

Die Befunde zeigen also, dass Hochschullehrende ihre Rolle und das Verhältnis zu Studierenden durchaus als pädagogische Beziehung entwerfen können. Hochschullehre erweist sich damit nicht als per se pädagogisch oder unpädagogisch, sondern als ein Praxisfeld, in dem Pädagogizität in unterschiedlichem Maße (nicht) hergestellt werden kann. Eine Analyse der performativen Praxis erscheint als naheliegender nächster Schritt. Balzer und Bellmann (2023) kommen in ihren Analysen konkreter Seminarinteraktionen zu dem übergreifenden Befund, dass Hochschullehre als diskursive Wissenschaftskommunikation bereits in sich pädagogisch verfasst ist; die analytische Trennung von wissenschaftlicher und pädagogischer Eigenlogik insofern empirisch nicht trägt. Auf Grundlage der Befunde der vorliegenden Studie wäre ergänzend zu fragen, ob sich (z. B. in differierenden Zuständigkeitskonstruktionen) auch Unterschiede in der Interaktion zwischen

doi.org/10.35468/6251-15

Studierenden und Lehrenden zeigen, die Pädagogizität als graduelles Phänomen weiter ausschärfen.

7 Professionstheoretischer Ausblick

In den differierenden Zuständigkeitskonstruktionen der Hochschullehrenden dokumentieren sich unterschiedliche Weisen, das Verhältnis zwischen pädagogischer Zuständigkeit und studentischer Autonomie an der Hochschule zu bestimmen. Methodisch wurde das sich zeigende Spannungsverhältnis als Orientierungsproblem bezeichnet. Professionstheoretisch wird hier vorgeschlagen, die reflexive Bearbeitung dieser Spannung als Professionalisierungsaufgabe von Hochschullehrenden zu verstehen. Die damit einhergehende Herausforderung lässt sich als Spielart der *Autonomieantinomie* beschreiben (Helsper, 2023, S. 134). Für den schulischen Kontext ist damit die Herausforderung benannt, Verselbstständigung und Autonomie der Klientel durch zu viel Anleitung nicht zu behindern, gleichzeitig aber Abhängigkeit und Unterstützungsbedürftigkeit nicht zu negieren, da Überforderung Entwicklungsprozesse ebenfalls verhindern würde.

Wie lässt sich dies für die Hochschullehre zuspitzen? Zunächst sind Studierende im Unterschied zu Schüler:innen mündige Erwachsene. In den meisten Bundesländern ist im Hochschulgesetz festgelegt, dass es keine Anwesenheitspflicht gibt (§ 9 Abs. 10 HSG LSA). Auf welche Weise sich Studierende die Lehrinhalte aneignen, ist damit juristisch ihrer Eigenverantwortung überlassen. Aus professionstheoretischer Perspektive wäre eine gänzliche Indifferenz gegenüber der Frage, ob Studierende die Lehrveranstaltungen besuchen oder von dieser profitieren jedoch problematisch. Zum einen wirkt eine strikte Abweisung von Zuständigkeit für die Entwicklung von Studierenden deprofessionalisierend, weil sich Hochschullehrende damit gegenüber jeglicher Kritik in Bezug auf das eigene Lehrangebot immunisieren (Giesecke, 2001). Wer Ursachen hierfür ausschließlich externalisiert oder das eigene Lehrangebot als ‚akademisch' naturalisiert, verschließt sich zugleich gegenüber einer konstruktiven Weiterentwicklung der eigenen Lehre. Zum anderen ist eine solche Delegation von Verantwortung auch aus ungleichheitssensibler Perspektive problematisch. Wer sich nicht für den Erwerb jener Voraussetzungen zuständig fühlt, die Studierende für die Partizipation an akademischer Praxis benötigen oder gar verneint, dass diese erst erlernt und (unterschiedlich) zugänglich gemacht werden müssen, riskiert, diejenigen auszuschließen, denen die ‚Spielregeln' nicht in die Wiege gelegt wurden (Günther & Koeszegi, 2015, S. 156).

Gleichzeitig impliziert die Adressierung der Studierenden als bereits entwickelte Andere auch die Anerkennung ihrer Autonomie als Erwachsene. Für den Kontext der Lehrer:innenbildung lässt sich aus habitustheoretischer Perspektive argumentieren, dass angehende Lehrpersonen im Verlauf ihrer Professionalisierung mit auf eigenen Schulerfahrungen beruhenden Überzeugungen brechen müssen, damit affirmative Schulbezüge nicht unhinterfragt in den Lehrer:innenhabitus eingehen. Das wissenschaftliche Studium bietet hierfür besondere Möglichkeiten, da es – anders als etwa der Vorbereitungsdienst – einen handlungsdruckentlasteten Raum

doi.org/10.35468/6251-15

für die kritische Reflexion des zukünftigen Handlungsfeldes und der eigenen schulbezogenen Orientierungen eröffnet (Kramer, 2025). Während im internationalen Diskurs zu teacher educators häufig argumentiert wird, dass eine stärkere pädagogische Ausrichtung der Lehre im Lehramtsstudium aufgrund ihrer Vorbildfunktion professionell geboten sei, lässt sich Russells (1997) Aussage „How I teach IS the message" auch anders lesen: Universitäre Lehre kann ebenso bedeuten, bewusst mit schulischen Handlungslogiken zu brechen. Indem Studierenden ein höheres Maß an Eigenverantwortung zugemutet wird, können sie sich von der Perspektive als Schüler:in lösen, in der sie (aller Wahrscheinlichkeit nach) eine engmaschige Steuerung ihrer Aneignungsprozesse erlebt haben (Gruschka, 2013). Diese Überlegung lässt sich auch auf Hochschulbildung im Allgemeinen übertragen. Im Unterschied zur Schule hat die Hochschule die Möglichkeit, ihrer Klientel die Verantwortung für den eigenen Erkenntnisprozess zu übertragen. Studierende in ihrer Autonomie anzuerkennen, kann bedeuten, ihnen Erfahrungsräume intrinsisch motivierter Erkenntnistätigkeit zu eröffnen, die (nicht nur) für eine Teilhabe an wissenschaftlicher Praxis konstitutiv sind.

Literatur

Balzer, N., & Bellmann, J. (2023). Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft. Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 53–78). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839462966

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* UTB; Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.

Brandhorst, A., Schöning, A., & Goerigk, P. (2020). Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester. In A. Schöning, M. Basten, E. Wolf, & C. Mertens (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 185–192). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991540

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende. Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6006

Fabel-Lamla, M., & Leuthold-Wergin, A. (2025). Sprechen über Unterricht als kollektive Praxis im Rahmen schulpraktischer Studien. Eine adressierungsanalytische Fallstudie einer Unterrichtsnachbesprechung. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung* (S. 109–125). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:33646

Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs.* Juventa.

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis.* Barbara Budrich.

Günther, E. A., & Koeszegi, S. T. (2015). „Das ist aber nicht der akademische Gedanke". Ansprüche an Lehrende und von Lehrenden einer Technischen Universität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (141–163). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

doi.org/10.35468/6251-15

Helsper, W. (2023). Lehrer:innenprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 121–145). Waxmann.

Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft* (S. 94–114). Beltz Juventa.

Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(4), 603–618.

Kade, J., & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen.* Barbara Budrich.

Kleimann, B., & Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren. Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung, 40*(2), 20–46.

König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre.* Springer VS.

Kramer, R.-T. (2025). Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 27–41). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:32830

Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B., & Bühler, T. (2019). Bewährung im „Normengewitter". Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8*(1), 95–111. https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07

Mittelstraß, J. (1998). *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien.* Suhrkamp.

Nohl, A.-M. (2023). Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenerziehung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 6*(1), 7–18. https://doi.org/10.3224/debatte.v6i1.02

Rhein, R. (2016). Kritik der Hochschuldidaktik. Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016. Thementeil Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 61–80). wbv.

Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–278). Springer VS.

Russell, T. (1997). Teaching teachers. How I teach IS the message. In J. Loughran & T. Russell (Hrsg.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (S. 32–47). Falmer Press.

Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlenz, P., Rathmann, A., Anacker, J., Flügge, T., & Wendt, C. (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden. Aus- und Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 165–175). Springer VS.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript.

Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators. Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education, 36*(1), 131–148. https://doi.org/10.1080/19415250903457893

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden.* Springer VS.

Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie. Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse* (2. Aufl). Springer.

Autorin

Schneider, Linda
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung von Hochschullehrenden, Forschung zum Lehramtstudium und zur Hochschule, Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode
linda.schneider@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6251-15