

Zweitveröffentlichung



Rübben, Ricarda

Berufsbiografische Identitätsarbeit von Schulpädagogikprofessor:innen vor dem Hintergrund des Schulpraxiserfordernisses : eine explorative Interviewstudie

Datum der Zweitveröffentlichung: 07.04.2025

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1073881

Erstveröffentlichung

Rübben, Ricarda (2025): Berufsbiografische Identitätsarbeit von Schulpädagogikprofessor:innen vor dem Hintergrund des Schulpraxiserfordernisses : eine explorative Interviewstudie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE, Berlin ; Heidelberg: Springer, Jg. 28, Nr. 1, S. 205–225, doi: 10.1007/s11618-024-01283-y.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Berufsbiografische Identitätsarbeit von Schulpädagogikprofessor:innen vor dem Hintergrund des Schulpraxiserfordernisses – eine explorative Interviewstudie

Ricarda Rübben 

Eingegangen: 28. September 2023 / Überarbeitet: 15. Juli 2024 / Angenommen: 29. August 2024 / Online publiziert: 15. November 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Die Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der Lehrer:innenbildung hat nicht nur eine inhalts-, sondern auch eine personenbezogene Seite: In den meisten deutschen Bundesländern besteht formal das Schulpraxiserfordernis als zusätzliches Kriterium für die Berufung auf eine schulpädagogische Professur. Der Beitrag präsentiert vor diesem Hintergrund Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulpädagogikprofessor:innen, die über (keine) eigene(n) schulpraktische(n) Erfahrungen verfügen, und rekonstruiert vier Typen berufsbiografischer Identitätsarbeit: konservierend, kompensierend, transformierend und opponierend. Die eigene Berufsbiografie steht dabei im Dienst der selbstlegitimierenden Identitätsarbeit, wenngleich auch andere wahrgenommene Normen sich als bedeutsam zeigen. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund disziplinpoltischer Diskurse diskutiert.

Schlüsselwörter Berufliche Identitätsarbeit · Schulpädagogikprofessor:innen · Schulpraxiserfordernis · Lehrer:innenbildung · Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

✉ Dr. Ricarda Rübben
Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Markusplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: ricarda.ruebben@uni-bamberg.de

Professional biographical identity work of school education professors against the background of school practice requirements—an explorative interview study

Abstract The relationship between academic and professional relevance in teacher education has not only a content-related but also a person-related side: In most of the German federal states, there is a formal requirement for school practice as an additional criterion for appointment to a professorship in school education. Against this background, the article presents the results of an interview study with professors of school education who have (no) school practice experience of their own, and reconstructs four types of professional biographical identity work: conserving, compensating, transforming, and opposing. One's own professional biography is found to be in the service of self-legitimizing identity work, although other perceived norms are also shown to be significant. The results are discussed against the background of discourses on discipline policy.

Keywords Professional identity work · School education professors · School practice requirement · Teacher education · Academic and professional field reference

1 Einleitung

Die fortwährenden Relationierungs-, Differenzierungs- und Verschränkungsversuche von „Theorie“ – im Sinne von Wissenschaft, Wissen, Erkenntnisgewinn – und „Praxis“ – im Sinne von Berufsfeldbezug, Können, schulpraktischer Handlungsrelevanz – sind konstitutiv für den Lehrer:innenbildungsdiskurs (vgl. Cramer 2014; Neuweg 2022). Das „Theorie-Praxis-Problem“ (Dubs 2008, S. 12) gilt dabei als „grundsätzliche Herausforderung akademisierter Lehrer:innenbildung“ (Rothland 2023, S. 163), was nicht zuletzt daran liegt, dass das Lehramtsstudium – wie das der Medizin und Jurisprudenz – ein berufs- bzw. professionsbezogenes Studium ist: Es zielt auf eine konkrete Profession, nämlich die der Lehrer:innen, in einem konkreten Berufsfeld, nämlich dem der Institution Schule. Daraus erwächst die nicht unumstrittene zentrale Herausforderung, die von Herzmann (2021, S. 51) – im Anschluss an Meseth und Proske (2018) – als „doppelter Erwartungshorizont“ beschrieben wird, dass bereits das Studium sowohl wissenschafts- als auch berufsfeldorientiert sein soll. Diese Herausforderung betrifft die Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft im Besonderen, die in ihrem anhaltenden Selbstvergewisserungsdiskurs „ihren Bezugs- und Standpunkt stets zwischen Wissenschaft und (schulischer) Praxis sucht“ (Rothland 2021, S. 4) und die dabei auch einer besonderen Regulierung unterliegt.

Der folgende Beitrag erweitert diese inhaltliche Diskussion um eine bisher weitgehend unberücksichtigte personenbezogene, biografische Komponente. Identitätsrelevant für eine akademische Disziplin ist nicht zuletzt, wie sich ihre Vertreter:innen selbst verstehen und (auch biografisch) zum doppelten Erwartungshorizont lokalisieren. Damit rücken die Disziplinvertreter:innen in den Fokus der Betrachtung, die,

wie Schrittmesser (2020, S. 847) konstatiert, bisher empirisch „kaum in den Blick genommen werden“ und über die man wenig wisse (vgl. Terhart 2021, S. 31). Vor dem Hintergrund des sog. Schulpraxiserfordernisses wurde dazu auf der Grundlage von Interviews mit Professor:innen aus dem Bereich der Schulpädagogik deren diesbezügliche Identitätsarbeit zum Gegenstand der Untersuchung gemacht.

Im Beitrag wird zunächst das Schulpraxiserfordernis als formale Norm skizziert sowie der Begriff der Identität(sarbeit) als theoretischer Rahmen entfaltet (Abschn. 2) und der Forschungsstand zum Selbstverständnis und zu Qualifikationsprofilen von (Schulpädagogik-)Professor:innen dargelegt (Abschn. 3). An die aus dem Forschungsdesiderat abgeleiteten Forschungsfragen anschließend werden sodann die methodologisch-methodische Anlage der qualitativen Untersuchung skizziert (Abschn. 4) und die Ergebnisse in Form einer Typologie dargestellt (Abschn. 5). Die Befunde werden abschließend diskutiert (Abschn. 6).

2 Administrativer und theoretischer Rahmen der Untersuchung

2.1 Das Schulpraxiserfordernis als administrativer Versuch der personenbezogenen Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

Im Fokus des folgenden Beitrags stehen Vertreter:innen der Schulpädagogik. Für sie, als Erziehungswissenschaftler:innen (vorrangig) in der Lehrer:innenbildung im allgemeinbildenden Sekundarbereich, sowie für Disziplinvetreter:innen der Fachdidaktiken besteht seit 1985 das sogenannte Schulpraxiserfordernis. Demnach sieht der deutsche Gesetzgeber vor, dass Bewerber:innen zusätzlich (!) zur üblichen wissenschaftlichen Qualifikation eine weitere Einstellungsvoraussetzung zu erfüllen haben:

„Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist“ (BGBl. I 1985, § 44, Abs. 3, S. 2093).

Diese Norm sowie die damit gesetzlich unterstellte Relevanz eigener Schulpraxiserfahrungen als zusätzliches Berufungskriterium waren von Anbeginn an umstritten (vgl. Plander 1998). Wenngleich der Passus 2004 aus dem Hochschulrahmengesetz gestrichen wurde, gilt er mit Ausnahme von NRW und seit 2022 auch von Bayern formal, teilweise modifiziert¹, weiterhin in den Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer (vgl. Rothland 2021, S. 94f.). Professor:in für Schulpädagogik (und Fachdidaktik) soll demnach i. d. R. nur werden können, wer über

¹ In insgesamt 11 der 16 Bundesländer besteht das Schulpraxiserfordernis noch in den Landeshochschulgesetzen. In Nordrhein-Westfalen ist es 2014 und in Bayern 2022 gestrichen worden; in Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein ist es durch den Zusatz „oder eine den Aufgaben entsprechende Erfahrung in der empirischen Forschung“ ergänzt worden.

1. eine grundständige Lehramtsausbildung (d. h. Lehramtsstudium (Erstes Staatsexamen) und Vorbereitungsdienst (Zweites Staatsexamen)),
2. eine dreijährige Schulpraxis und
3. eine adäquate wissenschaftliche Qualifikation in Form von Dissertation und Habilitation verfügt.

Diese Begrenzung auf Bewerber:innen mit einem „doppelten Kompetenzprofil“ (Scheidig 2020, S. 343), die in Personalunion „sowohl wissenschaftlich qualifiziert als auch schulpraktisch erfahren“ (Scheidig 2020, S. 343) sind, sollte „den notwendigen Praxisbezug des Studiums in der Lehrerbildung stärken“ (Bundesrat - Drucksache 613/84 1984, S. 27) und damit eine enge oder engere Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug gewährleisten. In der Berufungspraxis wird die gesetzlich verankerte Soll-Bestimmung nicht erst aktuell immer wieder auch ignoriert, umgangen oder zumindest weich ausgelegt (vgl. Scheidig 2020, S. 347; Terhart 2021, S. 29; Zierer und Lamers 2016, S. 314). Sie ist in den letzten Jahren – nach mehrfacher Befassung damit durch die DGfE in den Jahren 1985 und 1997 – erneut Anlass zu einer Kontroverse im wissenschaftlichen Diskurs geworden; exemplarisch sei hier auf Publikationen von Zierer und Lamers (2016) sowie Lin-Klitzing (2018) (befürwortend), Scheidig (2020), Terhart (2021), Rothland (2021) und Rothland und Bennewitz (2018a, b) (ablehnend) verwiesen.

2.2 Theoretischer Rahmen: Identität(sarbeit) und (historische) Identitätsschwierigkeiten von Schulpädagogik-Professor:innen zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

Der Identitätsbegriff ist Gegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher (z. B. philosophischer, sozial- und kulturwissenschaftlicher, soziologischer, anthropologischer, psychologischer) Diskurse und im Kontext der Erziehungswissenschaft seit vielen Jahren gebräuchlich, aber auch alles andere als unumstritten (vgl. z. B. Jungwirth 2007; Klika 2000).

Der originär auf Erikson (1966) zurückgehende personale, sozialwissenschaftliche bzw. sozialpsychologische Identitätsbegriff rekurriert auf das Selbstverständnis von Individuen (oder sozialen Gruppen) und ist sowohl retrospektiv-reflexive Festlegung – wer man aufgrund seiner Biografie ist – als auch, eng mit den individuellen Zielen zusammenhängend, prospektiv-reflexiver Entwurf – wer man sein möchte (vgl. Abels 2017, S. 197). Identität ist Differenz- und Vermittlungsbegriff zugleich, insofern er auf die internen Unterschiede im Selbst wie externen Differenzen zwischen sich und anderen sowie auf die Integrationsleistung, zwischen diesen Differenzen zu vermitteln, rekurriert (vgl. Zirfas 2010, S. 12). Der Identitätsbegriff beschreibt damit aus einer Innenperspektive das eigene Verständnis und den Sinn für das, was man ist und sein möchte (vgl. Frey und Haußer 1987, S. 5). In einer Außenperspektive markiert er die Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Erwartungen bzw. Normierungen und der Individualität des Menschen, da Identität in einem Wechselspiel zwischen bestehenden sozialen Strukturen und verändernder Aneignung gebildet und entwickelt wird (vgl. Liebsch 2016, S. 84). Der Diskurs der 1990er-Jahre hat herausgearbeitet, dass es sich hierbei nicht um einen einmali-

gen oder abgeschlossenen Such- und Entwicklungsprozess handelt, sondern um ein „Prozeßgeschehen“ (Keupp et al. 1999, S. 30), das sich in einer „permanente[n] Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten“ (ebd.) im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz materialisiert und Identität als „alltägliche Identitätsarbeit“ (Keupp 2008, S. 295) beschreibt. Diese erfolgt vor allem über das Medium der Sprache (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 49). Eine Verbindung von Sprache und Identität(sarbeit) findet sich im Konzept der ‚narrativen Identität‘ (Keupp et al. 1999; Lucius-Hoene und Deppermann 2004a; Ricoeur 1987). Identität bzw. Identitätsarbeit manifestiert sich hier in sprachlichen Praktiken und ist durch deren Analyse, wie sie von Lucius-Hoene und Deppermann (2004a, b) vorgeschlagen wird, auch empirisch erfassbar (vgl. Abschn. 4). Im Folgenden soll es auf dieser Grundlage um die berufliche oder berufsbiografische Identitätsarbeit von Hochschullehrenden gehen.

Die Frage „Wer bin ich als Schulpädagog:in?“ lässt grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten der Selbstdefinition für die Stelleninhaber:innen zu, verlangt aber eine Auseinandersetzung mit den im (historischen) Bild von Schulpädagog:innen enthaltenen, zunächst äußerlichen Identitätszuschreibungen: Professor:innen für Schulpädagogik haben demnach wie alle Hochschullehrer:innen eine Forschungs- und eine Lehrverpflichtung. Letztere erfüllen sie als Vertreter:innen einer wissenschaftlichen (Teil)Disziplin – genauso wie Professor:innen für die verschiedenen Fachdidaktiken – vorrangig in der universitären Lehrer:innenbildung. Der starke Konnex zwischen Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung sowie schulpraktischem Berufsfeld ist historisch durch ihren originären „Ausbildungsauftrag“ (Wittenbruch 2011, S. 611) erklärbar: So waren Schulpädagog:innen anfangs noch „erfahrene ‚Schulmänner‘, zumeist Seminardirektoren“ (Rothland 2021, S. 18), die im Rahmen der seminaristischen Lehrer:innenbildung ihr Erfahrungswissen weitergaben (vgl. Rothland 2021, S. 18f.). Später waren sie im Rahmen der Ausbildung von Volksschullehrer:innen als dezidiert praxiserfahrene Professor:innen an Pädagogischen Akademien mit Denominationen wie „Praktische Pädagogik“ (vgl. Rothland 2021, S. 20) und an Pädagogischen Hochschulen mit Denominationen wie „Schulpädagogik“ (Bergmann et al. 1965, S. 279) oder „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“ (Bergmann et al. 1965, S. 280) tätig. Mit der Integration der PHs in die Universitäten in den 1970er-Jahren wurden die Disziplinvertreter:innen zunehmend auch mit Forschungsaufgaben und stärker universitären Ansprüchen konfrontiert, verstanden Schulpädagogik aber in der Mehrzahl weiter als auf die Praxis ausgerichtete „*Berufswissenschaft*“ (Rothland 2021, S. 45, H. i. O.) für angehende Lehrpersonen. Seit der empirischen Wende in den 2000er-Jahren gibt es Versuche, sie zunehmend als „*Forschungsdisziplin*“ (Bohl et al. 2015, S. 65, H. i. O.) zu begreifen, während die älteren Ansprüche an eine besondere Vermittlungsleistung, nicht zuletzt auch im Vergleich zur empirischen Bildungsforschung, ähnlich wie bei den Fachdidaktiken weiterwirken. Die Lokalisierung ‚zwischen‘ Wissenschaft(lichkeit) und Berufsfeld und deren Klärung erweisen sich damit als bedeutend für „das wissenschaftliche Selbstverständnis der Disziplin“ (Bohl et al. 2015, S. 65) und als das ihrem ungelösten Identitätsproblem zugrundeliegende „Bezugsproblem“ (Meseth und Proske 2018, S. 20), das nicht nur auf der disziplin-, sondern auch auf der personenbezogenen Ebene diskutiert werden kann.

3 Forschungsstand und Forschungsdesiderat

3.1 Empirischer Forschungsstand zu den professoralen Disziplinvertreter:innen der Schulpädagogik

Zwar gibt es durchaus Untersuchungen, die sich den sogenannten Lehrerbildner:innen allgemein widmen (z. B. Böckelmann und Baumann 2020; Criblez 2001; Ducharme 1993; Lunenberg et al. 2014, 2007; Swennen et al. 2010), aber nur wenige, die a) die professorale Ebene und/oder b) die Vertreter:innen der Schulpädagogik im Besonderen in den Blick nehmen. Bislang liegt zu dieser Akteur:innengruppe für Deutschland lediglich eine Studie von Zierer und Lamers (2016) vor, die mittels Internetrecherchen die Qualifikationsprofile von Hochschullehrenden untersuchten. Demnach verfügten 2016 noch knapp 70% der Schulpädagogik-Professor:innen über eigene schulpraktische Erfahrungen (vgl. Zierer und Lamers 2016, S. 318), die im Median bei sechs Jahren lagen (vgl. Zierer und Lamers 2016, S. 321). Die meisten davon verfügten über eine ein- bis dreijährige Schulpraxis, was darauf hindeutet, dass dieser Anteil die universitäre Tätigkeit nach dem Absolvieren des Vorbereitungsdienstes (wieder) aufgenommen hat (vgl. Zierer und Lamers 2016, S. 319). Mit Blick auf die Ausbildung konnten Zierer und Lamers ermitteln, dass knapp 90% ein Lehramtsstudium absolviert hatten. Mittelbau-Mitarbeiter:innen im Bereich der Schulpädagogik verfügten dabei lediglich zu 35% über schulpraktische Erfahrungen (vgl. Zierer und Lamers 2016, S. 318) und zu 73% über ein Lehramtsstudium (vgl. Zierer und Lamers 2016, S. 322) – was darauf hindeuten könnte, dass sich der Anteil von Personen mit Schulpraxiserfahrung tendenziell verringert.

Stärker inhaltsbezogen untersuchten Heil und Faust-Siehl (2000) den professionellen Habitus bzw. das ‚Leitbild‘ von Professor:innen in der Lehrer:innenbildung aus dem Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie (den sog. „Grundwissenschaften“) ($N=5$), aus der Fachdidaktik ($N=7$) und von Studienseminarleitungen ($N=1$) mit Blick auf deren Positionierungen zwischen Wissenschaft und Berufsfeld. Die Autor:innen rekonstruierten vier Leitbilder, die sie als 1) „(Selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug“ (Heil und Faust-Siehl 2000, S. 126), 2) „Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug“ (Heil und Faust-Siehl 2000, S. 129), 3) „Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug“ (Heil und Faust-Siehl 2000, S. 131) und 4) „Handlungskompetenter Berufsfeldbezug“ (Heil und Faust-Siehl 2000, S. 134) beschreiben. Die Untersuchung ist jedoch mittlerweile 22 Jahre alt und nicht auf Schulpädagogikprofessor:innen fokussiert; zudem wurden die berufsbioграфischen Qualifikationsprofile der Befragten nicht erhoben.

Eine Verbindung von qualifikations- und inhaltsbezogenen Aspekten ermöglicht der Begriff der Identitätsarbeit, weshalb er als geeignet angesehen wird, die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung zu bilden.

3.2 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Was bisher fehlt, ist eine Untersuchung, die sich dezidiert den professoralen Disziplinvertreter:innen der Schulpädagogik und ihrer Identitätsarbeit widmet – mit Blick auf die eigenen Berufsbiografen und die Norm des Schulpraxiserfordernisses. Vor

diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie folgende zwei Fragestellungen:

1. Welche Typen von Identitätsarbeit lassen sich bei Schulpädagogikprofessor:innen vor dem Hintergrund des Schulpraxiserfordernisses rekonstruieren?
2. Inwiefern erweist sich die Berufsbiografie der Schulpädagogikprofessor:innen als relevant für deren Identitätsarbeit?

Das Erkenntnisinteresse richtet sich damit auf den individuellen Entwicklungs- und Erfahrungsprozess und die Selbstdeutung von Schulpädagogikprofessor:innen bei der Bearbeitung der Relationierung von Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung im eigenen Handlungsfeld und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Berufsbiografen, d. h. einzelne Professor:innen stehen mit ihren Wahrnehmungen, Erfahrungsverarbeitungen und Wirklichkeitskonstruktionen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

4 Methodologisch-methodische Anlage der Untersuchung

Methodologische Grundlage der Untersuchung ist das Konzept narrativer Identität nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004a), das diese im Anschluss an Arbeiten der sozialwissenschaftlich orientierten Narratologie (z. B. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997; McAdams 1993; Polkinghorne 1996; Rosenthal 1995), an linguistische Ansätze (z. B. Bamberg 1999; Johnstone 1996; Riessman 1993) und die *discursive psychology* (Davies und Harré 1990; Edwards und Potter 1992; Potter 1996) entwickelten (vgl. Lucius-Hoene 2000, o. S.) und das eine empirisch tragfähige Verbindung von (sozialpsychologischem) Identitätsbegriff und Textanalyse herstellt. Narrative Identität wird als „ein interaktiv und lebensgeschichtlich situiertes und motiviertes kommunikatives Produkt“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 11) verstanden und rekuriert damit auf die Aspekte der Identität, die im „Modus der autobiografischen Narration“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 47) dar- und hergestellt werden (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 47). Konstitutiv für diese Her- und Darstellung von Identität im Interview – die Identitätsarbeit – ist die durch das autobiografische Erzählen initiierte Zuwendung zur eigenen Person, die narrative Aufsichtung der eigenen Erfahrungen und die Ausrichtung auf eine Hörer:in als sozialer Ratifizierungsinstanz (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 10). Sie umfasst, wie sich der:die Erzähler:in in der aktuellen Situation vor dem Hintergrund der eigenen Biografie, die dabei als „Medium der Selbstpräsentation“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 10) fungiert, zu verstehen sucht und als was für eine Person mit welcher Art von Lebensgeschichte er:sie verstanden werden möchte (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 90). Über sog. Positionierungen als Aspekt der Sprachhandlungen werden dabei soziale Positionen und Identitäten zugewiesen.

Tab. 1 Sample ($N=18$) entsprechend der beruflichen Qualifikation und schulpraktischen Erfahrung

| | Qualifikation | | Summe |
|--|-----------------|--|-------|
| | Lehramtsstudium | Nicht-lehramtsbezogener Studiengang (EW) | |
| | 13 | 5 | = 18 |
| <i>Schulpraktische Erfahrung</i> | | | |
| Ja | 10 | – | = 10 |
| Zweites Staatsexamen | 4 | – | = 4 |
| Zweites Staatsexamen & Berufstätigkeit | 6 | – | = 6 |
| Nein | 3 | 5 | = 8 |

4.1 Sample und Datenerhebung

Es wurden teilnarrative Expert:inneninterviews (Meuser und Nagel 2010) mit $N=18$ Professor:innen, die bundesweit im Bereich der Schulpädagogik lehrend und forschend tätig sind, im Zeitraum von Mai bis Oktober 2021 geführt. Im Sinne eines qualitativen Stichprobenplans respektive „selektiven Samplings“ (Kelle und Kluge 2010, S. 50) wurden Kriterien zur Auswahl der Teilnehmenden festgelegt: Die interviewten Professor:innen sollten entweder

1. über ein Lehramtsstudium und eigene schulpraktische Erfahrungen (in Form eines Vorbereitungsdienstes und ggfs. darüberhinausgehende Berufspraxis),
2. über ein Lehramtsstudium ohne eigene schulpraktische Erfahrungen (d. h. jenseits der obligatorischen Praxisphasen im Studium) oder
3. über kein Lehramtsstudium verfügen.

Zudem wurde auf eine relativ ausgewogene regionale Verteilung der Hochschulstandorte innerhalb von Deutschland und des Geschlechts und Alters geachtet. In Anlehnung an die Untersuchung von Zierer und Lamers (2016) wurden dazu zunächst mittels einer Internetrecherche 116 Professor:innen identifiziert, die im Bereich der Schulpädagogik in der deutschen Lehrer:innenbildung tätig sind, und deren Qualifikationsprofile recherchiert. Entsprechend des Stichprobenplans wurden 30 Professor:innen per E-Mail mit der Bitte um Teilnahme angeschrieben, von denen sich 18 zur Teilnahme bereit erklärten. Bei dem Sample handelt es sich somit um eine Gelegenheitsstichprobe (vgl. Tab. 1).

Die Interviews wurden überwiegend digital, z. T. analog geführt und so konzipiert, dass die einleitende Erzählaufforderung auf die allgemeine Berufsbiografie bzw. das Gewordensein als Professor:in im Bereich der Schulpädagogik rekurriert und eine Stegreif- oder Spontanerzählung initiieren sollte. Der leitfadengestützte Nachfrageteil fokussierte auf das Verhältnis von Berufs(feld)bezug und Wissenschaft(lichkeit) mit Blick auf die eigene Lehr- und Forschungstätigkeit im Rahmen der Lehrer:innenbildung sowie auf die formale Erwartung des Schulpraxiserfordernisses im Rahmen von Berufungsverfahren.

4.2 Datenauswertung

Zunächst wurden die mit Erlaubnis der Interviewpartner:innen aufgezeichneten Interviews mittels eines Notationssystems mittlerer Genauigkeit transkribiert.

Die weitere Datenauswertung ist am narrationsanalytischen Vorgehen nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004a) orientiert, das eine Grob- und Feinanalyse des Textes und die Erarbeitung einer Fallstruktur vorsieht. Die Feinanalyse erfolgte sequenziell mittels der Positionierungsanalyse, die die „identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren erlaubt“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004b, S. 166). Es werden dabei grundsätzlich folgende mögliche Formen und Ebenen der Positionierung unterschieden: 1) Selbst- und Fremdpositionierungen, 2) Positionierungshandlungen der erzählten Figuren innerhalb der erzählten Geschichte 3) Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der erzählten Geschichte durch das erzählende Ich und 4) Selbstbezügliche Positionierung des erzählenden Ich durch die Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der Geschichte (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004b).

In einem dritten Analyseschritt wurden die Ergebnisse der Analysen der einzelnen Textsegmente zusammengeführt, um „abstraktere Kategorien und Aussagen zu bilden, mit denen grundlegende Strukturen der Selbstpräsentation und Deutung des Erzählers herausgearbeitet werden“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 273) können, die dann in eine Fallstruktur überführt wurden.

Im Sinne der maximalen und minimalen Kontrastierung erfolgte viertens, orientiert an Kelle und Kluge (2010), eine Typenbildung. Hierzu wurden zunächst als relevante Vergleichsdimensionen Berufsbiografie bzw. vorhandene/fehlende schulpraktische Erfahrungen und Positionierung zum Schulpraxiserfordernis bestimmt, die sich aus dem qualitativen Stichprobenplan sowie aus den rekonstruierten Positionierungen ergaben. Die Fälle wurden gruppiert und hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht, inhaltliche Sinnzusammenhänge analysiert und schließlich die gebildeten „mehrdimensionalen“ (Kelle und Kluge 2010, S. 87) Typen charakterisiert (vgl. Kelle und Kluge 2010, S. 91 f.).

5 Darstellung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund differenter Berufsbiografen und Positionierungsakte zum Schulpraxiserfordernis konnten vier Typen der Identitätsarbeit (s. Tab. 2) rekonstruiert werden.

Im Folgenden werden die vier Typen näher vorgestellt, indem zunächst eine knappe Zusammenfassung der konstitutiven Charakteristika des Typs erfolgt und sich daran eine vertiefende Erläuterung anhand von Teilen einer Eingangssequenz und unter Beizug weiterer Textpassagen jeweils eines ausgewählten Falls anschließt.

Typ 1: Konservierende Identitätsarbeit Schulpädagogikprofessor:innen, die dem Typ der ‚konservierenden Identitätsarbeit‘ zugeordnet werden, verfügen berufsbiografisch über eine grundständige Lehramtsausbildung sowie schulpraktische Erfahrungen, die als konstitutiver Teil der Identitätsher- und -darstellung als Schulpäd-

agog:in fungiert. Die Norm des Schulpraxiserfordernisses bearbeiten die Professor:innen dieses Typs, indem sie diese als legitim und bedeutsam für das eigene Selbstverständnis als Wissenschaftler:in und Lehrerbildner:in und deshalb als grundsätzlich erhaltens- und bewahrenswert konstruieren. In Kongruenz zur eigenen Berufsbiografie und zu den wahrgenommenen Anforderungen an ihre berufliche Tätigkeit verstehen sie sich als besonders geeignet und legitimiert. Die eigene Lokalisierung im Wissenschaftssystem und ehemals im schulischen Berufsfeld gilt ihnen nicht als Widerspruch zur wissenschaftlichen Expertise, sondern vielmehr als nützliche Ressource. Sie positionieren sich damit grundsätzlich bejahend zu einer Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung sowohl in den berufsbiografischen Voraussetzungen der Hochschullehrer:innen als auch zur Beibehaltung des Schulpraxiserfordernisses generell. Insgesamt konnten diesem Typ sieben Fälle zugeordnet werden.

Dass die Selbstdarstellung als Schulpädagogikprofessor:in im Sinne einer Selbstlegitimierung über das eigene doppelt angelegte Kompetenzprofil erfolgt, zeigt sich beispielsweise im Fall A bereits in der Eingangserzählung zum berufsbiografischen Gewordensein:

„Vermutlich ist es schon der empirischen Wende geschuldet tatsächlich, wenn ich mit einer Interpretation starten darf [...] das war dann natürlich das Erfolgsgeheimnis als ich mich beworben habe, war diese Idee, wir suchen jemanden klassisch aus der Schulpädagogik, der/die aber empirisch publiziert auf hohem Niveau dann war das das Erfolgsgeheimnis. Also ganz nüchtern von außen betrachtet, würde ich sagen, es gibt wenige Menschen, die Schulerfahrungen haben – so [x] stehen auch für diese Karriere – ich war mal in der Schule und bin dann Professor:in geworden und weiß, wovon ich rede, weil ich selber mal vor einer Klasse gestanden habe, das ist der eine Strang und der andere, ich habe gelernt, international erfolgreich zu publizieren in englischen Journals und das hat hingehauen, das war eigentlich das Erfolgsgeheimnis“ (Int. 9, Z. 42–49).

Selbstbewusst grenzt sich Schulpädagogikprofessor:in A von Personen ab, die das schulische Feld nicht hinreichend kennen und verstehen; diese verfügen nicht über praktische Expertise in der Schule, ihnen fehlt im Kontrast zu bloß angelesenen, theoretischen Kenntnissen das eigene körperliche Erleben, die für die erfolgreiche Berufsausübung als Schulpädagog:in ebenfalls erforderliche Erfahrung im Berufsfeld. Die Selbstkonstruktion erfolgt primär über die Positionierung als forschungsstarke:r Wissenschaftler:in, aber auch als ehemalige:r Lehrer:in mit einer expliziten Verantwortung für die Lehre/Lehrer:innenbildung.

Tab. 2 Darstellung der vier Identitätsarbeits-Typen

| | Berufsbiografie | |
|---|--|--|
| Positionierung zur Norm des Schulpraxiserfordernisses | Eigene schulpraktische Erfahrung | Keine schulpraktische Erfahrung |
| (eher) befürwortend | <i>Konservierende Identitätsarbeit</i> | <i>Kompensierende Identitätsarbeit</i> |
| (eher) ablehnend | <i>Transformierende Identitätsarbeit</i> | <i>Opponierende Identitätsarbeit</i> |

Die befürwortende Positionierung zur Norm des Schulpraxiserfordernisses erfolgt – nicht zuletzt auch unter Rekurs auf die und in Analogie mit der Mediziner:innenausbildung –, indem die Erfahrung als ehemalige Lehrkraft als relevant für die eigene Identität als Schulpädagog:in sowie für die der Disziplin insgesamt und als positives Distinktionsmerkmal zu den an der Lehrer:innenbildung beteiligten Vertreter:innen anderer Disziplinen – insbesondere den Psycholog:innen – konstruiert wird.

„Wenn es irgendwie geht, würde ich’s drin lassen, weil der Grundsatz gilt, Ärzte bilden Ärzte aus und das ist gut. Aber ich sehe die empirische Erfordernis, dass es keiner hat derzeit, die sich bewerben [...], obwohl ich rein normativ sagen würde, es ist schon was Zentrales für den Berufsstand der Schulpädagogik, ja, [...] Wenn ich’s erhalten könnte, würde ich’s erhalten, weil das so den eigenen Stellenwert nochmal klarmacht und da analog zu den anderen Professionen. Warum sollte mich ein:e Psycholog:in ausbilden, die gar nicht Lehramt studiert hat? Das sehe ich nicht ein, ja, sie kann so Zusatzmaterialien liefern und einige wichtige andere Baustellen, aber allein diese Kerngeschichte Unterricht planen und ich finde es schon richtig, dass man da eine berufliche Färbung hat und da eine Idee auch selbst das gemacht hat und selbst vom Fach ist, das Handwerk gelernt hat im besten Sinne“ (Int. 9, Z. 703–726).

Obleich der Bewerber:innenmarkt als ungünstig eingeschätzt wird, wird nicht für Streichung des Zusatzkriteriums plädiert, aber zugleich betont, dass schulpraktische Expertise die wissenschaftliche Qualifikation niemals ersetzen könne und dürfe. Schulpädagogikprofessor:in A konturiert die eigene schulpraktische Erfahrung und Nähe zum Berufsfeld nicht als potenzielle Entwissenschaftlichung ihrer:seiner selbst, sondern im Gegenteil als einen grundsätzlich erhaltens- und bewahrenswerten Vorteil und als identitätsstiftendes Element für die Dignität der Disziplin (nicht zuletzt gegenüber der Pädagogischen Psychologie/Empirischen Bildungsforschung).

Typ 2: Kompensierende Identitätsarbeit Schulpädagogikprofessor:innen, die dem Typ der ‚kompensierenden Identitätsarbeit‘ zugeordnet werden, verfügen berufsbiografisch nicht über ein Lehramtsstudium und/oder eigene schulpraktische Erfahrungen, was retrospektiv mit Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Konstruktion als legitime Schulpädagog:in und der Passung zum schulpädagogischen Feld verbunden war. Die Norm des Schulpraxiserfordernisses wird von Personen diesen Typs bearbeitet, indem sie sich vorrangig als Wissenschaftler:in, aber als (mit)verantwortlich für die Lehrer:innenbildung konstruieren. Sie markieren die fehlende schulpraktische Erfahrung durchaus als Defizit und suchen diese durch praxisnahe Forschung, Kooperationen oder durch Delegation des Berufsfeldbezugs an andere schulpraktisch erfahrene Personen auszugleichen bzw. sich über einen eigenen anderen Schwerpunkt selbst zu legitimieren. Eine Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug wird grundsätzlich bejaht und das Schulpraxiserfordernis vor diesem Hintergrund nicht dezidiert abgelehnt, sondern durchaus als relevant und legitim für die Schulpädagogik anerkannt, aber mit Blick auf die eigene Person als nicht zwingend notwendig, wenngleich durchaus wünschenswert konstruiert. Diesem Typ konnten insgesamt vier Fälle zugeordnet werden.

Dass die eigene Identitätskonstruktion angesichts einer von innen wahrgenommenen und von außen gespiegelten Passungs-Problematik anfänglich von Identitätsschwierigkeiten und Zweifeln begleitet war, die fortwährend bearbeitet werden, zeigt sich in den Selbstpositionierungen in der Eingangserzählung des Falls B:

„Der Zugang von mir ist nicht gradlinig und ist nicht sozusagen entsprechend des Musters, was man sich möglicherweise denken würde. Von meiner Vita her ist es so, dass ich zunächst in den späten xyer-Jahren zunächst Diplom-Pädagogik studiert habe [...] Das war immer sozusagen dieses Grenzgängertum, was ich da hatte, was einfach auch mit einer biografischen Unsicherheit zu tun hatte, ob ich in die Schulpädagogik, also ob ich mich da qualifizieren soll, weil natürlich ich wusste, ich bin gar kein Lehramtsmensch, ich habe kein Lehramtsstudium und viele haben mir damals gesagt, also wenn du jetzt in die Schulpädagogik gehst, dann wird es schwierig, da im Wissenschaftssystem zu bleiben und auf eine Professur zu kommen [...] So ist mein Werdegang, also so, dass man eigentlich sagen kann, ich bin Schulpädagog:in ohne Lehramtsstudium“ (Int. 10, Z. 7–9; 53 ff.; 131 f.).

Die Identität als Schulpädagogikprofessor:in wird vor dem Hintergrund der Differenz von eigener biografischer Voraussetzung und der Norm des Schulpraxiserfordernisses von Schulpädagogikprofessor:in B als legitimierungsbedürftig wahrgenommen und bearbeitet. Die originär fehlende biografische Passung wird bearbeitet, indem die Anforderung an eine – bejahte – (personenbezogene) Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug im Lehramtsstudium externalisiert wird. Die eigene Expertise wird im Sinne eines starken Methoden- und „Theoriebezugs“ (Int. 10, Z. 1031), der aufgrund der eigenen biografischen Voraussetzungen „notgedrungen verkörper[t]“ (Int. 10, Z. 1033) wird, dargestellt und durch intensive schulnahe Forschung und Zusammenarbeit mit schulpraktischen Akteur:innen in Forschung und Lehre kompensiert.

Die Positionierung zum Schulpraxiserfordernis erfolgt im Sinne einer grundsätzlichen Anerkennung der Relevanz von schulpraktischen Erfahrungen für Lehre und Forschung im Bereich der Schulpädagogik, wenngleich sich vor dem Hintergrund der eigenen Berufsbiografie gegen die Soll-Bestimmung bzw. für eine Aufweichung des Schulpraxiserfordernisses positioniert wird, um sich nicht selbst zu delegitimieren:

„Also wäre ja jetzt ein Selbstwiderspruch, wenn ich sie [die schulpraktische Erfahrung – R.R.] notwendig finden würde [...] und ich finde diese Aufweichung wichtig, also nicht bei allen, also z. B. jetzt Pädagogischen Psychologen, ich kann mich erinnern, wir hatten hier in XY einen Kollegen, der hat nichts mit Schule am Hut gehabt. Also da kann ich mir auch vorstellen, dass der auch ohne schulpraktische Erfahrung im weiteren Sinne ist. Aber für die Schulpädagogik, sonst würde ich mir da ja auch widersprechen, das muss schon jemand sein, der sich mit Schule beschäftigt hat, und ich würde ja sagen, ich habe mich sehr viel mit Schule beschäftigt, auch wenn ich nicht Lehramt studiert habe. Aber das ist ja eine andere Konstruktion als Unterrichtserfahrung, sondern jemand, der

schulnah geforscht hat, so würde ich mich bezeichnen [...] Genau das finde ich eigentlich wichtig, die Tuchfühlung mit der Schule, mit dem Gegenstand Schule, die ist wichtig für eine schulpädagogische Professur“ (Int. 10, Z. 904–920).

Schulpädagogikprofessor:in B verweist auf eigene fehlende schulpraktische Erfahrungen als Lehrer:in, die es ihm:ihr argumentativ nicht erlauben, das Schulpraxiserfordernis als notwendiges Kriterium für eine schulpädagogische Professur anzusehen. Es wird für eine „Aufweichung“ des Kriteriums plädiert, um diesem selbst entsprechen zu können. Zugleich wird beispielhaft gegen pädagogische Psycholog:innen nach einem Abgrenzungskriterium gesucht, das in einer als notwendig konturierten und sich selbst attestierten Nähe zur Schule („Tuchfühlung“) gefunden wird. Die Identitätsarbeit zeigt sich hier im sich selbst vergewissernden Versuch, das eigene Gewordensein als legitim darzustellen, ohne dabei das Kriterium schulpraktischer Erfahrungen völlig außer Kraft zu setzen. Schulpädagogikprofessor:in ist dann schulnah forschende:r Wissenschaftler:in mit theoretischer und forschungsmethodischer Expertise und sucht das berufsbiografisch empfundene Defizit durch schulnahe Forschung zu bearbeiten sowie, wie in weiteren Passagen erkennbar wird, durch Kooperation mit Schulpraktiker:innen und Kolleg:innen mit schulpraktischer Erfahrung zu kompensieren.

Typ 3: Transformierende Identitätsarbeit Schulpädagogikprofessor:innen, die dem Typ der ‚transformierenden Identitätsarbeit‘ zugeordnet werden, verfügen zwar biografisch über ein Lehramtsstudium und eigene schulpraktische Erfahrungen, die sie jedoch für ihr Selbstverständnis als Wissenschaftler:in herunterspielen oder als nicht unbedingt notwendig markieren. Eine (personale) Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der Lehrer:innenbildung wird zugunsten eines ausschließlichen Wissenschaftsbezugs aufgegeben. Vor dem Hintergrund der eigenen schulpraktischen Erfahrungen bildet sich die Identität entlang einer als prestigeträchtiger wahrgenommenen Norm der reinen Wissenschaftsorientierung, bei gleichzeitigem Abblenden der eigenen schulpraktischen Biografanteile, die der eigenen Idealkonstruktion als Wissenschaftler:in entgegenstehen. Das Schulpraxiserfordernis lehnen sie damit eher ab, wenngleich sie, um eine Delegitimierung ihrer selbst zu verhindern, die eigenen schulpraktischen Erfahrungen nicht als Nachteil verstanden wissen wollen, die sie in ihrer Wissenschaftlichkeit kontaminieren. Diesem Typ konnten insgesamt drei Fälle zugeordnet werden.

Um sich nicht dem Verdacht der Unwissenschaftlichkeit auszuliefern, ein Vorwurf, dem sich diese Personen implizit ausgesetzt fühlen, positionieren sie sich am Beispiel von Fall C schon in der Eingangserzählung zu ihrem berufsbiografischen Gewordensein als hochgradig wissenschaftsorientiert, trotz oder gerade wegen der Praxiserfahrungen:

„Ich habe mich zunächst mal für ein Studium des Lehramts entschieden nach dem Abitur und dort eigentlich mit Beginn des Studiums festgestellt, dass mich wissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere wenn sie grundlagen- und erkenntnisorientiert sind, sehr interessieren [...] das ist eigentlich der Weg, den ich da beschritten habe. Also ich würde nicht sagen, dass ich in irgendeiner Weise

durch die Erfahrung als Lehrer:in, die/der ich dann nach dem Ref auch parallel zur wissenschaftlichen Tätigkeit [x] Jahre lang war, in besonderer Weise gebast wurde mit Blick auf mein wissenschaftliches Tun und Schaffen, sondern ich sehe da eigentlich eher eine strenge Wissenschaftsorientierung, letztlich in der Art und Weise, wie ich mich selbst auch in meiner beruflich en Rolle verstehe“ (Int. 8, Z. 8–32).

Die positionierende Identitätsdarstellung von Schulpädagogikprofessor:in C erfolgt über ein Erzählschema, das mit Studienbeginn eine biografisch konstante Wissenschafts(um)orientierung im Studium und danach als identitätsrelevant in den Fokus rückt, während die parallel laufende Ausbildung und spätere praktische Lehrer:innen-tätigkeit dazu wie ein *mismatch* erscheinen und nur kurz erwähnt werden, um den Blick auf Wissenschaft zu halten. Ein prägender Einfluss der ehemaligen Lehrtätigkeit auf das Selbstbild wird zurückgewiesen; die „Wissenschaftsorientierung“ habe dadurch keinen Schaden genommen. Die eigenen schulpraktischen Erfahrungen werden nicht als Ressource, sondern eher defizitär („bias“) konnotiert, als Kontrast wird eine, mit dem Adjektiv „strenge“ nochmals stark betonte und vertiefte, Wissenschaftsorientierung genannt, um eine unerwünschte Zuschreibung (als Praktiker:in oder voreingenommene, nur eingeschränkte Wissenschaftler:in) zu blockieren. Eine Nicht-Identifikation als ehemalige:r Lehrer:in durch Kolleg:innen oder Studierende fungiert geradezu als Aufwertung der eigenen Person – im Sinne der erwünschten Bestätigung der Idealselbstkonstruktion als Wissenschaftler:in in Distanz zur Profession und zum Berufsfeld, heißt zu handlungspraktischen Problemen und zu Normativität:

„Zu mir haben auch schon renommierte Kollegen gesagt ‚Du bist gar kein:e typische:r Schulpädagog:in, obwohl du mal Lehrer:in warst‘, ja und da habe ich gesagt, ‚Was willst du damit sagen?‘ und dann sagt er:sie, ‚Du bist so gar nicht so normativ, du bist eigentlich total reflektiert““ (Int. 8, Z. 987–989).

Biografisch werden von Schulpädagogikprofessor:in C – explizit oder implizit – negative Zuschreibungen und Bewertungen seitens wissenschaftlicher Disziplinvertreter:innen bezüglich (ehemaligen) Lehrer:innen („normativ“, „total unreflektiert“) wahrgenommen, die die Wissenschaftlichkeit und damit Selbstlegitimation von schulpraktisch erfahrenen Schulpädagog:innen im universitären Feld infrage stellen. Dementsprechend wird sich von diesen negativen Zuschreibungen abgegrenzt und ihnen im Sinne einer starken Hervorhebung der eigenen Wissenschaftlichkeit („strengen Wissenschaftsorientierung“) entgegen gearbeitet.

Das Schulpraxiserfordernisses wird infrage gestellt, weil es für die Selbstkonstruktion als Wissenschaftler:in in einem rein wissenschaftsorientiertem (Lehramts)Studium, das in die Eigenlogik der Wissenschaft einführt, nicht notwendig sei. Zwar werden durchaus auch Vorteile eigener Erfahrungen als ehemalige:r Lehrer:in benannt, insbesondere mit Blick auf die eigene Lehre, indem etwa in Lehrveranstaltungen Beispiele und eigene Erfahrungen illustrierend eingebracht werden können und damit Theorien und Befunde weniger abstrakt erscheinen; diese Anreicherung wird in der Regel aber sogleich wieder problematisiert:

„Ob das immer so korrekt ist, weiß ich nicht genau, weil das ist ja das Problem dieses Theorie-Praxis-Transfers und das Verhältnis und so weiter“ (Int. 8, Z. 1013 f.).

Schulpädagogikprofessor:in C legitimiert sich selbst nicht über sein:ihr – durchaus vorhandenes – doppeltes Kompetenzprofil, sondern arbeitet sich angesichts der wahrgenommenen Wissenschaftsnorm daran ab, indem er:sie sich am Ideal einer reinen Wissenschaftlichkeit orientiert und als (Erziehungs)Wissenschaftler:in in theoretischer Distanz zum Berufsfeld konstruiert, zugleich aber mit seinem:ihrer dazu widersprüchlichen berufsbiographischen Hintergrund konfrontiert ist. Fall C strebt damit eine Anpassung und Modifikation der eigenen Identität an eine (neu) wahrgenommene Norm im Feld (s. Typ 4) an.

Typ 4: Opponierende Identitätsarbeit Schulpädagogikprofessor:innen, die dem Typ der ‚opponierenden Identitätsarbeit‘ zugeordnet werden, verfügen berufsbiografisch nicht über ein Lehramtsstudium und/oder schulpraktische Erfahrungen und bearbeiten die Norm des Schulpraxiserfordernisses, indem sie sich ausschließlich als Wissenschaftler:innen und distant zum schulpraktischen Berufsfeld konstruieren. Die fehlende schulpraktische Erfahrung wird nicht als Defizit, sondern als Vorteil der eigenen Identität herausgearbeitet, die Wissenschaftlichkeit erst ermöglicht. Das Schulpraxiserfordernis und die damit verbundenen Erwartungen nach Verschränkung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug im Lehramtsstudium lehnen Personen diesen Typs ab und positionieren sich als Befürworter:innen einer ausschließlich wissenschaftsorientierten universitären Lehrer:innenbildung. Es konnten insgesamt vier Fälle diesem Typ zugeordnet werden.

Beispielsweise zeigt sich im Fall D, dass das formal und informal – vermittelt durch Erwartungen der Studierenden – bestehende schulpraktische Erfordernis deutlich wahrgenommen und durchaus als potenziell identitätsbedrohend erfahren wird, sodass eine Notwendigkeit besteht, das Missverhältnis von wahrgenommener Anforderung und eigener Berufsbiografie aufzulösen, wie es sich in der Selbstpositionierung in der Eingangserzählung zeigt:

„Wenn man aktuell den Diskurs und vielleicht auch so die, ich sag mal, impliziten, gar nicht sehr offen kommunizierte Vorstellung zur Lehrerbildung betrachtet, dann ist das vielleicht schon ein Spezialfall, wie ich auf diese Professur geraten bin, weil doch der, ich sag mal, der Erwartungshorizont oder vielleicht auch die Norm sehr deutlich da ist, dass das eigentlich Personen auch sind, die selbst Lehramt studiert haben und selbst auch über praktische Erfahrung als Lehrperson verfügen und dann eben darüber ’ne Art Qualifikation auch für schulpädagogische Professuren an Hochschulen erwerben. Ich werde da heute wahrscheinlich an vielen Stellen eher dagegen argumentieren und deshalb fühle ich mich jetzt auch nicht deplatziert“ (Int. 16, Z. 12–20).

Die Selbstpositionierung als „Spezialfall“ markiert hier im Umkehrschluss eine Normalitätserwartung, die zunächst unmittelbar zur Reformulierung des Schulpraxiserfordernisses führt, welches zugleich durch die leicht abwertende Formulierung „’ne Art“ und die Unterscheidung von „als Lehrperson“ und „auch ... an Hoch-

schulen“ infrage gestellt erscheint. Die eigene Abweichung von dieser Norm wird dagegen als passend gerahmt, der „Spezialfall“ soll zur neuen Richtschnur werden: Persönliche und inhaltliche Distanz zur Praxis in einem ausschließlich wissenschaftsorientierten Lehramtsstudium, das sich keinerlei Fragen berufspraktischer Relevanz mehr stellen muss, wird zum eigentlich legitimen Maßstab professoralen Handelns deklariert. Zur Unterstützung der eigenen Position wird eine Argumentation aufgebaut:

„Wenn ich in einem wissenschaftsorientierten Studiengang agieren soll als Dozierender, dann leuchtet mir nicht ein, wozu ich da also die Kompetenz und Expertise im Praxisfeld Schule haben soll, außer wenn es darum geht, genau von dieser Kompetenz und Expertise auch zu zehren und die einzusetzen, und das bedeutet im Grunde, das an die anderen auch irgendwie zu vermitteln und weiterzugeben. Das wäre keine Wissenschaftsorientierung, sondern das wäre eine Erfahrungsweitergabe. Das wäre eine Verkürzung der Lehrerbildung“ (Int. 16, Z. 1022–1029).

Zunächst wird das Lehramtsstudium in einem ersten Schritt als ‚wissenschaftsorientiert‘ charakterisiert, davon ausgehend dann Schulpraxiserfahrung für die Vermittlung von Wissenschaft als nicht notwendig geschlussfolgert. Im Anschluss wird das Argument umgekehrt, um in einem zweiten Schritt seine Fehlerhaftigkeit erneut zu unterstreichen: Schulpraxiserfahrung wäre zwar durchaus notwendig, wenn diese Erfahrung lediglich gleichsam durchgereicht werden sollte – dies wäre aber (unreflektierte) Tradierung und keine Wissenschaftsorientierung, eine Vorstellung von Lehrer:innenbildung, die erneut als verkürzt zurückgewiesen wird. Entweder – oder: Beides wird in der Darstellung der Schulpädagogikprofessor:in D ausgeschlossen. Damit erscheint die eigene schulpraxisferne – erziehungswissenschaftliche – Sozialisation und Selbstpositionierung als (Erziehungs)Wissenschaftler:in als positiver Gegenhorizont zu Personen mit Schulpraxiserfahrung, denen in Fremdpositionierungen zugeschrieben wird, potenziell unreflektiert lediglich die eigenen Erfahrungen im Sinne einer Praxisanleitung weiterzugeben.

„Also ich halte von der Regelung **überhaupt** nichts, sondern denke eigentlich, dass sie systematisch tatsächlich erschwert und verhindert, was zur Profilerung der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung eigentlich beitragen könnte, nämlich eine Stärkung dieser Wissenschaftsorientierung. Da steckt ein bisschen, meine ich, immer noch diese tradierte, eigentlich überholte Konzept oder die Vorstellung dahinter, dass man sozusagen in den Beruf nur angemessen einführen kann, wenn man selbst gekonnt und erfolgreich den Beruf praktiziert hat. Das ist aber ein Meister-Lehre-Modell oder ein seminaristisches Modell. Das hat mit Wissenschaft **überhaupt** nichts zu tun und die eigene Praxiserfahrung qualifiziert eben für diesen Bereich der Wissenschaftlichkeit **null**, vielleicht sogar erschwert sie das, weil sie in der eigenen Perspektivität sozusagen diese Ablösung, die Handlungsentlastetheit, Distanz, Reflexivität auch ein Stück blockiert und behindert [...] Es geht nicht darum, dass ich Erfahrungen weitergebe, dass ich irgendwie weiß, wie man in einer Unterrichtssituation

agiert, sondern ich sozialisiere in Wissenschaft ein und dafür brauche ich kein/muss ich nicht selbst in der Schulpraxis irgendwie mich bewegt haben“ (Int. 16, Z. 907–918, Z. 989–991).

Fehlende Schulpraxis wird so von einem biografischen Mangel zu einem Vorteil umgedeutet: Ihre Abwesenheit ermögliche geradezu das, was allein Wissenschaft(lichkeit) in den Augen von Schulpädagogikprofessor:in D ausmacht, nämlich Abstand und Distanz zum Beruf und seinen Routinen, die – wie andere Zitate deutlich machen – als stark prägend und zugleich stark verbesserungsbedürftig angesehen werden. Eine ‚Kontamination‘ mit eigener berufspraktischer Erfahrung erschwert diese notwendige Distanzierung. Die historische Entwicklung der Disziplin wird als progressive Veränderung und Veränderungsnotwendigkeit beschrieben: weg vom „tradierte[n], eigentlich überholte[n]“ Modell der Meister-Lehre hin zu einer puren „Wissenschaftsorientierung“. Der ‚doppelte Erwartungshorizont‘ wird für das Studium zurückgewiesen, in die Verantwortung der Studierenden selbst oder in die zweite Phase gelegt oder man ist dafür nicht zuständig.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Für alle befragten Professor:innen erweist sich die Frage nach dem Schulpraxiserfordernis als Kristallisationspunkt ihrer eigenen berufsbiografischen Identitätsarbeit, die aufs Engste mit Fragen der eigenen (De)Legitimation als Schulpädagogikprofessor:in verbunden ist. Die Narrationen und Selbstreflexionen stehen im Dienst ihrer aktuellen Identitätsher- und -darstellung sowie „der Selbstvergewisserung, des Selbsterwerths und der Bewältigung des Erlebten“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004a, S. 10 f.). Die Identitätsher- und -darstellungen erfolgen dabei grundsätzlich so, dass die eigene Berufsbiografie als nicht nachteilig bzw. als Vorteil für die Selbstlegitimierung erscheint. Alle Befragten entwerfen sich dabei als theoretisch und/oder forschungsmethodisch orientierte (Erziehungs-)Wissenschaftler:innen, die sich von historisch überkommenen schulpraxisnahen Verortungen im Sinne ‚erfahrener Schulmänner‘ statusbewusst abzugrenzen versuchen. Unterschiede bestehen in den Selbstpositionierungen: Während Personen des Typs 3 und 4 diese Rolle primär im Sinne einer distanzierten Wissenschaftler:in mit geringer Verantwortung für die Ausbildung von angehenden Lehrkräften ausdeuten, positionieren sich Personen des Typs 1 und – etwas anders nuanciert – des Typs 2 auch als Lehrerbildner:innen im Sinne einer wahrgenommenen Verantwortung für die Ausbildung angehender Lehrkräfte.

Der Zusammenhang zwischen eigener Berufsbiografie und Identitätsarbeit ist dabei nicht eindeutig: Diejenigen, die selbst über keine schulpraktischen Erfahrungen verfügen und damit in einem Spannungsverhältnis zur Norm stehen, konstruieren sich als (Erziehungs-)Wissenschaftler:innen und weisen entweder die formale Norm differenztheoretisch und offensiv opponierend als illegitim zurück (Typ 4) oder anerkennen diese zwar grundsätzlich, aber externalisieren sie im Sinne einer Delegation an andere Akteur:innen durch differenztheoretische Expertisekonstruktionen und/oder eine Kompensation durch schulnahe Forschung und Kooperation (Typ 2). Die-

jenigen mit eigener schulpraktischer Erfahrung verteidigen die Norm entweder integrationstheoretisch und offensiv konservierend als notwendig und legitim (Typ 1) oder spielen sie defensiv als weitgehend irrelevant herunter, bei gleichzeitiger Betonung der eigenen Wissenschaftlichkeit (Typ 3).

Die hier vorgestellten Ergebnisse sollen abschließend diskutiert und eingeordnet werden: Disziplinpolitisch scheiden sich am Schulpraxiserfordernis nach wie vor die Geister; weder ist eine einhellige Zurückweisung noch eine uneingeschränkte Zustimmung unter den befragten Disziplinvertreter:innen zu finden. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass diese Diskussion in der Sache mindestens auch von biografischen Faktoren beeinflusst ist, die bestimmte Positionen faktisch ausschließen oder ermöglichen bzw. bestimmte Positionierungen vor dem Hintergrund einer potenziellen Delegitimierung der eigenen Person verhindern oder aber im Bestreben der eigenen Aufwertung und Legitimierung begünstigen. Diese personenbezogene, biographische Komponente gilt es bei Auseinandersetzungen um die Konturen der Disziplin künftig mitzubedenken.

Zum anderen wird deutlich, dass die Identitätsarbeit der interviewten Schulpädagogikprofessor:innen, als „permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten“ (Keupp 2008, S. 295), insbesondere auch unter Berücksichtigung der wahrgenommenen äußeren Welt zu betrachten ist, wie dies das Konzept der Identitätsarbeit auch theoretisch betont (vgl. Abschn. 2.2). Deren eigene Verortungen zu Normen und Machtssystemen sind nicht zuletzt auch eingebettet in das disziplinäre Feld der Schulpädagogik, das selbst Schauplatz von sozialen Kämpfen um seine Grenzen im Sinne von Bourdieu und Wacquant (1996) oder des „boundary work“ (Gieryn 1999) ist: Viele Positionierungsakte verweisen auf eine neue, für die eigene Identitätsarbeit als relevanter wahrgenommene Norm: Während die bisherige explizite Erwartung im Sinne des doppelten Kompetenzprofils neben wissenschaftlichen Qualifikationen zumeist (s. FN 1) immer noch schulpraktische Erfahrungen für die Disziplinvertreter:innen vorsieht, zeigen verschiedene Interviewpassagen, dass hier eine Verschiebung stattfindet oder bereits stattgefunden hat, die sich als Abkehr von dieser alten Norm beschreiben lässt. Unter dem Druck – verstärkt durch die Konkurrenz zur empirischen Bildungsforschung (vgl. Aljets 2015) – sich als wissenschaftliche Hochschuldisziplin zu halten bzw. um sich als im universitären Forschungsfeld gleichwertig und wettbewerbsfähig zu präsentieren, wird dann eine Strategie der Distanzierung vom Berufsfeld und der Profession verfolgt, die umso erfolgreicher ausfallen könnte, je mehr Personen ohne eigene schulpraktische Erfahrungen zu Mitspieler:innen im Feld werden. Inwiefern dies eine erfolversprechende Strategie oder eher im Effekt eine disziplinäre Selbstaufgabe darstellt, sollte im Sinne der „Definition der Grenzen des Feldes“ bzw. „eine[r] bestimmte[n] Definition für die Zugehörigkeit“ (Wehling 2014, S. 73) weiter diskutiert werden.

Limitierend ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den untersuchten Schulpädagog:innen um eine Gelegenheitsstichprobe handelt. Offen bleibt, wie sich die quantitative Verteilung der Typen innerhalb des gesamten schulpädagogischen Feldes zeigen würde. Ebenso muss z. B. offen bleiben, ob und inwiefern die rekonstruierten Typen sich in der Lehr- und Forschungspraxis als distinkt erweisen oder wie diese von Studierenden wahrgenommen und auf die Professionalisierung der Studierenden wirksam werden. Nicht zuletzt aufgrund dieser Limitationen ergibt sich

weiterer Forschungsbedarf mit Blick auf systematische Untersuchung der „unsichtbaren Profession“ (Schratz 2015, S. 40) der Hochschullehrenden und ihrer Kämpfe um Spielregeln, Status und Einfluss im Feld der Schulpädagogik.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenskonflikt R. Rübgen gibt an, dass kein Interessenskonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abels, H. (2017). *Identität*. Springer VS.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Springer VS.
- Bamberg, M. (1999). Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. *Journal für Psychologie*, 7(1), 43–55.
- Bergmann, B., Froesel, L., Göbels, H., Groothoff, H.-H., Menze, C., Pfeffer, F., & Röhrs, H. (Hrsg.) (1965). Verzeichnis der Professoren und Dozenten der Pädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. *Pädagogische Rundschau*, 19(4), 276–289.
- BGBI. I (1985). Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. November 1985. <https://www.bgbl.de>.
- Böckelmann, C., & Baumann, S. (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68(1–2), 14–21.
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. utb.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.
- Bundesrat - Drucksache 613/84 (1984, 28. Dezember). Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Dritten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes. <https://dservet.bundestag.de/brd/1984/D613+84.pdf>.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder – Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung professioneller Standards* (S. 437–494). Rüegger.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Waxmann.
- Ducharme, E. R. (1993). *The Lives of Teacher Educators*. Teachers College Press.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. SAGE.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Suhrkamp.

- Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthal, G. (1997). Warum Biographanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(4), 406–427.
- Frey, H.-P., & Hauber, K. (Hrsg.). (1987). *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Enke.
- Gieryn, T. (1999). *Cultural boundaries of science. Credibility on the line*. University of Chicago Press.
- Heil, S., & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden: eine qualitativ empirische Untersuchung*. Dt. Studienverlag.
- Herzmann, P. (2021). Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergebarkeit von Nützlichkeitsersparungen an die universitären Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 50–58.
- Johnstone, B. (1996). *The linguistic individual. Self-expression in language and linguistics*. Oxford University Press.
- Jungwirth, J. (2007). *Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffmann*. transcript.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Springer.
- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 2(7), 291–308.
- Keupp, H., et al. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt.
- Klika, D. (2000). Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(2), 285–304.
- Liebsch, K. (2016). Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 79–100). Springer VS.
- Lin-Klitzing, S. (2018). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Pro. *Forschung & Lehre*, 25(12), 1056–1057.
- Lucius-Hoene, G. (2000). Konstruktion und Rekonstruktion narrativer Identität. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), . <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002189>.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004a). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004b). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5(1), 166–183.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator. Roles, behaviour and professional development of teacher educators*. Sense Publishers.
- McAdams, D. P. (1993). *Stories we live by. Personal myths and the making of the self*. William Morrow.
- Meseth, W., & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Klinkhardt.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterviews. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 376–379). VS.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Plander, H. (1998). *Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes*. Peter Lang.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Explorations of narrative identity. *Psychological inquiry*, 7(4), 363–367.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. SAGE.
- Ricoeur, P. (1987). Narrative Identität. In E. Mittler (Hrsg.), *Heidelberger Jahrbücher* (Bd. 31, S. 57–67). Springer.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. SAGE.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer.

- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. Ein Rezensionssaufsatz. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181.
- Rothland, M., & Bennewitz, H. (2018a). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Contra. *Forschung & Lehre*, 25(12), 1058–1059.
- Rothland, M., & Bennewitz, H. (2018b). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrerbildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–41). Waxmann.
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343–358.
- Schratz, M. (2015). LehrerbildnerInnen. Die „unsichtbare Profession“ – aus der Policy-Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(2), 40–44.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 843–850). utb.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher Educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131–148.
- Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), 26–37.
- Wehling, P. (2014). Reflexive Autonomie der Wissenschaft. Eine feldtheoretische Perspektive mit und gegen Pierre Bourdieu. In M. Franzen, A. Jung, D. Kaldewey & J. Korte (Hrsg.), *Autonomie revisited. Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik* (S. 62–87). Beltz.
- Wittenbruch, W. (2011). Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 611–623). Schöningh.
- Zierer, K., & Lamers, D. (2016). Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70(3), 313–324.
- Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne: Eine Einleitung. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 9–17). Springer VS.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.