

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 3

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

**Thema: Professionalisierung
und Deprofessionalisierung im
Lehrer/innenberuf**



Verlag Barbara Budrich

**3. Jahrgang 2014
ISSN 2191-3560**

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Andreas Bonnet, Uwe Hericks	Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung	3
--------------------------------	--	---

Thementeil

Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke	Der Umgang mit Dilemmasituationen – Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden	14
Julia Košinár	Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat	29
Katharina Kunze	Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar	44
Martin Heinrich, Ann-Kathrin Arndt, Rolf Werning	Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungs- kindern“ – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule	58
Britta Viebrock	Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht	72
Andreas Bonnet, Uwe Hericks	„ ... kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen	86
Carolin Rotter	Kompetent durch Migrationserfahrung? – Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften	101
Afra Sturm, Nadja Lindauer	Zwischen begrenztem Wissen und Widerspruch – Zur Expertise von Kursleitenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus	115

Diskussion

Walter Herzog	Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt – Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen	130
---------------	---	-----

Rezensionen

Rahel Hünig, Sascha Eberz	Was ist Unterricht? Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle	144
Oliver Hollstein	Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.	148
Alexander Schuster, Doris Bambey	Potenziale einer zentralen Verfügbarkeit von Daten und Instrumenten im Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung	152

Editorial

Andreas Bonnet, Uwe Hericks

Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf

Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung

Der Lehrerberuf ist nicht erst seit PISA Gegenstand öffentlicher Debatten. In diesen Debatten wird oft einerseits wertschätzend betont, wie wichtig die berufliche Tätigkeit der Lehrer/innen für die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation, die Bearbeitung zentraler gesellschaftlicher Aufgaben, aber auch für die internationale Konkurrenzfähigkeit des Standorts Deutschland sei. Auf der anderen Seite sind Lehrer/innen nicht selten Gegenstand populistischer Reflexe – beinahe sprichwörtlich sind die „faulen Säcke“ des vormaligen Bundeskanzlers Gerhard Schröder geworden. Unbestritten ist, dass der Lehrerberuf dauerhaft Gegenstand des öffentlichen Interesses bleiben wird, weil nahezu jede erwachsene Person in ihrem Leben selbst Objekt (möglicherweise: Opfer) schulischer Belehrung und Erziehung gewesen ist. Für Heinz-Elmar Tenorth liegt das ambivalente Bild vom „Lehrer“ denn nicht zuletzt darin begründet, dass Erwachsene sich von ihren eigenen Lehrer/innen emanzipierten und es nicht mehr ertragen, pädagogisiert zu werden.¹ Die öffentliche Lehrerschelte stellt, so gesehen, auch ein „Indiz erreichter Mündigkeit“ dar. Die Widersprüchlichkeit der öffentlichen Wahrnehmung und Debatte passt indes recht gut zu einem Beruf, dessen Anforderungsstruktur ebenfalls durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist und in Anlehnung an Sigmund Freud schon einmal als eigentlich „unmöglicher Beruf“ bezeichnet wurde.²

Darüber hinaus sind Schule und Lehrerberuf mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen befrachtet, die in der Zeit „nach PISA“ eher noch gestiegen sind: Sicherung eines verlässlichen Ganztagsangebots, Sicherung des Bildungsminimums für alle Schüler/innen, Kompensation herkunftsbedingter Chancenungleichheiten, Förderung einer Leistungsspitze, Standardorientierung, Outputorientierung, Inklusion. Welcher Art von Lehrer/innen es hierfür bedarf und wie diese angemessen aus- und fortgebildet werden sollten, wird in Deutschland seit fast zwei Jahrzehnten kontrovers diskutiert und ist in dieser Zeit zunehmend zum Gegenstand der Professionsforschung zum Lehrerberuf geworden.³

Den Lehrerberuf als *Profession* zu bezeichnen, erfordert zunächst eine Klärung des Begriffs selbst. Im aktuellen Professionalisierungsdiskurs hat die klassische Unterscheidung zwischen Professionen und gewöhnlichen Berufen ihre Bedeutung weitgehend eingebüßt. So konstatiert Terhart (2011), dass Versuche, den Begriff über quasi pro-

1 So Tenorth auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung an der TUM School of Education in München (Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 21.11.2011).

2 Terhart weist allerdings mit Recht darauf hin, dass der Beruf gleichwohl jeden Morgen mehr oder weniger professionell, mehr oder weniger erfolgreich ausgeübt werde. Die Rede vom an sich „unmöglichen“ Beruf dürfe daher nicht zum „Nennwert“, also nicht allzu wörtlich genommen werden (Terhart 2011: 206).

3 Wir setzen als Startpunkt dieser Debatte etwas willkürlich das Erscheinen des Sammelbandes von Combe und Helsper (1996) an.

totypische Berufsgruppen klären zu wollen, schon allein deshalb obsolet seien, weil sich die klassischen Professionen (Ärzte, Anwälte, Kleriker, Architekten) im Zuge stetig zunehmender Regulierung zumindest teilweise deprofessionalisiert hätten. Das zentrale Kriterium der klassischen Professionstheorie – die *Autonomie* der Professionellen in der Ausübung ihrer Tätigkeit – sei in weiten Teilen auch in den klassischen Professionen zunehmend weniger gegeben, da sich straffe organisatorische Gängelung und Angestelltenmentalität ausweiteten. Auf der anderen Seite hätten sich andere Berufe neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder und Ausbildungsformate erschlossen, die mit dem klassischen Professionenkonzept analytisch nicht mehr zu fassen seien (vgl. a.a.O.: 203).

Anstatt also ganzen Berufsgruppen den Status einer Profession zu- oder abzusprechen, legt die aktuelle Professionsforschung den Fokus eher darauf, in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren. So führt auch die Diskussion der potenziell (de-)professionalisierenden Wirkung äußerer Einflussnahmen, wie extern initiiert Standardisierungen oder Innovationen (vgl. Heinrich/Arndt/Werning sowie Viebrock in diesem Heft), in den Kern des Lehrerberufs, dessen Handlungs- und Anforderungsstruktur es möglichst präzise zu bestimmen und zu beschreiben gilt. Worin also besteht das Besondere und Typische der beruflichen Tätigkeit von Lehrer/innen? Folgende drei Aspekte können genannt werden:

1. *Ein klar definierter Kernbereich des Handelns:* Unabhängig davon, was Lehrer/innen sonst zu tun haben mögen (oder was immer die Gesellschaft ihnen darüber hinaus an Aufgaben auferlegen möchte), stellt der *Unterricht* mit seiner Hauptfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung den zentralen Bereich ihres Handelns dar. Die Qualität ihres beruflichen Handelns hat sich zuallererst hier zu erweisen. Pointierter ausgedrückt: Ein Qualitätsausfall im Bereich des Unterrichts kann nicht durch noch so qualitätsvolle Arbeit in anderen Handlungsbereichen kompensiert werden.
2. *Die Unhintergebarkeit der eigenen Person:* Lehrer/innen sind stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt. Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Schüler/innen begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Organisation verortet, hängt immer auch davon ab, wer er/sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er/sie sich leiten lässt, was ihm/ihr als Mensch wichtig ist. Zugleich agieren Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln nicht als Individuen, sondern vertreten und verkörpern darin zugleich die *Institution bzw. Organisation*, für die bzw. in der sie tätig sind – das Schulsystem und die einzelne Schule.
3. Professionen können generell als „strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften“ betrachtet werden (Evetts 2003, zitiert nach Terhart 2011: 204). Professionelle haben es demnach mit *Krisen- oder Umbruchsituationen* im Leben von Menschen zu tun; sie beginnen ihre eigentliche Arbeit in dem Moment, da ihre Klienten in eine Krise geraten sind, die sie alleine nicht lösen können. Professionelle verfügen dann über ein „lizenzierendes Eingriffsrecht“ in die personale Integrität anderer Menschen, das sich ethisch nur dadurch rechtfertigen lässt, dass

es wertgebunden darauf abzielt, die Klienten bei der Lösung ihrer Krisen zu unterstützen. Für Lehrer/innen kommt hinzu, dass durch ihren Kernauftrag Krisen nicht nur *gelöst*, sondern zuallererst *ausgelöst* werden können. Dies folgt zunächst aus der Struktur des Kernauftrags und den dazu notwendigen Handlungen, in deren Zuge Lehrpersonen permanent in den Bereich der persönlichen Integrität der Lernenden eingreifen. Ein Beispiel sind schulische Leistungsbewertungen, die potenziell verletzende und enttäuschende Situationen darstellen, die für die Schüler/innen nicht nur in ihrer spezifischen Rolle, sondern als ganze Personen objektiv folgenreich sein können, besonders wenn sie in nicht reflektierter Weise vollzogen werden. Doch können auch Prozesse der *Anerkennung* und Subjektivierung (Ricken 2006; 2009) oder *Bildungsprozesse* (Bonnet/Hericks 2013) als biographische Krisenmomente konzeptualisiert werden. Beispiele derartiger produktiver Krisen wären die Verunsicherung von Alltagstheorien im Sinne von *conceptual change* oder bildungsträchtige Fremdheitserfahrungen, z.B. in der Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur.

Die unterschiedlichen Ansätze der Professionsforschung haben jeweils eigene Zugangsweisen entwickelt, um dieses komplexe Bedingungsgefüge aufzuklären. Neben einer Reihe weiterer Positionen⁴ haben sich, speziell für den Lehrerberuf, aktuell vor allem drei Ansätze als wirkungsmächtig herauskristallisiert (vgl. Terhart 2011; Keller-Schneider/Hericks 2011).⁵

1. Kompetenzorientierter Ansatz

Ausgangspunkte des *kompetenzorientierten Ansatzes* der pädagogischen Professionsforschung (programmatisch: Baumert/Kunter 2006; zusammenfassend Krauss 2011) sind die Angebot-Nutzungs-Modelle des Unterrichts von Fend (2002; 2008) und Helmke (2009), der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001: 27f.) sowie die Topologie und Typologie professionellen Lehrerverwissens im Anschluss an Shulman (1991; 2004). Der Ansatz strebt an, Struktur- und Entwicklungsmodelle der für den Lehrerberuf notwendigen Handlungskompetenzen zu generieren. Kompetenzentwicklung erfolgt demnach in qualitativ sich unterscheidenden Stufen durch zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche und Wissensarten mit Erfahrungswissen. Zu Berufsantritt noch vorwiegend regelgeleitetes Wissen wird in der Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen differenziert und an die kontextbezogenen, situationsbedingten Anforderungen adaptiert. Das Professionswissen der Lehrer/innen entwickelt sich dabei sukzessiv vom regelgeleiteten, wenig vernetzten Wissen (*knowing that*) zu einem erfahrungsbasierten *knowing how*, d.h. zu einem Richtlinien und Prinzipien

4 Genannt werden könnten etwa der *strukturfunktionalistische Ansatz* im Anschluss an Parsons, *machttheoretische Konzepte* (Abott, Daheim), *wissensoziologische Ansätze* im Anschluss an Schütz und Luckmann, eine *systemtheoretische Beschreibung* von Professionen (Luhmann, Stichweh) sowie *symbolisch-interaktionistische Ansätze* (insbesondere Schütze). Letzterer weist deutliche Parallelen zum strukturorientierten Ansatz der Professionsforschung auf.

5 Das 2011 erschienene „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011) nimmt diese Unterscheidung in seinem Aufbau ebenfalls auf.

folgenden Wissen, welches das Handeln steuert (Dreyfus/Dreyfus 1986: 41; Neuweg 2004; 2011). Der kompetenzorientierte Ansatz systematisiert Resultate der vornehmlich quantitativen und hypothesenprüfenden internationalen Forschung zum professionellen Wissen und Können von Lehrer/innen, zu dessen Struktur und mentaler Repräsentation und nimmt für sich in Anspruch, zum „Grundproblem professionellen Lehrerhandelns [...], wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann“ (Baumert/Kunter 2006: 472), einen konzeptionellen Zugang zu finden (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011: 272).

2. Strukturtheoretischer Ansatz

Der *strukturtheoretische Ansatz* der Professionsforschung (Helsper 2011) sieht die „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (Oevermann 1996: 70), mit denen es Professionelle zu tun haben, in der stellvertretenden Krisenlösung für primäre Lebenspraxen begründet, deren Autonomie beschädigt oder potenziell gefährdet ist. Der Ansatz nimmt also das dritte der oben genannten Bestimmungsstücke professionalisierten (Lehrer-)Handelns in besonderer Weise auf. Leitend ist das Konzept der nicht-traumatischen Krise, in deren Verlauf alte Routinen zerbrechen und neue entwickelt werden. Professionalisiertes Handeln wird dementsprechend auch als Ort der systematischen Erzeugung des (individuell, institutionell und gesellschaftlich) Neuen konzeptualisiert (vgl. Oevermann 1996: 82). Speziell für den Lehrerberuf hebt Oevermann die mit der primären Funktion der Wissensvermittlung untrennbar verbundene „*prophylaktisch-therapeutische Funktion*“ der Lehrtätigkeit hervor, die aus der noch nicht voll entwickelten Rollenübernahmefähigkeit insbesondere jüngerer Schüler/innen folge.⁶ Aus der widerspruchsvollen Gleichzeitigkeit von spezifisch-rollenförmigen und diffus-ganzheitlichen Beziehungskomponenten resultieren (weitere) konstitutive *Antinomien* als in sich widersprüchliche und potenziell belastende berufliche Handlungsanforderungen, die nicht dauerhaft zu einer Seite hin aufgelöst werden können. Antinomien sind Ausdruck der Tatsache, dass professionalisiertes Handeln einen Handlungstyp bildet, „der gegenüber ‚Fremden‘ ein soziales Handeln vorsieht, wie es eigentlich lediglich in Vergemeinschaftung stehenden Akteuren vorbehalten ist“ (Helsper 2001: 86).

Eine gedankliche Fortsetzung dieses Ansatzes, die stärker auf den Kernauftrag, d.h. die Vermittlungsaufgabe von Lehrpersonen – das pädagogische „Zeigen“ (Prange 2012) – und die damit verbundene Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden abhebt, kann in der praxistheoretisch ansetzenden Lernkulturforschung gesehen werden. Ihr Interesse richtet sich in besonderer Weise auf das in pädagogische Praktiken eingelagerte Anerkennungs- und Subjektivierungsgeschehen (Idel 2013; Reh/Rabenstein 2013; Reh et al. 2014). *Anerkennung* ist demnach die Grundstruktur menschlicher (Ko-)Existenz, sie ist das Medium, in dem sich pädagogisches Handeln vollzieht und Optionen sowohl geöffnet als auch geschlossen werden (Ricken 2006; 2009). In jeder pädagogischen Praxis wird der/die Heranwachsende als ein Jemand angesprochen, d.h.

6 Oevermanns Begrifflichkeit hat bekanntlich zu gewissen Missverständnissen beigetragen und teils polemische Reaktionen hervorgerufen (vgl. etwa Baumert/Kunter 2006 sowie die Replik von Helsper 2007).

anerkannt, und damit zugleich zu jemandem gemacht, also subjektiviert. Er oder sie wird zu sich selbst, zu anderen und zur Sache in ein Verhältnis gesetzt und muss sich dazu wiederum selbst verhalten (Idel/Rabenstein 2013). Dies ist für die ganze Person des Lernenden objektiv folgenreich, sodass sich die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs auch von dieser Seite her begründet.

Die primär einzelfallrekonstruktiv arbeitende strukturorientierte Lehrerforschung ist an der Aufklärung solcher tiefliegenden Strukturen pädagogischen Handelns sowie an den Umgangsweisen der Akteure mit diesen interessiert. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei nicht zuletzt dem Verhältnis von Organisation/Institution und individuellem Handeln. Unbestritten ist, dass Organisation und Institution im Sinne der *Dualität von Struktur* (Giddens 1997) nicht nur reglementierend, sondern auch ermöglichend wirken.

3. Berufsbiographischer Ansatz

Der *berufsbiographische Ansatz* (Keller-Schneider/Hericks 2011; Herzog 2011) richtet seinen Blick auf individuelle Professionalisierungsprozesse⁷ von Lehrpersonen sowie zum Teil auch auf deren Wechselwirkungen mit dem gesamten Lebenslauf, um so in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren. Der Ansatz konzeptualisiert Professionalität als „*berufsbiographisches Entwicklungsproblem*“ (Terhart 2001: 56), die sich im Prozess des Lehrerwerdens in einem permanenten Abgleich beruflicher Anforderungen mit personenbezogenen, sozialen und biographischen Ressourcen (Keller-Schneider 2010: 113) entfaltet.

Terhart konstatiert, dass die drei dargestellten Positionen der Professionsforschung in der deutschsprachigen Diskussion auch als „Antagonisten und Konkurrenten“ auftreten. Doch liefere jeder dieser Ansätze wichtige, teilweise einander ergänzende und bestätigende Ergebnisse, wenn auch „durchweg in ansatzspezifischer Semantik“ (Terhart 2011: 209).

Quer zu den genannten Ansätzen haben sich normative Vorstellungen davon entwickelt, was man unter gelingender Professionalisierung zu verstehen und wie man diese zu beschreiben habe. Hierzu sind verschiedene Vorstellungen und Modelle entwickelt worden. Übergreifend lässt sich sagen, dass sich die eher abstrakt gefasste Zielvorstellung des *reflective practitioner* (Schön 1983) als eines/einer reflektierenden und reflektierten Professionellen, der/die mit den komplexen beruflichen Anforderungen flexibel umgeht und diese mit den eigenen Ressourcen in Einklang bringt, als Leitidee etabliert hat.

Reflexivität, Flexibilität und Ressourcenbewusstsein sind besonders wichtig, weil das Berufsfeld von Lehrer/innen einem steten Wandel unterworfen ist. Die Anforderungen werden komplexer, die Aufgaben vielfältiger, die Vernetzungen zwischen den

7 Der Begriff der *Professionalisierung* hat neben seiner individuellen auch eine kollektive Bedeutung. In dieser geht es um die Frage, ob und wie ein bestimmter Beruf in historischer Perspektive zu einer Profession geworden ist oder nicht, ob er aufgrund seiner typischen Handlungsprobleme einer solchen Professionswerdung überhaupt bedarf und durch welche Faktoren diese historisch gegebenenfalls begünstigt oder verhindert wurde.

Ebenen des Systems differenzierter. Nicht zuletzt wird auch der Zugriff „neuer Steuerungsinstrumente“ (Terhart 2011) rigider. Reformen von Schule und Unterricht stellen Antworten auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse dar und leiten Veränderungen in den Berufsaufgaben der Lehrenden ein. Diese sind gefordert, sich auf die neuen Problemlagen einzustellen, ihren Unterricht individuell zu entwickeln und darüber hinaus Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule und für ihre eigene Professionalisierung zu übernehmen. Solche neuen Problemlagen sind z.B. Migration und Mehrsprachigkeit (vgl. Rotter in diesem Heft); neue Unterrichtsformen zwischen Individualisierung und Kompetenzorientierung (vgl. Bonnet/Hericks in diesem Heft); Heterogenität unter den Bedingungen der Inklusion (vgl. Heinrich et al. in diesem Heft). Reformmaßnahmen wie Bildungsstandards, Zentralabitur oder G8 kommen hinzu. Ob diese Grenzverschiebungen im individuellen Verantwortungsraum zur weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs beitragen oder aber, im Gegenteil, potenziell deprofessionalisierenden Tendenzen Vorschub leisten, ist empirisch noch weitgehend offen. Die Beiträge in diesem Heft wollen erste, empirisch fundierte Antworten auf die angesprochenen Fragen sein.

Das Heft ist in drei Schwerpunkte gegliedert. Die ersten drei Beiträge haben (angehende) *Lehrer/innen in frühen Phasen ihrer Berufsbiographie* zum Thema; sie diskutieren Professionalisierung und Professionalität also von ihrem Anfang her.

Angelika Paseka und *Jan-Hendrik Hinzke* blicken auf das Lehramtsstudium und versuchen anhand von Fallvignetten zu bestimmen, durch welche artikulierten Handlungsstrategien einerseits und Logiken der Bearbeitung andererseits sich Novizen und Experten voneinander unterscheiden. Im Bereich der Logiken der Bearbeitung lässt sich bei allen Proband/innen das aus der Professionsforschung bekannte *Spannungsfeld zwischen Organisations- und Professionslogik* rekonstruieren. Darin entspricht das rekonstruierte Ergebnis durchaus den Erwartungen: Experten und Novizen unterscheiden sich vor allem darin, dass sie neben der allseitigen Orientierung an der Organisation *Schule* eine Orientierung an entweder den Schüler/innen (Experten) oder der eigenen Professionalisierung (Novizen) aufweisen. Deutlich weniger zu erwarten war, dass sowohl bei Experten als auch bei Novizen individuell unterschiedliche Anteile der Modi *Handlung* und *Distanz* zu finden sind, während der Modus *Verweigerung* auf ein Professionalisierungsdefizit verweisen könnte. Dies könnte darauf hindeuten, dass Praxiserfahrung zwar die Entwicklung eines alltäglich notwendigen *Handlungsmodus* fördert, dass sie aber auch zu einem nicht wünschbaren Verlust des ebenso notwendigen *Distanzmodus* beitragen oder sogar direkt in den *Verweigerungsmodus* führen kann.

Die damit aufgeworfene Frage nach dem Gelingen von Professionalisierung untersucht *Julia Košinár* in ihrer longitudinalen Fallstudie zum Referendariat. Demnach kann das Referendariat – abhängig von den Passungserfahrungen der Referendar/innen – in sehr unterschiedlicher Weise relevant für Professionalisierung werden. In der Studie erweist sich die anfängliche Nichtpassung zwischen Anforderungen, Kompetenzen und Bedürfnissen als Normalfall. Referendar/innen mit einem „*entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis*“ bearbeiten diese Diskrepanz und organisieren sich Beratung sowie umfangreiche Aushandlungen mit Fachleiter/innen und Mentor/innen. Dieser Prozess erweist sich als fruchtbar. Während Referendar/innen mit einem „*einschränken-*

den *Professionalisierungsverständnis*“ die bestehenden Diskrepanzen nicht wahrnehmen und daher auch nicht bearbeiten können, werden die Probleme von Referendar/innen mit einem „fremderwartungszentriertem *Professionalisierungsverständnis*“ als unlösbares Problem wahrgenommen, das sie mit Verdrängung oder Abbruch des Referendariats beantworten – man könnte hier mit Paseka/Hinzke (s.o.) vom Verweigerungsmodus sprechen. Insgesamt erweist sich das Referendariat und damit Professionalisierung allgemein als individueller Entwicklungsprozess, der intensive Begleitung erfordert.

Katharina Kunze thematisiert die konkrete interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis im Referendariat. Bedingung der Möglichkeit für Reflexivität im Lehrerberuf (deren Bedeutung durch den Beitrag von Košinár noch einmal unterstrichen worden ist) sei eine Aus- und Weiterbildungspraxis, die es erlaube, „den Konstruktionscharakter schulpädagogischer Sachverhalte und Problemstellungen sichtbar und thematisierbar zu machen.“ *Kunze* fragt infolgedessen, wie „in der konkreten Ausbildungssituation mit welchen Implikationen und Folgen über was gesprochen wird“ und untersucht diese Frage nachfolgend am konkreten Fall eines Ausbildungsgesprächs in einem Studien-seminar. Ihr Fazit fällt ernüchternd aus und belegt, dass die Ausbildungssituation ihre eigenen Möglichkeiten erkennbar unterbietet.

Die nachfolgenden drei Aufsätze beschäftigen sich mit dem *Einfluss strukturverändernder Maßnahmen in Schule und Unterricht*. In den Beiträgen wird deutlich, wie sich die Struktur der Institution bzw. die Organisation der Schule und individuelles Handeln gegenseitig bedingen.

Martin Heinrich, Ann-Kathrin Arndt und Rolf Werning befassen sich mit dem Einfluss einer von außen verordneten *Top-Down*-Maßnahme im Rahmen der Einführung von Inklusion, die zur Bildung von interprofessionellen Teams an einer Schule geführt hat. Das von den Autor/innen diskutierte Fallbeispiel belegt, wie insbesondere Förderschullehrer/innen in solchen interprofessionellen Teams ihre eigene professionelle Rolle und Professionalität aktiv behaupten bzw. neu finden müssen. Es zeigt sich, dass die Zuständigkeit für eine Klientel mit eher niedrigem Status (*Förderkinder*) reziprok auf die äußere Wahrnehmung der professionellen Rolle der Lehrerin (*Fördertante*) durch Schüler/innen und Kolleg/innen abfärbt und zurückwirkt.

Britta Viebrock hingegen diskutiert am Beispiel des bilingualen Unterrichts, wie sich ein zwar weit verbreiteter, aber *bottom-up* umgesetzter Innovationsimpuls auf die Professionalisierung von Lehrer/innen auswirkt. Ihre mit dem Ansatz der *subjektiven Theorien* durchgeführte Interviewstudie zeichnet ein ambivalentes Bild. Einerseits wird deutlich, dass eine derartige Innovation die etablierten Routinen produktiv in Frage stellt und so nicht nur zu einer Reflexion der eigenen Praxis, sondern auch zu deren Veränderung führt. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass die in diesem Prozess herausgebildeten neuen Routinen nicht notwendigerweise zu einem verbesserten, sondern gegebenenfalls nur zu einem anderen Unterricht führen. Es besteht daher kein Anlass, *Bottom-up* Innovationen wie den bilingualen Unterricht zu glorifizieren, da ihnen keinesfalls automatisch eine über Reflexion hinausgehende professionalisierende Wirkung unterstellt werden kann.

Andreas Bonnet und Uwe Hericks beschäftigen sich ebenfalls mit einer populären Innovation, dem zu den so genannten Neuen Unterrichtsformen gerechneten *Kooperativen Lernen*. In einer dreijährigen Longitudinalstudie haben sie untersucht, wie Eng-

lischlehrer/innen das Konzept in Form einer lokalen Unterrichtsentwicklung in ihrem eigenen Verständnis und ohne Einbindung in systematische Schulentwicklung – also ebenfalls als *Bottom-up* Innovation – umgesetzt haben. Der Beitrag diskutiert die Potenziale und Grenzen individueller Unterrichtsentwicklung für die Professionalisierung der beteiligten Lehrer/innen. Dabei zeigt sich einerseits, dass sowohl der Unterrichtsentwicklung als auch der Professionalisierung der Lehrer/innen organisationale Grenzen gesetzt sind. Andererseits wird deutlich, dass diese Grenzen durch fortgesetzte *Bottom-up* Maßnahmen verschoben werden können. Die Studie liefert daher Erkenntnisse zu der Frage, unter welchen Bedingungen Lehrer/innen in gegebenen organisationalen Strukturen *agency* entfalten und damit die Organisation selbst verändern können.

Die beiden den Thementeil beschließenden Aufsätze beschäftigen sich mit *Lehrpersonen mit einem besonderen Profil*.

Carolin Rotter zeigt am Beispiel zweier Fallstudien, dass *Lehrer/innen mit Migrationshintergrund* die in sie gesetzten, teils deutlich überhöhten Erwartungen als besondere kulturelle „Vertraute, Vorbilder, Übersetzer“ systematisch nicht erfüllen können bzw. eine Erfüllung dieser Erwartungen nicht als erstrebenswert angesehen werden könnte. Eine Positionierung über den eigenen Migrationshintergrund berge die Gefahr, sich in die eigenen biographischen Hintergründe zu verstricken und die „Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie“ zu sehen. Dies aber ist schon begrifflich der Anfang von De-Professionalisierung.

Afra Sturm und *Nadja Lindauer* beleuchten schließlich eine von der Forschung in der Regel eher vernachlässigte Gruppe von Lehrpersonen, nämlich die *Erwachsenenbildner/innen*. Am Beispiel von Kursleitenden im Bereich der *Literacy*-Entwicklung belegen sie einen eindeutigen Professionalisierungsbedarf der Lehrenden und entwickeln empirisch basierte Vorschläge für spezifische Fortbildungsangebote, die weniger der Weitergabe von *pedagogical content knowledge* als vielmehr der Entwicklung fachspezifischer Überzeugungen dienen sollten.

Im anschließenden *Diskussionsteil* unterzieht *Walter Herzog* die Hattie-Studie einer genauen begrifflichen Analyse. Darin nimmt er insbesondere die zentrale Metapher des *visible learning* unter die Lupe und bestreitet plausibel ihren empirischen Gehalt. Es wird deutlich, dass die von John Hattie erhobenen Forderungen an Lehrer/innen nicht einlösbar sind. Die Studie wird somit einerseits als gern zitierte Quelle für ein wohlfeiles „*the teacher matters*“ dekonstruiert. Andererseits werden Lehrer/innen aber auch von einer uneinlösbaren Forderung entlastet, nämlich das Lernen eines jeden Schülers durch dessen Augen zu sehen – und die Schüler/innen möglicherweise vor neuen grenzüberschreitenden Zumutungen bewahrt.

Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellung nach den professionalisierenden bzw. deprofessionalisierenden Wirkungen aktueller Veränderungen des Arbeitsfeldes von Lehrer/innen lässt sich aus den Beiträgen zu diesem Heft mindestens Folgendes schließen. Jegliche Veränderung von Strukturen, gleichgültig ob *top-down* oder *bottom-up*, stellt bestehende Routinen in Frage und schafft Anlässe zur Reflexion. Produktiv, d.h. professionalisierend wirken kann dies, wenn dabei der Handlungsdruck vermindert wird, günstige individuelle Voraussetzungen wie z.B. ein „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ (Košinár) bestehen und Beratungsstrukturen existieren. Destruktiv – weil: deprofessionalisierend – hingegen wirken derartige Si-

tuationen dann, wenn der Handlungsdruck in der Form externer oder sogar internalisierter curricularer Zwänge (Bonnet/Hericks) bestehen bleibt, ungünstige individuelle Voraussetzungen wie z.B. biographische Verstrickung (Rotter) zur Nichtannahme der Herausforderung in einer Art „Verweigerungsmodus“ (Paseka/Hinzke) führen und die Handelnden keinen Zugang zu Beratung haben. Schon diese sehr vorsichtigen Schlüsse machen deutlich, dass Innovationen – anders als die Einführung der Inklusion, die ja als eine Art „Operation am offenen Herzen“ betrachtet werden muss – und reflexive Lehrerbildung nicht nur Konzepte, sondern auch unterstützende Strukturen und verlässliche Begleitung brauchen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsbereich Englischdidaktik
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität-Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik
hericks@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469-520.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.) Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-54.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. (1986): Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer. New York: Free Press.
- Evetts, J. (2003): The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. In: International Sociology 18, 2, S. 395-415.
- Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Gasteditorial. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, 3/4, S. 141-149.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, U./ Keuffer, J./ Kräft, H. C./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 83-103.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 4, S. 567-579.

- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 149-170.
- Herzog, S. (2011): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 314-338.
- Idel, T.-S. (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 151-165.
- Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2013): „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2, 2, S. 38-57.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 296-313.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 171-191.
- Neuweg, H. G. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 451-477.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 291-307.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2014): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen).
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, 2, S. 215-230.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn et al.: Schöningh, S. 111-134.
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic books.
- Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 145-160.
- Shulman, L. S. (2004): The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass.

- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Weinheim et al.: Beltz, S. 202-224.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster et al.: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-32.

Thementeil

Angelika Paseka, Jan-Hendrik Hinzke

Der Umgang mit Dilemmasituationen

Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist durch Antinomien gekennzeichnet, die sich in Dilemmasituationen manifestieren. Der Beitrag geht der Frage nach, ob sich am Umgang mit solchen Situationen Professionalität erkennen lässt und ob es dabei Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen gibt. Mit Hilfe von Fallvignetten wurden Dilemmainterviews durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Dabei ließen sich zum einen drei Modi der Herangehensweise an Dilemmasituationen, zum anderen drei Orientierungsrahmen (Schüler/innen, Organisation, Professionalisierung) rekonstruieren, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen je nach Status der Befragten zeigen.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalität; Antinomien; Dilemmasituationen; Experten-Novizen-Forschung; dokumentarische Methode

Coping with dilemma situations: on professionalism of teachers and trainee teachers

Teaching practice is characterised by antinomies that manifest in dilemma situations. In this article, we examine in how far teachers and student teachers exhibit professionalism when dealing with such situations and whether there are differences between the two groups. Therefore, dilemma interviews were carried out based on case vignettes and analysed using the documentary method. In the process, three approaches to dealing with dilemmas, and three different frames of orientation (pupils, organisation, professionalisation) could be identified and reconstructed. These approaches and frames of orientation will be explained and discussed in what way they are related to the professional status of the person interviewed.

Keywords: Teacher professionalism; antinomies; dilemma situations; expert-novice research; documentary method

Der Lehrerberuf gilt als Beruf, dem einander widersprechende Anforderungen von gleicher Relevanz inhärent sind. Täglich müssen solche Antinomien als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper 2004: 49) nicht nur ausgehalten, sondern erkannt und aktiv bewältigt werden. Die Verstrickungen, die sich aus Antinomien ergeben, manifestieren sich im Interaktionsfluss als Handlungs-dilemmata, die sich in konkreten Kontexten ausformen. In diesem Beitrag stellen wir uns die folgenden Fragen: Lässt sich am Umgang mit fiktiven Dilemmasituationen Professionalität erkennen? Und wenn ja, zeigen Lehrerinnen und Lehrer andere Facetten von Professionalität als Lehramtsstudierende?

Theoretische Basis ist das Modell von Professionalität der Arbeitsgruppe EPIK¹, das einerseits auf individuelle Kompetenzen von Lehrpersonen verweist: ihr Wissen, ihr

1 Die Arbeitsgruppe EPIK („Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“) wurde von 2005 bis 2011 durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur finanziell

Können und ihre Einstellungen sowie ihre Körperlichkeit, die sich wiederum in der konkreten Handlungspraxis als „skillful performance“ (Reckwitz 2003: 290) manifestiert; andererseits setzen individuelle Kompetenzen Strukturen voraus, in denen und durch die sich Kompetenzen entfalten, in denen sie wachsen und sich entwickeln können (vgl. Paseka et al. 2011). Ein solches Verständnis von Professionalität verlangt nach besonderen Methoden der Erfassung, die der Komplexität der beruflichen Anforderungen gerecht werden. Es wurden daher – auf Basis von strukturtheoretischen Überlegungen (vgl. Helsper 2011) – fiktive Fallvignetten, die Dilemmasituationen schildern, entwickelt und Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehramtsstudierenden vorgelegt (s. Kap. 3).

Der Beitrag skizziert zunächst das zugrunde liegende theoretische Verständnis von Professionalität und arbeitet Konsequenzen für die forschungsmethodische Erfassung heraus (1). Im Anschluss werden Ergebnisse aus der Experten-Novizen-Forschung kritisch zusammengefasst (2) und die Konstruktion der Fallvignetten sowie das Erhebungs- und Auswertungsverfahren offengelegt (3). Als Ergebnis werden Erkenntnisse einer dokumentarischen Interpretation vorgestellt (4). Daraus werden Rückschlüsse für die Erfassung von Professionalität ebenso abgeleitet wie Erkenntnisse im Hinblick auf das Professionalisierungspotenzial von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden (5).

1. Erfassung von Pädagogischer Professionalität

Für die weiteren Ausführungen gilt es zunächst einmal, den Begriff der Struktur zu klären. Dieser umfasst Regeln über institutionelle Ordnungen, die sinnhafte und evaluative Deutungen und Interaktionen ermöglichen, sowie jene Ressourcen, die es den Akteuren ermöglichen ihr Handeln zu steuern. Handlungssequenzen finden niemals voraussetzungslos statt, denn die Handelnden greifen im Tun auf Strukturen zurück, und diese werden im Handeln ständig neu hervorgebracht, sind dabei nicht nur äußerlich, sondern auch inwendig im Erfahrungswissen der handelnden Akteure, in den Routinen, gespeichert (vgl. Paseka et al. 2011, auf Basis von Giddens 1984).

In der Lehrerverberuf werden zwei Strukturlogiken sichtbar: Die *Professionslogik* ergibt sich aus den Anforderungen, mit den für den Lehrerberuf konstitutiven Unge- wissheiten, der Unmöglichkeit des Nicht-Handelns sowie der Abwesenheit von Standardlösungen umgehen zu können. Professionelles Handeln zeichnet sich durch eine Orientierung am Fall aus. Das verlangt nach variablen Lösungswegen und setzt eine wissenschaftlich fundierte Wissensbasis voraus (vgl. zusammenfassend Schrittmesser 2011: 105). Die *Organisationslogik* zeigt sich (a) in Codes und Bedeutungsmustern, symbolischen Ordnungen, Diskursformen und Interpretationsschemata, die den Handelnden zur Verfügung stehen; (b) in normativ-evaluativen Regeln, die Verhaltenserwartungen und Sanktionen einschließen; (c) in Macht- und Hierarchiestrukturen, die in vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierungen von Funktionsbereichen spürbar

unterstützt (vgl. Paseka et al. 2011).

sind (vgl. Paseka et al. 2011). Beiden Logiken inhärent sind Antinomien, die als einander widersprechende, aber nicht aufhebbar „konstitutive Strukturmomente“ (Helsper 2004: 49) relevant für den Lehrerberuf sind, z.B. die Nähe-Distanz-Antinomie in der Professionslogik oder die Antinomie zwischen Anspruch an Selektion und Förderung, die beide in den Schulgesetzgebungen verankert sind. Weitere Antinomien lassen sich auf Divergenzen zwischen Professionslogik und Organisationslogik zurückführen (vgl. Helsper 2004).

Um solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten. Im Sinne von *Reflexionsfähigkeit* verlangt dies, Praxis mehrperspektivisch zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 295ff.) bzw. situationsspezifisch Handlungen zu setzen, die den Widerspruch zwar nicht aufheben, aber erträglich machen können (vgl. Wernet 2003). Reflexionsfähigkeit muss dabei als „organisatorische Struktur“ (Reh 2004: 360) verankert sein, um einen (Fach-)Diskurs mit Kolleg/innen, Schüler/innen, Eltern und weiteren Partner/innen führen zu können. Reflexions- und Diskursfähigkeit zeigen sich in der konkreten *Handlungspraxis* in ihrer dialektischen Einbettung in Strukturen. Für eine empirische Erfassung greifen Selbsteinschätzungen sowie Wissenstests ebenso zu kurz wie die quantitative Erfassung solcher Merkmalskomplexe (vgl. Combe/Paseka 2012). Das, was Professionalität und damit den Kern der pädagogischen Arbeit beschreibt, entzieht sich weitgehend einer Quantifizierung (vgl. etwa Schrittmesser 2011). Es bedarf daher solcher Methoden, die das Nicht-Messbare bzw. das Unausgesprochene sichtbar machen (s. Kap. 3).

2. Ergebnisse aus der Experten-Novizen-Forschung

Für einen Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und im Beruf tätigen Lehrpersonen kann auf Erkenntnisse aus der Expertenforschung zurückgegriffen werden. Dieses psychologisch geprägte Forschungsparadigma legt den Schwerpunkt auf das berufsbezogene Denken, Wissen und Können von Lehrpersonen (vgl. Krauss 2011: 172) und fragt nach den „internalen Voraussetzungen (besonders) erfolgreichen Handelns“ (Mulder/Gruber 2011: 428). Mit Blick auf die nachfolgende Analyse erscheinen insbesondere die durch das Team von Berliner generierten Befunde zur interpretierenden Situationswahrnehmung und zum Umgang mit unerwarteten Situationen relevant.

2.1 Situationswahrnehmung

Nach Berliner verfügen Expertenlehrer über eine qualitativ andere Wahrnehmung von Situationen, die sich durch ein tieferes Verständnis von für die Problemlösung relevanten Aspekten auszeichnet und sich an einer höheren Sensitivität gegenüber Situations- und Aufgabenanforderungen zeigt (vgl. Berliner 1992: 235f.). Sie nutzen visuelle Informa-

tionen stärker als Novizen für die Einschätzung des Lehr-Lern-Geschehens, filtern Informationen zu den Sozialformen und Arbeitsprozessen heraus und haben eher die gesamte Lerngruppe im Blick. Dabei beurteilen sie Situationen – auf Grundlage eigener Erfahrungen – von sich aus als typisch oder untypisch für den Unterricht. Novizen hingegen bleiben auf der Ebene der Beschreibung, vor allem einzelner Schülerinnen und Schüler sowie für den Unterrichtsverlauf unwesentlicher Details. Ihr Blick ist weniger interpretativ und holistisch, weniger auf die Arbeitsprozesse gerichtet (vgl. Carter et al. 1988).

Bromme (1997) führt die Überlegungen von Berliner weiter und fokussiert das Wissen der Experten, das der Strukturierung und damit auch der Interpretation von Unterrichtssituationen zu Grunde liegt. Die gegenüber Unerfahreneren elaboriertere kategoriale Wahrnehmung von Expertenlehrern zeigt sich demnach im Nutzen anderer, umfangreicherer Konzepte, etwa das der gesamten Lerngruppe, der Fokussierung auf das Schülerlernen oder der gleichzeitigen Berücksichtigung mehrerer Prozesskomponenten, die für die Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehens relevant erscheinen (vgl. Bromme 1992: 56f.). Ein weiterer Aspekt betrifft die Geschwindigkeit der Situationswahrnehmung und -deutung. In Routinesituationen erkennen Expertenlehrer offensichtlich schneller als Novizen bedeutungsvolle Muster, weil sie aufgrund ihrer Erfahrung Unterrichtssituationen und -episoden verinnerlicht und diese so organisiert haben, dass ein schneller Zugriff möglich ist. Sie erfassen auch mehr Muster und mit der Wahrnehmung scheint ein automatisches Abrufen von Handlungsoptionen verbunden (vgl. Berliner 1992: 240f.). Schätzen sie Situationen hingegen als kritisch ein, benötigen Experten länger, um zu Schlussfolgerungen über ihr Vorgehen zu gelangen (vgl. Gruber 2004: 29).

2.2 Umgang mit unerwarteten Situationen

Expertenlehrer sind laut Berliner in der Lage, auch in nicht vorhersehbaren Situationen flexibel zu agieren. Sie verfügen eher als Novizen über die Fähigkeit der Improvisation und einer schnellen Re-Interpretation von Situationen, was ihnen einen flexiblen Umgang mit unerwarteten Ereignissen ermöglicht (vgl. Berliner 1992: 236f.). Eine solche Flexibilität scheint kognitiv entlastende, automatisierte Routinen vorauszusetzen, die eine Bearbeitung komplexerer Situationen ermöglichen (vgl. ebd.: 233). Für Expertenlehrer scheint typisch, dass sie Handlungsentscheidungen oftmals nicht bewusst treffen, ihre Handlungen nicht verbal beschreiben können. Deswegen wird angenommen, dass sie primär kein theoretisches, sondern ein praktisches Wissen nutzen, das sich als *tacit knowledge* nicht einfach verbalisieren lässt (vgl. Gruber 2004: 25). Hierzu passen auch Erkenntnisse zweier aktueller Vignettenstudien, in denen deutlich wird, dass die befragten berufserfahrenen Lehrpersonen seltener und nicht unbedingt elaborierter als Anfängerinnen und Anfänger ihre Handlungsvorschläge begründen (vgl. Rosenberger 2013: 201f.; König/Lebens 2012: 22f.).

Diese Befunde stellen hilfreiche Vergleichsfolien für die eigene Analyse dar. Eine einfache, vor der Auswertung durchgeführte Gleichsetzung der befragten Studierenden

mit Novizen und der Lehrpersonen mit Experten erfolgt dabei nicht, denn eine solche Zuordnung anhand der bloßen Berufsjahre erscheint unangemessen und ist auch innerhalb der Expertenforschung strittig (vgl. Palmer et al. 2005).

3. Zur empirischen Erfassung: Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode

Im Gegensatz zur psychologisch fundierten Experten-Novizen-Forschung richtet sich der Blick in unserer Studie – gemäß dem dargestellten Professionalitätsmodell (s. Kap. 1) – auf die dialektische Verwobenheit von subjektivem Wissen und Können mit jenen Strukturen, die in der Situation angelegt sind, und fragt danach, ob und wie diese Strukturen erkannt und aufgegriffen werden, wie sie dabei performativ hergestellt und damit faktisch werden. Wir verstehen auch das Sprechen über ein Praxisproblem als berufliches Handeln (vgl. Reckwitz 2003: 298), direkte Rückschlüsse auf Handeln in konkreten Praxissituationen sind allerdings nicht zulässig.

Im Rahmen eines an der Universität Hamburg durchgeführten explorativen Forschungsprojekts² wurden Fallvignetten entwickelt, in Dilemmainterviews eingesetzt und diese mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Als *Fallvignetten* bezeichnen wir kurze Fallgeschichten, in denen ein hypothetisches Dilemma sprachlich repräsentiert wird (vgl. Paseka et al. 2013: 11ff.). In solchen Dilemmasituationen formen sich Antinomien interaktiv aus und werden in einer konkreten Handlungssituation sichtbar (vgl. Helsper 2004: 61). Die eingesetzten Fallvignetten basieren auf authentischen Fällen³, die im Rahmen des Projekts weiterentwickelt wurden, sodass jeder Geschichte mindestens eine Antinomie zu Grunde liegt (s. Fallbeispiel unten).

Alle Situationen haben einen offenen Ausgang und verlangen nach einer Entscheidung, die von allen Interviewten eingefordert wird („Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?“). Zunächst muss die Situation erfasst werden. Lautes Nachdenken und sprachlich gefasste Überlegungen verweisen auf implizite Regeln, d.h. Interpretationsschemata, Diskursformen und Normierungen, auf die die Befragten zurückgreifen und für die Deutung der Situation und die Entwicklung von Lösungen nutzen (vgl. Giddens 1984; Reckwitz 2003). Regeln stellen somit praxisrelevante (Denk-)Strukturen dar, die – ausgelöst durch die Interviewsituation – teilweise diskursiv zugänglich sind, teilweise als praktisches Wissen mit Hilfe der dokumentarischen Methode erschlossen werden können. Voraussetzung dafür sind offene Fragen, die eine Vielzahl von Assoziationen zulassen, aber von den Befragten verlangen, selektiv die ihnen am wichtigsten erscheinenden auszuwählen und bei der Artikulation eine ihnen geeignete Form zu

2 Projekttitle: „Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität“ (vgl. Paseka et al. 2013). Wir danken an dieser Stelle jenen neun Studierenden, die im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten an der Untersuchung beteiligt waren.

3 Anregungen bei der Konstruktion der Fallvignetten stammen aus Kainz et al. (2011) und Schratz et al. (2012).

wählen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 71). Die Auswahl der Themen, die Schwerpunktsetzung und die Art, wie Personen nachdenken und Lösungsmöglichkeiten assoziieren, ermöglichen Rückschlüsse auf deren (Denk-)Strukturen.

Durch die Kombination von standardisierten Fallvignetten und (offenen) Fragen lassen sich solche *Dilemmainterviews* den semi-strukturellen Interviews zuordnen (vgl. Aufenanger 1991; Heinrich 2006). Es wurden 27 Lehrpersonen (je neun aus Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium) und 27 Lehramtsstudierende (Lehramt Gymnasium) interviewt, wobei angestrebt war, dass jede Fallvignette von fünf Personen bearbeitet werden sollte. Anhand der Fallvignette „Schwache Klasse“, die als Impuls bei zwei Studierenden (St4, St9) und drei Lehrpersonen (L1, L2, L3) eingesetzt wurde, wird das bisher Dargestellte exemplarisch erläutert.

Frau Frey ist Lehrerin in der 7b. Sie findet, dass die Klasse gut mitarbeitet und sie die Schülerinnen und Schüler in der Regel im Griff hat. Aber mit den Leistungen ist sie überhaupt nicht zufrieden. Sie empfindet die Klasse als „schwach“.

Wie würden Sie sich in dieser Situation verhalten?

Im Folgenden wird keine Musterlösung präsentiert, sondern es werden solche professionstheoretisch relevanten Aspekte thematisiert, die in der Fallvignette aus unserer Sicht angelegt sind.

Frau Frey nimmt eine Unzufriedenheit bezüglich des Leistungsniveaus der Klasse wahr und nutzt zur Beschreibung den alltagssprachlichen und eher diffusen Terminus „schwach“. Gleichzeitig bezeichnet sie die Mitarbeit als „gut“ und hat den Eindruck, die Klasse „im Griff“ zu haben. Diese Begriffe sind keine Fachtermini und fordern zur Klärung und Reflexion auf. Gleichzeitig wird auf die Ungewissheitsantinomie nach Helsper (2004: 73) verwiesen: Zunächst kommen der Arbeitsprozess und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zur Sprache, die als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Angesichts einer weniger zufriedenstellenden Einschätzung des Arbeitsprodukts, der Leistung der Schüler/innen, hat die Lehrperson jedoch keine Gewissheit hinsichtlich ihres Arbeitserfolgs. Die Lehrperson ist gefordert, mit der notwendigen Distanz zum Handlungsfluss reflexiv zu ergründen, woran sich die wahrgenommene Unzufriedenheit tatsächlich festmacht, worin sich die „Schwäche“ der Klasse zeigt. Dies könnte in zwei Schritten erfolgen: Zunächst müssten relevante Ereignisse identifiziert (*noticing*) und im Anschluss wissensgesteuert verarbeitet werden (*knowledge-based reasoning*) (vgl. Seidel et al. 2010: 296ff.). Beide Schritte erscheinen notwendig für ein Agieren in offenen, nicht klar definierten Situationen, die als konstitutiv für den Lehrerberuf gelten (vgl. Paseka 2011). Die vorgestellte Fallvignette beschreibt schließlich keine direkte Interaktionssituation, sondern gibt eine allgemeine Einschätzung einer Lehrperson bezüglich einer Klasse wieder, die nach Reflexions- und Diskursfähigkeit verlangt.

Für diesen Beitrag wurden die Anfangspassagen der fünf Interviews zu dieser Fallvignette mittels dokumentarischer Methode ausgewertet. Dieses Auswertungsverfahren kombiniert eine feingliedrige Sequenzanalyse mit einer konsequenten komparativen Analyse am Material. Nicht nur diskursiv zugängliches Wissen, sondern auch der

modus operandi, der den Prozess der Generierung dieses Wissens beschreibt, konnte durch die folgenden vier Schritte sichtbar gemacht werden (vgl. Bohnsack 2010): (1) Mittels *formulierender Interpretation* wurde das, was thematisiert wurde, das diskursiv zugängliche Wissen inhaltlich zusammengefasst und thematisch gebündelt. (2) Die *reflektierende Interpretation* blickte auf die Prozessstrukturen, das „Performative“ (Bohnsack 2012: 147), und damit auf das *Wie* und den Rahmen, in welchem die Themen behandelt wurden. Die Rekonstruktion der in der Praxis des Sprechens inkorporierten Orientierungsrahmen stellt das eigentliche Ziel der dokumentarischen Methode dar. Solche Orientierungsrahmen verweisen auf jene konjunktiven oder milieuspezifischen Erfahrungsräume, die sich aus den im Wissen der Befragten eingelassenen impliziten Selbstverständlichkeiten ergeben und deren Sinnkonstruktionen steuern (vgl. Bonnet 2009: 225). Um Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, gilt es, Vergleichshorizonte und Fokussierungsmetaphern zu identifizieren sowie die Diskursorganisation zu explizieren (Bohnsack 2010: 138). (3) Fallbeschreibungen fassten die Gesamtgestalt der einzelnen Fälle verdichtend und kontrastierend zusammen. (4) Eine weitere Abstrahierung erfolgte durch das Finden von übergreifenden Betrachtungspunkten, den sog. *tertia comparationis*. Abschließend wurden die aus dem Material herausgearbeiteten Verdichtungen mit dem Status der Befragten (Studierende/r, Lehrperson) in Beziehung gesetzt.

4. Ergebnisse

Mittels reflektierender Interpretation der Anfangspassagen konnten zwei *tertia comparationis* herausgearbeitet werden: (1) die Art der Bearbeitung der gestellten Aufgabe (Bearbeitungsmodus) und (2) jene Logiken, die die konjunktiven Erfahrungsräume der Befragten markieren.

(1) In der Herangehensweise an die gestellte Aufgabe kristallisierten sich drei Bearbeitungsmodi heraus: Distanzmodus, Handlungsmodus und Verweigerungsmodus.

Versuchen die Befragten zunächst die Fallvignette und deren Rahmen zu klären, das zugrunde liegende Dilemma zu erkennen und sprachlich zu fassen, haben wir dies *Distanzmodus* genannt. Die Befragten nehmen sich Zeit, teilweise reverbalisieren sie die Szene, fragen inhaltlich nach, konstruieren Kontextbedingungen. Die sprachliche Reformulierung ermöglicht es, die Szene aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Erst im Anschluss werden Handlungsstrategien thematisiert. Hier ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem Studenten St4:

„Mhm (4 Sekunden) ja gut, ist ja n gewisser Widerspruch oder na ist kein Widerspruch. Aber es ist ja schon n bisschen merkwürdig, dass sie auf der einen Seite denkt, sie arbeiten gut mit, und auf der anderen Seite sind empfindet sie sie aber als schwach. Das heißt ähm sie scheint ihnen ja vom Empfinden her ziemlich gut was beizubringen, nur die Schüler könnens nicht wiedergeben in Arbeiten und Leistungsnachweisen.“ (St4, Z. 13-23)

Die gesamte Passage ist von Nachdenklichkeit geprägt. Dies deutet sich bereits im ersten Satz an, in dem der Student einen „gewisse(n) Widerspruch“ (Z. 13) artikuliert, den er sofort negiert, um dann mit einem „aber“ (Z. 14) seine Analyse der Vignette einzuleiten. Er reformuliert das Dilemma zwischen guter Mitarbeit und empfundener Schwachheit bezüglich der Leistungen. Dieses sei „schon n bisschen merkwürdig“ (Z. 14). Es folgen zwei Elaborationen, in denen St4 das Merkwürdige der Situation für sich zu klären versucht. Dabei bleiben die beiden Seiten des Dilemmas stets erhalten: Die Lehrerin kann den Schülern etwas beibringen vs. die Schüler liefern schlechte Reproduktionsleistungen (Elaboration 1); gute (mündliche) Mitarbeit vs. Probleme in (schriftlichen) Leistungsnachweisen (Elaboration 2). Der Student erschließt sich die Fallvignette. Erst nachdem ein eigenes Verständnis erarbeitet wurde, überlegt er, wie er sich in dieser Situation verhalten würde.

Das Gegenteil zum Distanzmodus stellt der *Handlungsmodus* dar. Die Befragten nennen hier umgehend Handlungsstrategien. Wenn die Befragten weder die in der Szene enthaltenen Informationen reflektieren noch eine konstruktive Handlungsstrategie nennen, bezeichnen wir dies als *Verweigerungsmodus*. Beispiele für diese beiden Modi bieten die in der folgenden Analyse der Orientierungsrahmen vorgestellten Interviewpassagen.

(2) Als zweites *tertium comparationis* kristallisierten sich jene Logiken heraus, die für den Lehrerberuf bestimmend sind: die Organisationslogik und die Professionslogik. Diese zeigen sich in unterschiedlichen Ausprägungen. Zunächst die Anfangspassage aus dem Interview mit der Studentin St9:

„(12 Sekunden) Ähm also ich würde versuchen nach den Ursachen zu suchen, warum äh. Wenn die Leistungen schwach sind also geh ich jetzt davon aus, dass äh keine gute Noten erzielt werden. Also dass viele, viele Schüler ne vier oder ne fünf haben. Und dann würd ich versu würd ich nach den Ursachen suchen.“ (St9, Z. 6-9)

Diese Passage ist gerahmt durch die Aussage, nach den „Ursachen“ (Z. 6. 9) suchen zu wollen. Die Studentin beschreibt jedoch dann nicht, was sie tun würde. Stattdessen wird gleich im zweiten Satz eine Festlegung getroffen: Schwache Leistungen bedeuten „keine gute(n) Noten“ (Z. 8). Daraufhin konkretisiert sie: „dass viele, viele Schüler ne vier oder ne fünf haben“ (Z. 8f.). Dieser gedankliche Einschub wird ohne weitere Ausführungen beendet. Auffallend ist, dass das Dilemma – Blick auf das Arbeitsprodukt (Leistung der Schüler/innen) einerseits und Blick auf die Arbeitsprozesse (Mitarbeit im Unterricht) andererseits – nicht angesprochen wird, sondern die Befragte sofort und einzig den Begriff ‚schwach‘ fokussiert und diesen erläutert. Die anderen Informationen aus der Fallvignette scheinen nicht angekommen zu sein. Der in dieser Passage aufscheinende Orientierungsgehalt besteht in einer einseitigen Betrachtung der schwachen Leistungen der Schüler/innen und deren Einordnung in das übliche Notenspektrum. Es ist ein Kennzeichnen der schulischen Organisationslogik, Leistungen in Noten auszudrücken.

Die Studentin führt weiter aus:

„Also erstmal vielleicht bei meinem eigenen Unterricht und ähm eventuell meine Methoden überdenken. Denn wenn nichts Gutes bei rauskommt, also der Output nicht stimmt, muss ja irgendwo was schief laufen. [...] Also ich würde dann neue Methoden ausprobieren, um das Wissen äh beizubringen.“ (St9, Z. 7-15)

Dieser Ausschnitt stellt den Beginn einer Passage dar, in der die Studentin ihre weitere Vorgangsweise Schritt für Schritt beschreibt. Die hier thematisierte Strategie besteht darin, die eingesetzten Unterrichtsmethoden zu überdenken. Ihre Argumentation schiebt sie gleich nach: Der Output ist mangelhaft, es kommt „nichts Gutes“ (Z. 11) dabei heraus. Dies deutet darauf hin, dass „was schief laufen“ (Z. 12) müsse. Zwei Gründe nennt sie: Das, was sie macht, ist „nicht richtig“ (Z. 13); die Schüler können „damit“ (Z. 14) nichts anfangen. In einer solchen Situation würde sie neue Methoden ausprobieren. Die nächsten, hier nur aufgelisteten Schritte bestehen darin, sich Feedback von den Schülern geben zu lassen, ob die Methodenänderungen etwas „gebracht“ haben (Z. 15-17), sich bei anderen Lehrpersonen Informationen zu deren Methodeneinsatz einzuholen (Z. 21-26) und diese einzuladen, bei ihr zu hospitieren, um von ihnen Rückmeldungen zu erhalten (Z. 26-30). Als Orientierungsrahmen, der unter diesen sprachlich geäußerten Orientierungen liegt, lässt sich ein Interesse an der Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein Interesse an der eigenen professionellen Entwicklung rekonstruieren.

Zusammenfassend ergibt sich damit: Die Studentin würde die Situation aktiv und unmittelbar angehen (Handlungsmodus) und versuchen, ihren Methodeneinsatz weiter zu entwickeln (Orientierungsrahmen *Professionalisierung*). Implizites Ziel ihres Vorgehens ist es, den Output und somit auch die Noten der Schüler/innen zu optimieren (Orientierungsrahmen *Organisation*).

Der folgende Interviewbeginn stammt von einem Gymnasiallehrer (L3) mit langjähriger Berufserfahrung. Nach der Nachfrage, ob er sich im Rahmen der Aufgabenstellung in die Position der Lehrperson in der Fallvignette hineinversetzen solle (Z. 7) und der kurzen Bestätigung durch die Interviewerin (Z. 8) meint er: „Ich seh‘ im Moment noch nicht die Fragestellung.“ (Z. 9) und führt dann, nachdem er die Vignette nochmals durchgelesen hat, weiter aus:

„Also das ist der Regelfall, das ist der Regelfall, das ist das tägliche Brot, also hier in der Frage verklausuliert, das ist die Tätigkeit des Lehrers, genau das auszuhalten. [...] die Klassen sind alle schwach und sind trotzdem willig am Gym.“ (L3, Z. 10-14)

Nach dem nochmaligen Durchlesen der Fallvignette beginnt L3, die Situation an Gymnasien zu schildern (Elaboration). Dabei verwendet er verallgemeinernde Vokabeln: „die Klassen sind alle schwach“ (Z. 13), „überwiegend sind die willig am Gym“ (Z. 14). Die Schüler/innen werden hier nicht als Individuen angesprochen und wahrgenommen, sondern gehen im schulorganisatorischen Aggregat ‚Klasse‘ auf. Das, was die Schüler/innen eint, ist deren ‚Schwachheit‘ und ‚Willigkeit‘. Der Ausdruck ‚willig‘ verweist darauf, dass die Schüler/innen offensichtlich bereit sind, das, was von ihnen gefordert wird, zu erfüllen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie werden als passive Objekte dar-

gestellt, die auf Anforderungen der Schule reagieren, und nicht als aktive Subjekte, die selbst Ansprüche an Bildung und Schule haben und einfordern. Dieser Kontrastierung von ‚schwach‘ und ‚willig‘ steht unausgesprochen ein positiver Gegenhorizont gegenüber: das Bild eines begabten und bildungsaktiven Schülers.

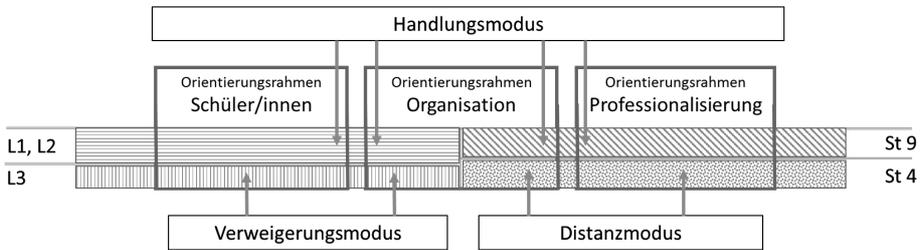
Nach seiner Beschreibung der Schüler/innen am Gymnasium eröffnet der Lehrer einen Möglichkeitsraum für Veränderungen und benennt zwei Optionen: Man könnte methodisch etwas ändern oder man könnte das Anforderungsniveau senken (Z. 14-16). Diese Optionen werden nicht genauer ausgeführt, es folgt die Beschreibung, was *er* bereits gemacht hat: Er hat „die Methode“ geändert (Z. 17). Seine Erfahrung: „es kommt nix bei raus“ (Z. 17f.). Die Gründe benennt er klar: Die Schüler/innen seien nicht nur „bildungsschwach“ (Z. 18), sondern auch „bildungsresistent“ (Z. 19). Die Begriffe werden nicht weiter erläutert, bleiben vage, wirken etikettierend und verallgemeinernd. Gegen Bildungsschwachheit und Bildungsresistenz sei nichts zu machen, man könne nicht gegen sie „ankämpfen“ (Z. 19f.). Schließlich verweist er nochmals auf die Nicht-Veränderbarkeit dieser Situation. Dazu hat er eine Meinung, die er klar zur Kenntnis bringt: „aber im Grunde sach ich, an der Situation kann man nix ändern“ (Z. 24f.). Am Ende des ersten Statements eröffnet L3 eine weitere Perspektive: Nur durch Bildungspolitik und Schulbehörde könnten Veränderungen in die Wege geleitet werden (Z. 28-30).

Zusammenfassend lässt sich ein Gefühl der Ohnmacht, das die Frage nach möglichen Handlungsstrategien obsolet erscheinen lässt, erkennen. Der Lehrer verweigert daher, konkrete Überlegungen hinsichtlich der Situation anzustellen (Verweigerungsmodus). Stattdessen erläutert er unter konsequentem Rückgriff auf seine Praxiserfahrungen die Aussichtslosigkeit der Situation, ohne zu einer konstruktiven Handlungsstrategie zu gelangen. Für ihn besteht die Tätigkeit des Lehrers darin, Nicht-Veränderbarkeit „auszuhalten“ (Z. 12). Das sei das „tägliche Brot“ (Z. 11). Rückblickend begründet er seine Erfahrungen des Scheiterns und nennt zwei Ursachen: die schwachen, aber willigen Schüler/innen (Orientierungsrahmen *Schüler/innen*) sowie die machtvolle Schulbehörde, die als vorgesetzte Instanz für die Rahmenbedingungen zuständig ist (Orientierungsrahmen *Organisation*).

Aus den drei hier exemplarisch interpretierten Fällen lassen sich zum einen drei Bearbeitungsmodi, zum anderen drei Orientierungsrahmen rekonstruieren: (1) eine Orientierung an den Schüler/innen (Orientierungsrahmen *Schüler/innen*); (2) eine Orientierung an der eigenen professionellen Entwicklung (Orientierungsrahmen *Professionalisierung*); und (3) eine Orientierung an der Logik der Organisation Schule. Organisationale Regeln und Denkmuster (Zeitstruktur), Bewertungsmaßstäbe (Leistung, Noten) und hierarchische Strukturen (Schulbehörde) bestimmen die Wahrnehmung der Befragten (Orientierungsrahmen *Organisation*). Die drei Orientierungsrahmen markieren den konjunktiven Erfahrungsraum der Befragten: das den Lehrerberuf konstituierende Spannungsfeld zwischen Organisations- und Professionslogik, zwischen rationalen und bürokratischen Ansprüchen der Schulorganisation und Ansprüchen, die sich aus den Anforderungen an Professionen (Orientierung an den Schüler/innen als Fälle, Notwendigkeit der eigenen ständigen Weiterentwicklung) ergeben. Dieses Spannungsfeld ließ

sich auch aus den anderen beiden Interviews rekonstruieren. Zusammenfassend findet sich bei dieser Fallvignette folgende Verteilung von Orientierungsrahmen und Bearbeitungsmodi:

Abbildung 1: Zuordnung der Orientierungsrahmen und Bearbeitungsmodi zu den Fällen



Bei allen fünf Interviewten lässt sich der Orientierungsrahmen *Organisation* rekonstruieren. Bei den drei Lehrpersonen findet sich zusätzlich eine Orientierung an den *Schüler/innen*, bei den Studierenden eine Orientierung an der eigenen *Professionalisierung*. Der Distanzmodus ist nur bei einem Studierenden, der Verweigerungsmodus nur bei einer Lehrperson anzutreffen. Der Handlungsmodus lässt sich sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Studierenden erkennen.

5. Erkenntnisse

Ausgangspunkt für die vorliegende Fallvignettenstudie war die Frage, wie Lehrpersonen und Lehramtsstudierende mit Dilemmasituationen umgehen und welche Facetten von Professionalität sich a) generell und b) im Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen zeigen. Es ging um die Situationswahrnehmung und, wenn auch nicht um explizites Agieren in situ, um das Artikulieren von Handlungsstrategien.

Vor dem eingangs vorgestellten professionstheoretischen Hintergrund deuten wir den rekonstruierten Handlungsmodus als Zeichen dafür, dass bekannte Codes und Bedeutungsmuster aufgegriffen werden, die als Strukturen und damit als „sinnhaftes Bedeutungsnetz“ (Reckwitz 1997: 99) zur Verfügung stehen und sofort, in der Situation, genutzt werden. Eine Antwort im Distanzmodus deutet hingegen darauf hin, dass ein solches Bedeutungsnetz noch nicht gewoben ist. Die Situation muss in ihrem situativen Rahmen erst eingeschätzt und bewertet werden. Ein unmittelbares Abrufen entwickelter Scripts (vgl. Abelson 1976) bzw. Handlungsrouninen ist daher nicht möglich.

Mit Blick auf die vorliegende Expertenforschung kann gemutmaßt werden, dass die im Handlungsmodus antwortenden Personen die Situation nicht als dilemmatisch einschätzen. Vielmehr erkennen sie ein Muster, das ein schnelles Abrufen von Handlungsoptionen auslöst (vgl. Berliner 1992; Gruber 2004). Dabei ist auffällig, dass das Dilemma zumeist einseitig aufgelöst wird. Ein zentrales Merkmal von Expertise, der holistische

Blick, der die für die Problemlösung relevanten Aspekte umfasst, findet sich im Material nur im Distanzmodus. Dieser konnte ausgerechnet bei derjenigen Person im Sample rekonstruiert werden, die über die mit Abstand geringste Praxiserfahrung als Lehrperson verfügt (St4). Offensichtlich kann dieser Student noch nicht auf Routinen zurückgreifen, ein „reflexartiges automatisiertes Prozessieren“ (Esser 1996: 18) kommt nicht zustande. Er muss sich erst reflexiv einen Rahmen erarbeiten, unter dem er die Situation sieht („*framing*“, ebd.: 17f.). Weiter ist interessant, dass die befragte Studentin (St9), die zum Zeitpunkt des Interviews seit einem Jahr an einer Schule eigenverantwortet unterrichtet, im Handlungsmodus antwortet. Es bleibt bei der Analyse der weiteren Interviews zu prüfen, ob sich folgende These bestätigt: Der Handlungsmodus zeigt sich vor allem bei solchen Personen, die bereits über eine gewisse Praxiserfahrung als Lehrer/in verfügen.

Eine weitere Differenzierung ergibt sich aus den unterschiedlichen Logiken, die in den Interviews zutage treten. Gemeinsam ist den Befragten, dass sie sich sowohl an der Organisations- als auch an der Professionslogik orientieren – unabhängig davon, welchen Bearbeitungsmodus sie wählen. Auch beide Studierenden orientieren sich damit bereits an den Normen und Regeln der Organisation Schule. Die Professionslogik zeigt sich in zwei Ausprägungen: als Orientierung an der eigenen Professionalisierung und/oder als Orientierung an den Schüler/innen. Dies verweist auf unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume von Studierenden auf der einen und Lehrpersonen auf der anderen Seite. Es ließe sich interpretieren: Während es die Studierenden gewohnt sind, sich in universitären Seminaren und Praktika als Lernende zu sehen, sich und ihr Vorgehen zu hinterfragen und sich somit als in ihrer beruflichen Entwicklung noch nicht abgeschlossen konzipieren, verfügen die Lehrpersonen über ein gefestigtes professionelles Selbst. Sie blicken mehr auf ihre Schüler/innen, die sie als zentrale Bezugsgröße ihrer Arbeit wahrnehmen. Dabei werden innerhalb der Orientierungsrahmen durchaus unterschiedliche Ausprägungen deutlich, etwa bei den Lehrpersonen hinsichtlich der Möglichkeit, als Lehrer/in auf die Leistungen der Schüler/innen einzuwirken, also aktiv Situationen anzugehen und zu optimieren.

Abschließend ist zu betonen, dass es aus unserer Sicht nicht die eine richtige Vorgehensweise bei der Bearbeitung der präsentierten Fallvignette gibt. Mit Blick auf die Orientierungen konnten mit der Organisations- und Professionslogik zwei zentrale, aus der Lehrerforschung bekannte Logiken rekonstruiert werden, deren Zusammenspiel sich im Handeln von Lehrpersonen an Schulen manifestiert. Hier gilt es, unter gegebenen organisatorischen Rahmungen immer wieder den Fokus sowohl auf die spezifischen Schüler/innen als auch auf die eigene Entwicklung als Lehrperson zu richten und dabei mögliche Spannungen kreativ und produktiv auszubalancieren. Mit Blick auf die Bearbeitungsweisen ließe sich argumentieren, dass der Handlungsmodus auf Professionalität hinweist, denn professionelles Handeln als Handeln unter Druck ist von schnell zu treffenden Entscheidungen und Problemlösungen geprägt. Wird der Handlungsfluss auf diese Weise aufrechterhalten, besteht jedoch die Gefahr, dass Situationen nicht hinreichend wahrgenommen und gedeutet, dass Handlungsoptionen nicht reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint ein reflexives Agieren im Distanzmodus als wichtiger

Aspekt professionellen Lehrerhandelns, um ein situations- und fallangemessenes Vorgehen zu ermöglichen. Allerdings erfordert Reflexivität eine kritische Distanz zur eigenen Praxis, die zum einen hohe Anforderungen an die Kompetenz der Lehrperson stellt, zum anderen im derzeitigen Schulbetrieb nur schwer herzustellen ist. Der Verweigerungsmodus könnte schließlich auf eine Professionalisierungsnotwendigkeit hinweisen, denn hier ist möglicherweise das Vertrauen in die eigene Handlungswirksamkeit erheblich verloren gegangen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Angelika Paseka
Jan-Hendrik Hinzke
Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
angelika.paseka@uni-hamburg.de
jan-hendrik.hinzke@uni-hamburg.de

Literatur

- Abelson, R. P. (1976): Script processing in attitude formation and decision making. In: Carroll, J. S./Payne, J. W. (Hrsg.): *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 33-67.
- Aufenanger, S. (1991): Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews. Ein Werkstattbericht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 35-59.
- Berliner, D. C. (1992): The Nature of Expertise in Teaching. In: Oser, F. K./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 227-248.
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- Bonnet, A. (2009): Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10, 2, S. 223-240.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 177-212.
- Carter, K./Curshing, K./Sabers, D./Stein, P./Berliner, D. C. (1988): Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. In: *Journal of Teacher Education* 39, 3, S. 25-31.
- Combe, A./Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 2, S. 91-107.

- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48, 1, S. 1-34.
- Froschauer, U./Lueger, M. (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge und Malden: Polity Press.
- Gruber, H. (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-33.
- Heinrich, M. (2006): Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung*. Band 2. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 83-95.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster u. a.: Waxmann, S. 149-170.
- Kainz, J./Köhler, J./Lettmayr, K./Meindl-Huemer, R./Uhl, R./Ulseß-Schnurda, N. (2011): *Ideen-Pool. Materialien für Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung im Kontext pädagogischer Professionalität*. Wien: Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- König, J./Lebens, M. (2012): Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen. Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5, 1, S. 3-28.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 171-191.
- Mulder, R. H./Gruber, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung. Die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-438.
- Palmer, D. J./Stough, L. M./Burdenski, T. K./Gonzales, M. (2005): Identifying Teacher Expertise. An Examination of Researchers' Decision Making. In: *Educational Psychologist* 40, 1, S. 13-25.
- Paseka, A. (2011): Transformationen – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas, S. 125-164.
- Paseka, A./Schratz, M./Schrittesser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas, S. 9-47.
- Paseka, A./Hinze, J.-H./Brodhacker, S. (2013): *Qualitative Ergänzungen zur Evaluation des Kernpraktikums und Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Erfassung von Professionalität*. Projektbericht (unveröff.). Universität Hamburg.
- Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 276-302.
- Reckwitz, A. (1997): *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4, S. 282-301.

- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 358-372.
- Rosenberger, K. (2013): Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M./Schwarz, J. F./Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schrittesser, I. (2011): Professionelle Kompetenz. Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas, S. 95-122.
- Seidel, T./Blomberg, G./Stürmer, K. (2010): „Observer“. Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56, S. 296-306.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske & Budrich.

Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat

Zusammenfassung

Die Tiefenstruktur von Professionalisierungsverläufen angehender Lehrer/innen wurde bisher kaum erfasst. Dies liegt einerseits an einem Mangel an empirisch-rekonstruktiven Studien, die die implizite Ebene erfassen. Andererseits bilden die meisten theoretischen Modelle der (Kompetenz-)Entwicklung Prozesse nicht in ihrer Vielschichtigkeit ab. Aus diesem Grund verbindet das vorliegende Forschungsprojekt das Entwicklungsaufgabenkonzept mit der Theorie des Erfahrungslernens und analysiert Daten aus einer Längsschnittstudie mit acht Referendar/innen mithilfe der dokumentarischen Methode. Dabei steht die Anforderungsdeutung und -bearbeitung der Referendar/innen im Kontext ihrer Ausbildungsbedingungen und ihres Verhältnisses zu den Ausbilder/innen im Zentrum des Interesses. Als zentrale Voraussetzung für Professionalisierung wurden aus dem empirischen Material die Dimensionen „Professionalisierungsverständnis“ und „Passung“ identifiziert, die gemäß den Orientierungsrahmen der Referendar/innen unterschiedliche Ausprägungen erfahren.

Schlagwörter: Professionalisierung; Entwicklungsaufgaben; Erfahrungslernen; Referendariat; dokumentarische Methode; Typenbildung; Längsschnittstudie

The meaning of teacher trainees' experiences of compatibility for their process of professionalization

Due to a lack of reconstruction-based research, the implicit structure of professionalisation has barely been identified yet. Moreover, most theoretical models of competence-development do not take into consideration the complexity of the respective processes. Therefore, the project outlined in this article combines the concept of developmental tasks with the theory of experiential learning. Data from a longitudinal interview-study with eight teacher trainees is analysed using the documentary method. The study seeks to understand the trainees' interpretation of and dealing with challenges arising from the conditions of their teacher training and their relationship with their supervisors. A twofold pre-condition of professionalisation can be reconstructed from the empiric material: "compatibility" and "understanding of professionalisation".

Keywords: professionalisation; development tasks; experiential learning; teacher training, documentary method; typification; longitudinal study

Einleitung

Das Referendariat bildet aus berufsbiographischer Sicht die Schnittstelle zwischen dem überwiegend theoretisch und fachwissenschaftlich ausgerichteten Studium und dem Berufseinstieg. Neben theoretischen Vermittlungsanteilen in den Studienseminaren ist diese Ausbildungsphase v.a. praxisorientiert und dient „der Erarbeitung und Einübung unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinen“ (Hericks 2006a: 20). Als Forschungsfeld galt das Referendariat bis zur Jahrtausendwende als „vergessener Teil“ (Terhart 2000: 17) der Lehrerausbildung. Dass sich dies geändert hat, beweisen groß angelegte Evaluationsstudien (z.B. Schubarth et al. 2007; Döbrich 2008)

und Forschungsprojekte (z.B. Christ 2004; Englert et al. 2006; Menck/Schulte 2006). Fallrekonstruktiv ausgerichtete Studien gibt es bisher nur wenige (z.B. Dzengel 2013; Pille 2013; Dietrich 2014). Für die Annäherung an Veränderungen in der „Innenwelt des Biographieträgers“ (Nohl 2006: 20) sind jedoch „Fallstudien mit kleinen Stichproben, Intensivinterviews und Beobachtungen [...] unverzichtbar“ (Blömeke 2007: 21). Nur über diese methodischen Zugänge kann Einsicht in Erkenntnisprozesse und im Kontext zu betrachtende Ursachen für Professionalisierungsverläufe genommen werden. Die meinen Ausführungen zugrunde liegende Untersuchung nimmt sich dieses Desiderats an.

Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts mit Hamburger Referendar/innen vorgestellt, deren Entwicklungsverläufe auf der Grundlage von zu vier Zeitpunkten geführten narrativen Interviews rekonstruiert wurden. Meine Darstellung folgt dem Prozess der Rekonstruktion. Im ersten Schritt wird der professionstheoretische Rahmen skizziert, der der Untersuchung zugrunde lag (1.). Um dem genannten forschungspraktischen Desiderat gerecht zu werden, wurden die subjektiven Erfahrungen und Sinnkonstruktionen der Akteur/innen (Bohnsack 2010: 176f.) zur Grundlage der Analyse gemacht. Die dokumentarische Methode ermöglicht es, die „generative Tiefenstruktur“ (Bonnet 2011: 194), die den Handlungen der Akteur/innen zugrunde liegt, zu betrachten. Die Grundzüge der dokumentarischen Methode und das Auswertungsverfahren werden im Anschluss an die Anlage der Untersuchung dargestellt (2.). Im Rahmen der komparativen Analyse wurden zwei wesentliche Vergleichsdimensionen erkennbar: das Lehrerbild und das subjektive Verständnis von der eigenen Professionalisierung einerseits und die Wahrnehmung und Interpretation der kontextuellen Bedingungen andererseits. Aus dem empirischen Material konnten die beiden Typiken „Professionalisierungsverständnis“ und „Passung“ identifiziert werden. Deren unterschiedliche Ausprägungen werden im dritten Abschnitt (3.) dargestellt. Im Rahmen der zweidimensionalen Typenbildung wurden beide Typiken zueinander in ein Verhältnis gesetzt. Daraus entstand eine *Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat*, die – hier mit dem Fokus auf der Bedeutung von Passungserfahrungen im Professionalisierungsverlauf – an Fallbeispielen erörtert wird (4.).

1. Professionstheoretischer Rahmen

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war der Umgang der Referendar/innen mit den berufsphasenspezifischen Anforderungen, da hierin sowohl die individuellen Voraussetzungen (z.B. Professionswissen, Ressourcen der Bewältigung) als auch der Kontext (z.B. Ausbildungsbedingungen, Interaktion mit dem Umfeld) bedeutsam werden (Keller-Schneider 2010: 113f.; Košinár, in Vorbereitung). Für den theoretischen Rahmen wurden zwei Bezugspunkte gesetzt, um dem angekündigten Erkenntnisinteresse nachzukommen:

Das von Havighurst vorgelegte Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Trautmann 2004) besagt, dass es für die jeweilige Entwicklungsphase spezifische Aufgaben gibt, die angenommen und bearbeitet werden müssen, wenn es zu einer „Progression von Kompetenzen und zu einer Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks 2006b: 60). Dieser Ansatz wurde bereits auf den Berufseinstieg von Lehrer/innen angewendet (Hericks 2006b; Keller-Schneider 2010). Die Autor/innen bieten mit ihrem in der Bildungsgangforschung verorteten Konzept einen mittleren Weg zwischen Struktur- und Kompetenztheorie an. Sie begegnen der Frage nach der Professionalität von Lehrkräften mit vier für den Berufseinstieg diskursanalytisch entwickelten und empirisch geprüften Entwicklungsaufgaben: Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation (Keller-Schneider/Hericks 2011).

Mit diesem Ansatz lässt sich Professionalisierung als dynamischer Prozess abbilden, bei dem die Referendar/innen als „Konstrukteure ihrer Biographie“ (ebd.: 22) verstanden werden. Ein komplexes Modell von Keller-Schneider erfasst das Zusammenspiel unterschiedlicher subjektspezifischer Komponenten und Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2010: 113). Dennoch bleibt der konkrete Entwicklungsverlauf in diesem Modell eine *black box*. Um diese zu erhellen hat sich das Erfahrungskonzept, wie es von Combe und Gebhard (2007; 2012) – in Anlehnung an Dewey – entwickelt wurde, mit seinen prozessualen Eigenheiten und Strukturmomenten als ergiebig erwiesen. Hierüber können sowohl Entwicklungsprozesse in ihrer persönlichkeitswirksamen Prozessdynamik als auch die Bedeutung der Interaktion mit dem Umfeld erfasst werden. Zentral ist hier der Erfahrungsbegriff: Erfahrungen können von krisenhaftem Erleben gekennzeichnet sein, das dann entsteht, wenn Routinen nicht mehr greifen oder sich Vertrautes nicht mehr einstellt: „Wenn die Passung von Selbst und Welt nicht mehr stimmt, ist mehr oder weniger jede Situation unklar“ (Nohl 2009: 114). Genau dieser Moment ermöglicht die Entstehung von Neuem, dem die Anerkennung der Krise vorausgeht und die Suche nach Lösungen folgt (vgl. Combe 2010). Diese Suche kann reflektiert, aber auch spontan verlaufen. Sie bewegt sich in einem dynamischen Verlauf von Konstruktion und Rekonstruktion („rückgreifendem Vorgriff“, vgl. Combe/Gebhard 2012). Es ist aber auch denkbar, dass Widerstände die Anerkennung der Krise bzw. die Annahme der damit verbundenen Anforderungen verhindern.

Hier schließt sich der Kreis zum Entwicklungsaufgabenkonzept, bei dem der Bearbeitung von Anforderungen die Bewertung ihrer Relevanz und die Einschätzung der eigenen Ressourcen für die Bewältigung vorausgeht. Professionalisierung wird dabei nicht als Wissensverarbeitung verstanden, sondern als auf Erfahrung basierende Sinnkonstruktion, die interaktiv verhandelt wird und sich in der Handlungspraxis ausdrückt. Dieses Verständnis ist anschlussfähig an die Wissenssoziologie Mannheims, die der dokumentarischen Methode zugrunde liegt. In seiner „Lehre von der ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘“ (Bohnsack 2010: 59) ist die Erschließung der „Indexikalität fremder ‚Erfahrungsräume‘“ (ebd.) zentral. Im nächsten Abschnitt werden dieser methodologische Ansatz und das forschungspraktische Vorgehen näher erläutert.

2. Begleitung von acht Referendar/innen auf ihrem Weg in den Lehrerberuf

2.1 Anlage der Studie und Erhebungsverlauf

Der Studie „Professionalisierungsverläufe im Referendariat“¹ lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

- a) Welche Verläufe und Entwicklungsprozesse lassen sich im Umgang mit den berufsphasenspezifischen Anforderungen im Referendariat ausmachen?
- b) Welche Bedeutung haben der institutionelle Rahmen und die darin mitwirkenden Akteur/innen für den Entwicklungsprozess der Referendar/innen?

Der Rekonstruktion lag Datenmaterial von acht Hamburger Referendar/innen einer Ausbildungskohorte zugrunde. Diese wurden über einen Zeitraum von 16 Monaten (Juli 2009 bis November 2010) vom Ende der Startphase ihrer Ausbildung (3. Monat) bis zum Ende der Prüfungsphase (18. Monat) begleitet. Für die Längsschnittuntersuchung konnten drei Referendare und eine Referendarin für das gymnasiale Lehramt und vier Referendarinnen für das Lehramt für Primar- und Sekundarstufe gewonnen werden². Wenige Wochen nach einem Einstiegsinterview zur Ausgangslage fanden zwei Besuchsphasen im Abstand von ca. 6 Monaten statt, in denen die Teilnehmer/innen an jeweils zwei Tagen in ihren Ausbildungsschulen und in den Studienseminaren begleitet und teilnehmend beobachtet (Kawulich 2005) wurden. Die Besuchstage wurden durch Interviews abgeschlossen, in die u.a. Eindrücke der teilnehmenden Beobachtung einfließen und gemeinsam erlebte Unterrichtsstunden in ihrer Bedeutung für die Referendar/innen betrachtet wurden. In der zweiten Besuchsphase (10.-12. Ausbildungsmonat) fand zusätzlich ein Reflexionsinterview mit hohem narrativem Anteil statt, das den bisherigen Ausbildungsverlauf entlang der Eingangsfrage „Was war für dich im letzten halben Jahr einprägsam?“ retrospektiv einfiel. Ein ähnliches, die gesamte Ausbildungszeit retrospektiv-resümierendes narratives Interview wurde am Ausbildungsende durchgeführt.

1 Es handelt sich hierbei um ein Habilitationsprojekt, das von der Verfasserin alleine durchgeführt wurde.

2 Insgesamt 26 Referendar/innen erklärten sich im Rahmen einer hierzu parallel durchgeführten Fragebogenerhebung bereit, sich in ihrem Ausbildungsalltag begleiten zu lassen. Die acht Untersuchungsteilnehmer/innen wurden entlang verschiedener Kriterien (Geschlecht, Lehramt, Schulstandort, Hauptseminarverteilung) ausgewählt. Auf die quantitativ-statistische Teilstudie werde ich in diesem Beitrag nicht weiter eingehen.

Tabelle 1: Darstellung des Erhebungsverlaufs in Ausbildungsmonaten

Startphase	Besuchsphase 1	Besuchsphase 2	Ende des Referendariats
Einstiegsinterviews am Ende der Startphase	Teilnehmende Beobachtung und diverse Interviews	Teilnehmende Beobachtung, Interviews und Reflexionsinterview	Abschlussinterview
3. Ausbildungsmonat	5.-8. Ausbildungsmonat	10.-12. Ausbildungsmonat	18. Ausbildungsmonat

Vor jedem Besuchs- und Interviewzeitpunkt wurden die vorangegangenen Interviews und die Beobachtungsprotokolle auf ihre thematische Struktur hin durchgesehen, um individuell bedeutsame Anforderungen sowie als problematisch oder förderlich dargestellte Rahmenbedingungen in der nächsten Erhebungsphase besser fokussieren zu können. Weiterhin wurde sichergestellt, dass die Besuchstage vergleichbare Situationen umfassten, z.B. Hospitationen und daran anschließende Besprechungen bei derselben Seminarleitung oder Unterricht in derselben Lerngruppe. Dieser gemeinsame Erfahrungshintergrund mit der Forscherin sollte es den Referendar/innen erleichtern, „ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten“ (Bohnsack 1999: 25). Zudem halfen der Forscherin diese Besuche dabei, sich mit der Handlungspraxis der Referendar/innen und den Besonderheiten des Forschungsfeldes vertraut zu machen.

2.2 Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode, die, wie erwähnt, in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims steht, versucht mithilfe des Analyseverfahrens „nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001: 9) und damit zu deren Handlungspraxis zu gelangen. Ziel ist es, habitualisierte Strukturen, die sich im Handeln abbilden, mithilfe der Rekonstruktion von so genannten Orientierungsrahmen der Akteur/innen zu erfassen.

Die dokumentarische Methode unterscheidet zwischen Beobachtungen erster Ordnung (dem kommunikativen, immanenten Sinngehalt) einerseits und den Beobachtungen zweiter Ordnung (dem konjunktiven, dokumentarischen Sinngehalt) andererseits. Es geht also einmal um die Frage, WAS aus der Perspektive der Akteur/innen thematisch wird, und zum anderen darum, WIE dieses von ihnen dargestellt wird. Den beiden Fragestellungen folgen unterschiedliche Arbeits- und Interpretationsschritte, die nacheinander durchgeführt werden.

(1) Die *formulierende Interpretation* benennt und fasst zusammen, was von den Akteur/innen „selbst interpretiert“ oder „begrifflich expliziert“ wird (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001: 15). Wie bereits angeführt, wurde in der vorliegenden Untersuchung die thematische Struktur des Datenmaterials schon während des Erhebungsverlaufs sukzessive festgehalten und nach der Transkription aller Interviews vervollständigt. Es folgte eine Auswahl der Textsequenzen entlang ihrer thematischen Relevanz, ihrer Vergleichbarkeit (fallimmanent, aber auch fallübergreifend) sowie ihrer

„metaphorischen Dichte“ (ebd.: 46f.), die besonders in narrativen Sequenzen zu finden ist. Diese Sequenzen wurden formulierend interpretiert, d.h. ihre Ober- und Unterthemen festgehalten und der Inhalt paraphrasiert.

(2) Die *reflektierende Interpretation* arbeitet heraus, in welchem Orientierungsrahmen oder Habitus (Nohl 2009: 45) eine Problemstellung behandelt wird. Zunächst wird die formale Konstruktion der Texte einer Textsortenanalyse unterzogen (ebd.: 47ff.). Während *Argumentationen* und *Bewertungen* eine kommunikative Stellungnahme durch die Akteur/innen darstellen, ist eine an die unmittelbare Handlungspraxis gebundene Erfahrung eher in *Beschreibungen* oder *Erzählungen* zu finden. Gerade letztere ist für die Rekonstruktion des jeweiligen Orientierungsrahmens wesentlich, da in Erzählungen die Art und Weise, oder: der *modus operandi* des Handelns als Herstellung sozialer Sachverhalte rekonstruiert werden kann.

(3) Im nächsten Schritt folgt die fallimmanente komparative Sequenzanalyse, bei der konsequent der dokumentarische Sinngehalt bestimmt wird und „Kontinuitäten“ (ebd.: 51) identifiziert werden. In diesem Prozess werden homologe Orientierungen gesucht, die die Fallstruktur bestätigen.

Dieses Verfahren wurde mit den ersten vier, nach kontrastiven Gesichtspunkten ausgesuchten Fällen durchgeführt. Die Analyse erfolgte zunächst am Einzelfall in chronologischer Reihenfolge und wurde durch Suchstrategien gelenkt, die aus der *fallimmanenten* Komparation entwickelt wurden. Homologien bzw. Veränderungen der Orientierungsrahmen waren so über die vier Erhebungsphasen hinweg gut zu erkennen. Durch die daran anschließende *fallübergreifende* sequenzielle Analyse konnten die, in der Tat sehr unterschiedlichen, Orientierungsrahmen der Kernfälle sukzessive immer deutlicher herausgestellt werden.

Eine zentrale Strategie der *komparativen Analyse* ist die Reduktion auf zentrale Themenfelder, in denen das tertium comparationis, also das „den vergleichenden Fällen Gemeinsame“ (Bohnsack 2010: 204) identifiziert werden kann. Besonders sichtbar wurde dieses in Bezug auf

- A) das Verhältnis zu den Ausbilder/innen und die Einschätzung der Rahmenbedingungen an den Ausbildungsinstitutionen,
- B) das (Selbst-)Verständnis von Professionalität und der eigenen Professionalisierung.

(4) Im Rahmen der komparativen Analyse aller acht Fälle wurden die in ihnen erkennbaren *primären Orientierungsrahmen* für alle Erhebungszeitpunkte in den beiden Themenfeldern bestimmt³. Es liegt hier zwar keine soziogenetische Typenbildung im klassischen Sinne vor, aber doch eine mehrdimensionale Analyse, die eine „Generalisierungsfähigkeit einer Typik“ (Nohl 2009: 63) durch die Überlagerung verschiedener Typiken möglich macht. Eine besondere Herausforderung der Untersuchung lag darin, dass die

3 Die Bewertungsproblematik, die im Referendariat so zentral ist, wurde später im Rahmen der „Typologie der Professionalisierungsverläufe“ als dritte Dimension hinzugenommen (Košinár, in Vorbereitung).

Typenbildung nicht nur einer komparativen Analyse der Fälle untereinander folgte, sondern zusätzlich auch im Längsschnitt entwickelt werden musste. Im Folgenden werden die empirisch generierten Typiken vorgestellt.

3. Zentrale Merkmale der Typiken Passung und Professionalisierungsverständnis⁴

3.1 Typen in der Dimension Passung

Die Analyse der primären Orientierungsrahmen im Themenfeld A) „Verhältnis zu den Ausbilder/innen und die Einschätzung der Rahmenbedingungen“ weist im Wesentlichen auf eine Typik hin, die als „Passung“ bezeichnet wird. Damit werden unterschiedliche Passungsverhältnisse einbezogen: Einmal der *konjunktive Erfahrungsraum*, also der gemeinsame Erlebniszusammenhang (Bohnsack 2010: 59f.), in dem sich die Referendar/innen z.B. mit ihren Mitreferendar/innen (peers) qua Ausbildungssituation befinden. Passungserleben entsteht durch die geteilte (konjunktive) Erfahrung, die ein *Verstehen* auf beiden Seiten ermöglicht. Fehlt dieses Verstehen, z.B. in der Interaktion mit den Mentor/innen, die trotz des Handelns im gemeinsamen Feld Schule nicht den konjunktiven Erfahrungsraum teilen, kann Fremdheit und damit das Gefühl der Nicht-Passung entstehen. Der Passungsbegriff bezieht sich weiterhin auf eine habituelle Passung i.S. der Kompatibilität zwischen den Referendar/innen und dem Umfeld bzw. seinen Akteur/innen („konformer Habitus“, Kraus und Gebauer 2002: 62). Diese Passung oder Nichtpassung kann sich z.B. im beruflichen Selbstverständnis, in Vorstellungen über Unterricht oder in Rollenbildern ausdrücken und zeigt sich im Professionalisierungsprozess durchaus als veränderbar.

Es lassen sich am Datenmaterial zwei verschiedene Orientierungsrahmen sowie deren Veränderungen erkennen:

1) Von der *diffusen Passungserwartung* zur *konturierten Passungsgestaltung*

Die komparative Analyse der acht Fälle verdeutlicht, dass in vier Fällen eine „diffuse Passungserwartung“ an die Ausbilder/innen gerichtet wird, die wenig spezifisch ist und den generellen Wunsch nach Vertrautheit, nach Angenommen-Sein oder nach Fürsorge ausdrückt. Sie wird teilweise auch auf die Schüler/innen übertragen – in Form von Reziprozitätsangeboten oder als Erwartung, von jenen Anerkennung zu erfahren. Werden die Erwartungen nicht erfüllt, bleibt ein Fremdheitsgefühl zurück, das das Wohlfühlen an der Schule oder im Kollegium schmälert. Bei *Paulina Schwarz* führen über neun Monate anhaltende Fremdheitserfahrungen an der Ausbildungsschule schließlich zur Hinterfragung ihrer Kompatibilität mit dem schulischen Umfeld.

⁴ Diese Benennungen sind nicht metatheoretisch abgeleitet, sondern bezeichnen den rekonstruktiv ermittelten Orientierungsrahmen.

PAULINA S.: „Einmal ist das eine Sache (2), dass ICH an dieser Schule nicht richtig bin. So, das ist eine Sache. Und DAS führe ich darauf zurück, dass meine Lehrerpersönlichkeit nicht an diese Schule passt. Ich glaube, es gibt gewisse Typen, Lehrertypen, die hier gut arbeiten können und die genau hierhin passen, aber ich bin es einfach nicht“. (PS_Bes2, 964-967)⁵

Im Ausbildungsverlauf lässt sich an allen vier Fällen dieses Orientierungsrahmens nach ca. neun Monaten eine Entwicklung feststellen, der in der Regel eine krisenhafte Erfahrung vorausgeht. Mit dem Transformationsprozess geht eine Veränderung der Orientierungsrahmen der Referendar/innen einher. Sie entwickeln entweder eine Tendenz der *Vermeidung von Nicht-Passung* oder eine verstärkte *aktive Passungsgestaltung*. In ihren Handlungen lässt sich der Versuch erkennen, Passungserfahrungen herzustellen. Anders als bisher treffen sie weitreichende Entscheidungen. Bei Paulina Schwarz sind das die Ablehnung eines Übernahmeangebotes durch die Schulleitung und ein kurzfristiger Wechsel der Lehrprobenklasse, in zwei anderen Fällen die Unterbrechung der Ausbildung und die aktive Suche nach einer anderen Ausbildungsschule.

Der veränderte Orientierungsrahmen wird als „konturierte Passungsgestaltung“ bezeichnet. Anders als zuvor kann nun eine argumentationsgestützte Einordnung des eigenen Verständnisses (Seins) in Bezug auf das Umfeld bzw. im Vergleich zu den anderen Akteur/innen vorgenommen werden. Im Fall von Paulina Schwarz wird erkennbar, dass sie die Frage nach der Passung an ihrer Schule für sich mithilfe einer Umdeutung oder Erweiterung ihres bisherigen Passungsverständnisses zu lösen versucht hat. Dies ermöglicht es ihr, nun doch das Angebot anzunehmen und nach dem Ende der Ausbildung an ihrer Schule weiterzuarbeiten. Im Abschlussinterview sagt sie:

PAULINA S.: „...also ich glaube, dass es auch gut ist, wenn solche Leute wie ICH, die jetzt nicht immer GANZ streng sind und die nicht, mhm nicht so (2) NUR LEHRER sind, sondern auch Mensch, GERADE in solchen Gebieten auch wichtig sind (PS_AbschlussIV, 1226-1229)

2) Kontinuierliche konturierte Passungsgestaltung

Die anderen vier Untersuchungsteilnehmer/innen zeichnen sich – nach einer kurzen Phase der Orientierung im neuen Umfeld und der Unterstützungsbedürftigkeit – durch eine aktive Gestaltung bestmöglicher Umgebungsbedingungen aus. Dies dokumentiert sich z.B. in der selbstständigen Organisation adäquater Betreuungsmaßnahmen, der Gestaltung von Beratungssettings für unerfahrene Mentor/innen, der Organisation eines Arbeitsplatzes an der Schule, aber auch im Bemühen um eine Balance zwischen Arbeits- und Freizeit. Referendar/innen dieses Typus handeln und verstehen sich rollengemäß, was sie vor unangemessenen Reziprozitätserwartungen oder zu großer Abhängigkeit in der Beziehung zu ihren Mentor/innen schützt. Darüber hinaus durchdringen sie die Strukturen und die Anforderungen des Referendariats intellektuell, was ihnen eine konturierte Form der Passungsgestaltung ermöglicht. Die Fälle, in denen die Ver-

5 Verwendete Transkriptionsregeln: Zahlen in Klammern (2) verweisen auf Sprechpausen in Sekunden, GROSSE Buchstaben kennzeichnen die Betonung eines Wortes.

antwortung für die Herstellung von Kompatibilität in die eigene Hand genommen wird, unterscheiden sich jedoch in ihren Motiven. Neben drei Referendar/innen, deren Motivation in der Umgebungsgestaltung zum Zwecke der Optimierung ihrer beruflichen Entwicklung liegt, findet sich der Fall einer Referendarin, die von Beginn an die *Vermeidung von Nicht-Passung* zum Ziel hat. Dies drückt sich z.B. in einer nach außen signalisierten (vermeintlichen) Kompatibilität ihrer Unterrichtsvorstellungen mit denen ihrer Ausbilder/innen sowie in der Erfüllung aller an sie gestellter Erwartungen aus. Mit dieser primären Orientierung werden in der Prüfungsphase die Vermeidung der Sichtbarwerdung eigener Defizite und das Bemühen um höchste Konformität zum tragenden Beweggrund und sind Auslöser für eine Krise, als ihr dies nicht gelingt.

3.2 Typen in der Dimension Professionalisierungsverständnis

Die Analyse im Themenfeld B) (Selbst-)Verständnis von Professionalität und der eigenen Professionalisierung fokussiert auf den Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. Die komparative Analyse macht deutlich, dass der primäre Orientierungsrahmen, der in den Sinnkonstruktionen der Referendar/innen sichtbar wird, ihr jeweiliges „Professionalisierungsverständnis“ abbildet. Hierin liegen jene Vorstellungen von Kompetenzentwicklung und der eigenen Rolle im beruflichen Entwicklungsprozess, die den Ausbildungsverlauf bestimmen.

Es lassen sich drei Orientierungsrahmen unterscheiden:

1) Einschränkungendes Professionalisierungsverständnis

Die Referendar/innen, die diesem Typus zugeordnet werden, haben ein bereits festgelegtes, begrenztes Bild vom Lehrerberuf, das z.B. auf den Beziehungsaspekt oder auf die fachliche Vermittlung beschränkt ist. Damit reduzieren sich Vielfalt und Vielzahl möglicher zu bearbeitender Anforderungen. Zudem geht dieser Typus von einer begrenzten Erlernbarkeit der Lehrbefähigung aus und setzt die „passende Lehrerpersönlichkeit“ oder die „geborene Lehrerin“ voraus. Das Bemühen um die eigene Entwicklung, die über das Erlernen von Techniken der Klassenführung oder Unterrichtsmethoden hinausgeht, wird damit obsolet.

2) *Entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis*

Referendar/innen dieses Typus haben eine ausgeprägte Lernzielorientierung (Dickhäuser 2010). Sie definieren für sich aus der Reflexion der eigenen Handlungspraxis und -erfahrungen konkrete Entwicklungsziele und bearbeiten diese systematisch unter Einbezug der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dass dies nicht immer erfolgreich verläuft und einer gewissen Anstrengungsbereitschaft bedarf, akzeptieren sie. Neben der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* ist ihnen die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses mit den Schüler/innen ein primäres Anliegen.

Dieser Orientierungsrahmen soll am Beispiel von *Stefan Prange*, einem Referendar für das gymnasiale Lehramt, entfaltet werden. Durch die (für ihn unerwartete) Erfahrung der Begrenztheit seiner Handlungsfähigkeit in einer 5. Klasse („da [ist] einiges schiefgegangen, witzigerweise“, SP_VorIV, 135) gerät er in die Situation, sein Bild von den Aufgaben des Lehrerberufs erweitern zu müssen. Diese für ihn irritierende Erfahrung in der Startphase seiner Ausbildung empfindet er rückblickend als „Läuterung“. Andererseits sieht er sich plötzlich mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert, die ihm zuvor nicht bewusst waren und die er nun zu bewältigen versucht.

STEFAN P.: „Und dann habe ich mir angefangen, so eine Liste zu machen so mit ganz vielen Kleinigkeiten und äh versucht, auch mal darauf zu achten in den Stunden, wie man das umsetzen kann. Aber was ich auch immer wieder erlebe, (1) dass das, also dass ich echt vor so einem Berg noch stehe und manchmal noch so denke „Wie soll ich denn da konkret rangehen?“. Es gibt so tausend Sachen, die zu beachten sind und möglichst auch in den ersten paar Stunden, weil man dann die Marschrichtung gegenüber der Lerngruppe vorgibt. Das wird, glaube ich, eine heftige Herausforderung, wo ich noch gespannt bin, wie ich die meistern werde“. (SP_VorIV, 168-175)

Wie erkennbar wird, ist die primäre Orientierung von Stefan Prange am Ende der Startphase auf die Annahme und Bewältigung von Anforderungen, die sich ihm in durchaus krisenhaften Situationen mit Schüler/innen gezeigt haben, ausgerichtet. Es mischt sich in seine Unsicherheit bezüglich des schwer einschätzbaren Ausmaßes an Anforderungen die grundsätzliche Bereitschaft, diese als Herausforderungen zu deuten und Lösungsmöglichkeiten für deren Bearbeitung zu finden. Erste Ansätze hierfür skizziert er bereits. In seinem Umgang dokumentiert sich sein *entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis*.

3) Fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis

Je größer die Unsicherheit bezüglich der beruflichen Eignung und je stärker das Gefühl der Fremdheit im Feld Schule ist, umso stärker ausgeprägt ist das „fremderwartungszentrierte Professionalisierungsverständnis“. In der vorliegenden Untersuchung werden zwei Referendare diesem Typus zugeordnet. An ihren Fällen wird deutlich, dass das Fehlen eigener berufsbezogener Standards aufgrund von Unerfahrenheit und fehlendem Berufswissen den Aushandlungsprozess mit den Ausbilder/innen sehr problematisch macht. Anregungen, die aufgrund der Hilfebedürftigkeit der Referendare erwünscht sind, können wegen fehlender Anschlussfähigkeit nicht auf die eigene Person transferiert werden. Kommen divergierende Anweisungen der Ausbilder/innen hinzu, führt dies zu Konfusion und Orientierungslosigkeit, zu blindem Gehorsam selbst bei Nicht-Passung („ich bin eigentlich kein strenger Typ“) oder zur Ablehnung der Ratschläge ohne eigene Alternative. Im zunehmenden Wunsch nach Vorbildlernen bildet sich eine rezeptologische Vorstellung vom Lehrerwerden ab. Dies führt in beiden Fällen zum Abbruch der Ausbildung nach zehn Monaten.

4. Das Zusammenspiel zwischen Passung und Professionalisierungsverständnis

Die zweidimensionale Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat besteht, wie erläutert, aus den Dimensionen „Passung“ und „Professionalisierungsverständnis“ (Abb. 1), denen sich die acht Fälle zuordnen lassen. Die Dynamik, der der Professionalisierungsverlauf unterliegt und die sich in einer Veränderung des Orientierungsrahmens bemerkbar macht, lässt sich aufgrund der Befragung an vier Zeitpunkten besonders gut darstellen. Im Rahmen meines Beitrags beschränke ich mich auf die beiden bisher angeführten Fallbeispiele.

Abbildung 1: Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat

Themenfeld A		A1 Diffuse Passungserwartung	A2 Konturierte Passungsgestaltung
Themenfeld B			
B1 Einschränkendes Professionalisierungsverständnis		Paulina Schwarz (1.-9. Monat)	Paulina Schwarz (ab 10. Monat)
B2 Entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis			Stefan Prange (ab Ende der Startphase)
B3 Fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis			

Die komparative Analyse zeigt – in unterschiedlicher Ausprägung – einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem *Professionalisierungsverständnis* der Referendar/innen und ihrem *Umgang mit den Passungsverhältnissen* im Feld. Zur Konkretisierung führe ich zwei Fallverläufe an:

Das oben von *Paulina Schwarz* angeführte Zitat aus dem Reflexionsinterview gibt eine auf der expliziten Ebene verhandelte *Passungsproblematik* wieder. Hier stellt sie aufgrund anhaltender Probleme in der Lehrprobenklasse die *Passung ihrer „Lehrerpersönlichkeit“ mit der Ausbildungsschule* in Frage. Da sie keine Wirksamkeitserfahrungen, z.B. mit dem Einsatz diverser Störungsbehebungsmaßnahmen, machen konnte, kommt die Referendarin zu dem Schluss, dass sie – v.a. im Vergleich mit ihrer „voll krassen“ Mentorin – nicht die richtige Lehrerin für eine sogenannte Brennpunktschule ist. In ihrer Argumentation spiegelt sich ihr *Bild von Professionalität als Gabe* wider, was auf ihr „einschränkendes Professionalisierungsverständnis“ verweist. Es gelingt ihr nicht, die Anforderungen, die sich ihr stellen, in ihrer Grundstruktur zu erkennen (z.B. als Problem der Arbeitsbündnisgestaltung oder Anerkennung) und sie als Entwicklungsthemen zu deuten. Vielmehr werden sie auf eine grundsätzliche Passungsproblematik, z.B. zwischen den Schüler/innen an ihrer „Restpostenschule“ und ihrer „lieben, netten“

Art, reduziert. Vor diesem Hintergrund kann Paulina Schwarz die Anforderungen auch nicht bearbeiten. Vielmehr versucht sie, zunächst durch die Eliminierung der nicht zu ihr passenden Umstände, in diesem Fall durch den Wechsel ihrer Lehrprobenklasse, eine Passung zwischen ihrer „Persönlichkeit“ und der Lerngruppe herzustellen und die Nicht-Passung später mithilfe der Re-Definition ihres Passungsverständnisses aufzulösen. Diese Aktivität weist auf eine Veränderung ihres Orientierungsrahmens im Verlauf der Ausbildung hin (vgl. Abb. 1).

In den Fällen, die dem Typus „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ zugeordnet wurden, wird zunächst die *Passung* mit den Ausbilder/innen in Bezug auf gemeinsame Standards oder Vorstellungen hinsichtlich der Professionalisierungsgestaltung ausgelotet. Die Ausführungen *Stefan Pranges* verweisen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten auf eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ausbildungszielen und seinen eigenen Entwicklungsthemen, seinem Unterstützungsbedarf und den Angeboten der Mentor/innen bzw. der Seminarleitungen. Wie sich im ersten Interview zeigt, hat er die ersten drei Monate seines Referendariats dafür genutzt, i.S. der Stimmigkeit von Ausbildungsbedingungen und eigenen Bedürfnissen bzw. verfügbaren Handlungskompetenzen, eine Passung herzustellen. Seiner eingangs starken Irritation angesichts der Anforderungskomplexität, die ihn kurzfristig sogar an der Berufswahl zweifeln lässt, begegnet er mit einer verstärkten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Auseinandersetzung. Stefan Prange nutzt seine Krise für eine *Erweiterung seines Bildes vom Lehrerberuf*. Hierin dokumentiert sich seine Veränderung zu einem „entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis“. Er ist ein Beispiel dafür, dass theoretisches Wissen erst durch die (krisenhafte) Erfahrung in der Praxis subjektiv sinnhaft wird und als Grundlage für die Identifizierung eigener Entwicklungsthemen dienen kann. Seine Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion und sein Interesse an der Erweiterung seines Berufswissens befördern zudem die Passung zwischen ihm und seinen Ausbilder/innen.

Aus den – hier nur skizzenhaften – Fallrekonstruktionen lassen sich drei Schlussfolgerungen ziehen:

1. Wie neben dem Fall von Paulina Schwarz auch an anderen Fällen des „einschränkenden Professionalisierungsverständnisses“ erkennbar wird, werden Anforderungen, die nicht im eigenen Vorverständnis liegen, nicht erkannt, nicht angenommen und können daher auch nicht bearbeitet werden. Vielmehr wird das Problem durch die Umdeutung von Passungsverhältnissen oder die Vermeidung von Nicht-Passung umgangen. Entwicklungsaufgaben bleiben in diesem Typus ungelöst, sodass nicht von einer Professionalisierung gesprochen werden kann (Košinár 2013). Dieser Typus wird als „Vermeidungs“-Typ charakterisiert.
2. Passungserfahrungen sind nicht mit allen Ausbilder/innen und an allen Institutionen möglich bzw. nicht zwingend von vornherein gegeben. So kommt es im Fall von *Stefan Prange* erst durch die Bearbeitung einer frühen krisenhaften Erfahrung zur Erweiterung seines bisherigen Berufsbildes. Im Zuge dieses Prozesses im Habitus eines entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnisses wird die Kom-

patibilität mit den Bedingungen der Ausbildung befördert (Hericks 2006b: 84). Diesen Typus zeichnet eine „Aktive Gestaltung“ seiner Ausbildung aus (Košinár, in Vorbereitung).

3. Während Erfahrungen von Nicht-Passung für den Typus „fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis“ zu einem unlösbaren Problem werden können, sind sie für den Typus „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ aufgrund seiner aktiven Gestaltungsstruktur eine Herausforderung, für die Lösungen gesucht werden. Die aktive Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses schließt die Herstellung von Passung mit dem Professionszielen der Ausbildung ein. Dies scheint eine wichtige Voraussetzung für Professionalisierung im Referendariat zu sein, in deren Verlauf Entwicklungsaufgaben gelöst und Ressourcen der Ausbildung optimal genutzt werden können: z.B. in Form einer Verständigung mit den Ausbilder/innen, einer zielgerichteten Unterstützung und Beratung durch die Mentor/innen und einer systematischen Bearbeitung eigener Entwicklungsziele.

Autorenangabe

Prof. Dr. Julia Košinár
 Institut Primarstufe
 Pädagogische Hochschule FHNW
 julia.kosinar@fhnw.ch

Literatur

- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 13-36.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Wolfgang M./Matthias P./Radtke F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208.
- Christ, O. (2004): Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Diss. Marburg. Fachbereich Psychologie. URL: <http://d-nb.info/975258923/34>, [01.06.2012].
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik 62, 7-8, S. 72-77.
- Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Combe, A./Gebhard, U. (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dickhäuser, O. (2010): Die Bedeutung von motivationalen Zielen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Vortrag anlässlich des 44. Seminartages des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen. Karlsruhe, 29.09.2010. URL: <http://www.bak-online.de/publik/VortragDickhaeuser.pdf> [09.07.2012].
- Dietrich, F. (2014): *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen, Krisenerleben und Krisenbearbeitungen im der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbrich, P. (2008): Mit Evaluation die interne Entwicklungsarbeit unterstützen. Evaluation der hessischen Studienseminare im Dialog. In: *Bildung bewegt*, 2, S. 16-20.
- Dzengel, J. (2013): Schule spielen – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: *ZiSU. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 1, S. 141-157.
- Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/Innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*. Berlin et al.: LIT.
- Hericks, U. (2006a): Dem Beruf ein Gesicht verleihen – Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehrerausbildung. In: Hilligus A. H./Rinkens H.-D. (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT, S. 79-87.
- Hericks, U. (2006b): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Kawulich, B. B. (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. In: *Forum: Qualitative Social Research* 6, 2, Art. 43. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> [06.11.2011].
- Keller-Schneider, M. (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11,1, S. 20-31.
- Košinár, J. (in Vorbereitung): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Prozesse der Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2013): Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-244.
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Menck, P./Schulte, M. (2006): Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In: Allemann-Ghionda C./Terhart E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 199-216.
- Nohl, A.-M. (2009): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Pille, T. (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS, S. 19-40.

Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar

Zusammenfassung

Auf Basis der Befundlage einer interaktionsanalytischen Untersuchung der Ausbildungspraxis in den Studien- und Fachseminaren im Referendariat reflektiert der Beitrag die sich empirisch darstellende Zuständigkeitsproblematik dieser Institution und arbeitet deren Implikationen für die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis heraus. Im Rekurs auf ein Fallbeispiel werden deprofessionalisierende Tendenzen der sozialisatorischen Interaktion aufgezeigt und zum Ausgangspunkt eines gedankenexperimentellen Entwurfs anschlussfähiger Handlungsalternativen genommen. Auf dessen Grundlage wird schließlich ein Vorschlag zur produktiven Bearbeitung der Problematik zur Diskussion gestellt.

Schlagwörter: Lehrerbildung; Professionalisierung; Referendariat

Chances and Problems of socializational Interaction in postgraduate Teacher Training

German teacher education involves a phase of training on the job after university, which includes mentored practical experience in regular schools and its reflection in the context of the so called „Studienseminar“. The latter has an in-between status between university and school, which leads to specific problems concerning the practice of interaction. Based on an empirical case study the article elaborates tendencies of deprofessionalization and discusses the actual emerging alternatives of action and their potentials concerning the professionalization process.

Keywords: Teacher education

Im Zuge der insgesamt beachtlichen Zunahme der Aktivitäten zur Erforschung der Lehrerbildung kann mittlerweile auch das Referendariat nicht mehr als „blinder Fleck auf der Forschungslandkarte“ (Lipowsky 2003: 8) gelten. Dabei stützt sich der überwiegende Teil dessen, was wir über die zweite Ausbildungsphase wissen, auf Ergebnisse quantitativ verfahrenender Forschungsansätze: Neben ersten testbasierten Ansätzen, die den Lehramtsanwärter/innen in Anknüpfung an die anglo-amerikanische Forschungstradition zu professionellen Wissensfacetten von Lehrkräften (maßgeblich Shulman 1987) „gute kognitive und wünschenswerte psychische Voraussetzungen“ bescheinigen (Klusmann 2011: 303), basieren die Studien überwiegend auf standardisierten Befragungen (vgl. als Überblick Schubarth/Speck/Seidel 2007). Diese erlauben Einblicke in die Sichtweisen und Einstellungen der Akteursgruppen, sind aber bezüglich der konkreten Ausgestaltung der Ausbildungspraxis auf Vermutungen angewiesen (z.B. Richter et al. 2011: 54). Letzteres gilt genauso für die wenigen, ebenfalls vorwiegend befragungs-basierten, qualitativen Forschungsarbeiten zum Referendariat (exemplarisch Gecks 1990, Katzenbach 2005 sowie die qualitative Teilstudie in Englert et al. 2006): Wie sich die empirische Beschaffenheit der Ausbildungspraxis gestaltet, *wie* also z.B. in der konkre-

ten Ausbildungssituation *mit welchen Implikationen und Folgen* über was gesprochen wird, ist bislang eine offene Frage.¹

Der hier zur Diskussion gestellte Beitrag orientiert sich theoriesprachlich am strukturellen Paradigma der Theorie professionalisierten Handelns und den aus dieser Tradition erwachsenen Konzeptualisierungsvorschlägen (im Überblick u.a. Combe/Kolbe 2008). Aus dieser Perspektive muss die oben diagnostizierte Leerstelle besonders überraschen: Angesichts der mittlerweile in großer Breite vorliegenden Befunde zu den konstitutiven Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen des Handlungstypus insistieren strukturell informierte Beiträge in besonderem Maße auf den *reflexiven Charakter* des für eine professionelle Bewältigung der beruflichen Handlungsanforderungen erforderlichen Erfahrungswissens. Professionalisierung in diesem Verständnis erfordert eine Veränderung von Wahrnehmungs- bzw. Deutungsstrukturen. Bedingung dieser Möglichkeit ist eine Aus- und Weiterbildungspraxis, die es erlaubt, den Konstruktionscharakter schulpädagogischer Sachverhalte und Problemstellungen sichtbar und thematisierbar zu machen (u.a. Combe/Kolbe 2008, Helsper 2003). Den *interaktionspraktisch realisierten Modi der Verständigung über die Ausbildungsinhalte* kommt also eine erhebliche ausbildungspraktische Relevanz zu. Angesichts dessen verwundert es, dass die Frage „Was geschieht im Klassenzimmer?“² von der Lehrerbildungsforschung bislang noch nicht aufgenommen und zum Anlass einer Erforschung der Ausbildungspraxis in den Studien- und Fachseminaren der zweiten Phase genommen wurde. Dies zu tun, ist Anliegen des DFG-geförderten Projekts „*Lehrerbildung als Interaktion*“³, in dessen Kontext der vorliegende Beitrag entstanden ist.

Im Sinne einer Skizze zentraler Projektbefunde wird im Folgenden zunächst die als *Zuständigkeitsproblem* beschreibbare Ausgangslage umrissen, vor die sich die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis im Studienseminar gestellt sieht (1). Im Anschluss daran werden an einem konkreten Fall materiale Tendenzen der Verhinderung von Professionalisierungsmöglichkeiten im Rahmen einer Seminarinteraktion herausgearbeitet und – im Sinne einer gedankenexperimentellen Ausbuchstabierung von Angemessenheitslesarten (vgl. Oevermann 2000) – zum Ausgangspunkt für die Explikation von Handlungsalternativen genommen, die durch die Praxis selbst eröffnet werden (2). Darauf basierend und in Anknüpfung an die eingangs skizzierte Problemlage wird schließlich ein verallgemeinernder Vorschlag zur Beantwortung der Zuständigkeitsproblematik zur Diskussion gestellt (3).

1 Das gilt im Übrigen nicht nur für die zweite Phase, sondern auch für den universitären Teil der Lehrerbildung.

2 So der Titel eines breit rezipierten Bandes von A. Combe und W. Helsper (1995).

3 „Lehrerbildung als Interaktion. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat.“ Leitung: Andreas Wernet, Mitarbeit: Jessica Dzengele und Katharina Kunze, DFG-Geschäftszeichen: WE-2795/2-2, URL: www.iew.phil.uni-hannover.de/akurat.html

1. Zur Strukturproblematik des Studienseminars im deutschen Ausbildungsmodell

Als dezidiert innerhalb des berufspraktisch ausgerichteten zweiten Ausbildungsabschnitts angesiedelter und zugleich explizit handlungsentlasteter Lern- und Reflexionsraum bilden die Studien- und Fachseminare im Rahmen des deutschen Lehrerbildungsmodells einen für die berufskulturell abgestützte Vermittlung theoretischer und praktischer Ausbildungsansprüche geradezu prädestinierten Ort. In diese Richtung weist auch der Bericht der OECD-Kommission, die in dieser Anlage eine „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD 2004: 32) sieht. Allerdings konstatiert derselbe Bericht, dass es „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen“ (ebd.). Zwar bleibt hier unbestimmt, was genau unter dieser „echten Verbindung“ zu verstehen ist und welche Vorstellung von professioneller Reflexion konkret angesprochen sein soll, dennoch verweist die Feststellung auf eine strukturelle Problemlage, deren empirische Aufklärung auf *interaktionsanalytisch gestützte Untersuchungen* der Ausbildungspraxis angewiesen ist.

Der Datenkorpus des o.g. Projekts umfasst kombinierte Video- und Audioaufzeichnungen von bislang 12 Hauptseminarsitzungen, 6 Fachseminarsitzungen Deutsch und 8 Fachseminarsitzungen Mathematik aus insgesamt 9 Bundesländern. Im Zuge der auf Basis dieser Daten durchgeführten Analysen zur Ausbildungsinteraktion in Studien- und Fachseminaren treffen wir systematisch auf zwar durchweg kooperative, in der Sache aber eigentümlich unverbindliche und fragile Kommunikations- und Interaktionsabläufe. Die Aktivitäten der Beteiligten sind in hohem Maße darauf ausgerichtet, die eigene Ausbildungspraxis als solche zu konstituieren. Darüber gerät die sachhaltige Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten tendenziell in den Hintergrund. Unserem Eindruck nach fehlt den von uns vorgefundenen Ausbildungspraxen eine orientierungsbildende Rahmung, die den Akteuren eine hinreichend stabile Zentrierung ihrer Praxis ermöglichen würde (vgl. Dzenzel/Kunze/Wernet 2011).

Als prominent anzutreffende Versuche, dieses Orientierungsproblem zu bearbeiten, erweisen sich eine Vielzahl instruktionsorientierter Ausbildungsvarianten, die durch eine selbstreferentielle Anschmiebung an die schulunterrichtliche Praxis gekennzeichnet sind. Strukturell realisiert sich der seminaristische Austausch hier in einer Art „Als-ob-Modus“, der eine verbindliche und sachhaltige Fokussierung der Inhalte erschwert (vgl. zur Problematik dieses von uns als „Schule-spielen“ bezeichneten Typus Dzenzel 2013). Aber auch in einer formal diskursiv ausgerichteten Ausbildungspraxis, die sich gleichsam selbst konterkariert, indem sie darauf abstellt, den Referendar/innen in quasi-supervisorischer Manier die Rolle ernsthafter Diskutant/innen anzutragen (vgl. Kunze/Dzenzel/Wernet 2013) oder in einem seminaristischen Austausch, der von dem Anliegen der Teilnehmer/innen dominiert ist, sich selbst als kompetente und souveräne Praktiker/innen zu präsentieren (vgl. Kunze 2014), gewinnt das Problem Gestalt.

Wenn wir diese Befunde vor dem Hintergrund der für die Lehrerbildung leitenden Dimensionen *Theorie und Praxis* betrachten, eröffnen unsere Interaktionsanalysen ei-

nen aufschlussreichen Einblick in die *gesprächspragmatischen Implikationen der Theorie-Praxis-Differenz für den Ausbildungsdiskurs*: Im Unterschied zu den benachbarten Ausbildungsinstitutionen Universität und Ausbildungsschule kann das Studienseminar weder für die theoretischen noch für die praktischen Ausbildungsanteile primäre Zuständigkeit beanspruchen. Zugleich aber kann es sich der Zuständigkeit für diese beiden Pole auch nicht entziehen.⁴ Für die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis entsteht damit die Schwierigkeit, dass sich die Akteure vor ein Konglomerat aus *gesprächspragmatisch gegensinnig gelagerten Ansprüchen und Orientierungen* gestellt sehen: Ein der Problemerschließung und -reflexion verpflichteter Austausch kann sich kommunikativ nur dann realisieren, wenn sich diejenigen, die ihn hervorbringen – zumindest dem Prinzip nach – daran orientieren, ihren Gegenstand im zukunftsffenen Modus von *Fraglichkeit und Kritik* zu thematisieren. Demgegenüber ist eine der praktischen Problembearbeitung und -lösung verpflichtete Ausbildungsinteraktion darauf angewiesen, ihre Gegenstände in einem *Gewissheitsmodus* zu fokussieren, der seine Legitimation aus der Dignität gelingender Praxis und praktischer Erfahrung bezieht. Solche Geltungsansprüche müssten jedoch im Rahmen eines an der Erschließung pädagogischer Handlungsprobleme interessierten Diskurses wiederum in Frage gestellt werden.

Aus gesprächs- bzw. interaktionspragmatischer Sicht impliziert insofern die ausbildungslogische Exklusivstellung der seminaristischen Ausbildung eine gegenüber den anderen Orten der Lehrerbildung *deutlich gesteigerte* Anforderung an alle Beteiligten, unter der Bedingung der spannungsvollen Gleichzeitigkeit theoretischer wie praktischer Ansprüche einen Ausbildungsdiskurs zu realisieren, der die *Eigenständigkeit und Differenz beider Orientierungspole* ermöglicht und reflektiert. Wir schlagen vor, die problematischen Befunde auf der Interaktionsebene als Ausdrucksgestalten dieser von einer zugleich geteilten und doppelten Zuständigkeit geprägten ausbildungslogischen Zwischenposition zu interpretieren. Daraus ergibt sich ein fruchtbarer Ansatzpunkt für die nähere Aufklärung der u.a. im OECD-Gutachten anklingenden Frage, warum die privilegierte ausbildungslogische Situierung des Studienseminars nicht für eine praxiserschließende Reflexion des (eigenen) Handelns genutzt werden kann. Der sowohl im Alltags- als auch im Forschungsdiskurs geradezu gewohnheitsmäßig angeführte Erklärungsansatz, die allgegenwärtigen Unmuts- und Unzufriedenheitsäußerungen bezüglich der Studienseminare seien primär auf die Doppelfunktion der Seminarleiter/innen (Ausbildung und Beurteilung) zurückzuführen, müsste vor diesem Hintergrund eine Revision erfahren: Ausbildungspraxen, die durch Machtförmigkeit und Schaffung von Abhängigkeit geprägt sind (in unserem Sample übrigens ohnehin nur randständig anzutreffen), wären dann als *Ausdruck* und *nicht als Ursache* des Problems zu verstehen.

4 Damit soll natürlich nicht behauptet sein, dass sich das Problem der Theorie-Praxis-Differenz an den beiden Nachbarinstitutionen nicht stelle: Im Unterschied zum Studienseminar kann aber das Universitätsseminar die dem auch dort geradezu notorisch anzutreffenden Ruf nach Praxis zu Grunde liegenden Praxiswirksamkeitsansprüche zurückweisen, indem es sich auf seine Situierung an der Universität als *Ort der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Geltungskritik* beruft. Und ebenso selbstverständlich kann die schulische Ausbildungspraxis darauf rekurrieren, *Ort der praktischen Problemlösung* zu sein.

2. „Eine sehr wohlwollende Zwei“

Wenden wir uns nun der materialen Verfasstheit eines Ausbildungsgesprächs zu, um einen konkreten Einblick in die Problemlage zu erhalten. Die im Folgenden zusammenfassend dargestellte Rekonstruktion des Datenmaterials⁵ erfolgte mittels der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000):

Kw: also letzte woche hab ich das zweite mal mündliche noten gegeben und den schülern dann infolgedessen auch ihre endnote gesagt und wir haben jetzt am donnerstag zeugniskonferenzen (.)

Inhaltlich fokussiert die vorliegende, von der Referendarin Frau Krug begonnene Darstellung eines Handlungsproblems aus der eigenen Schulpraxis das „leidige Geschäft der Notengebung“ (Breidenstein). Interessanterweise geht es dabei nicht um das Beurteilungsproblem (Beurteilungskriterien, Bezugsnormen, Gerechtigkeits- oder Angemessenheitsfragen), sondern um den *Akt der Zuteilung bzw. Mitteilung* der Noten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der Zusatz „das zweite Mal“: Während ein als „erstes Mal“ deklarierter Vorgang symbolisch auf eine Statustransformation verweist (vgl. Wernet 2010), indiziert der vorliegende Verweis auf das „zweite Mal“ einerseits eine Unvertrautheit mit der beschriebenen Situation (im Zusammenhang einer gänzlich zur Routine gewordenen Handlung würden die „Male“ nicht mehr eigens gezählt). Zugleich weist das zweite Mal bereits in Richtung einer Karriere, bei der es auch ein drittes, viertes und fünftes Mal geben wird. In dem Zusatz gewinnt also der *Beginn eines Normalisierungs- bzw. Veralltäglichungsprozesses* und damit eine *Transformationsfigur* Gestalt, die sich auf der Ebene des beruflichen – bzw. präziser: des pädagogischen – Selbstverständnisses lokalisieren lässt. Dies wiederum zeigt, welches Gewicht und welche Brisanz der mit der Praxis der Notenvergabe verbundene berufliche Positionierungsakt für den *professionellen Selbstbildungsprozess* der Sprecherin besitzt.

Wie lässt sich die berufsbiographische Bedeutsamkeit des Notengebungsgeschäfts erklären? Das Thema Beurteilung/Bewertung ist ein Diskussionsgegenstand, den wir im Rahmen von Veranstaltungssequenzen, in denen die Referendar/innen den seminaristischen Reflexionsraum zur handlungsentlasteten Problematisierung des eigenen schulischen Erfahrungs- und Handlungsfelds nutzen, mit auffälliger Regelmäßigkeit antreffen. Im Anschluss an Wernets (2005) Überlegungen zu dem von Adorno (1965: 663) aufgezeigten Motiv von „Delegation und Verleugnung“ lässt sich die Brisanz dieser Thematik auf einen *sozialpsychologischen Problemkomplex* zurückführen. Dessen Grundmotiv besteht in dem Dilemma, als Lehrer/in mit einem gesellschaftlich aufoktroierten Selektionsauftrag betraut zu sein und damit zugleich eine Handlung vollziehen zu müssen, die vor dem Hintergrund der kritischen Haltung der Gesellschaft gegenüber der damit verbundenen Entindividualisierungsbewegung im kollektiven Bewusstsein als verpönte(r) Akt der Unterwerfung von Subjekten unter die Macht der Institution präsent ist. Gegenüber pädagogisch ambitionierten Ansprüchen einer individuierenden

5 Aus darstellungsökonomischen Gründen musste das Transkript leicht gekürzt werden.

und differenzierenden Subjektorientierung erzeugt die Unterwerfung der Schüler/innen unter die institutionell aufgebürdete Praxis der Vergabe von Noten und Zeugnissen auf Seiten der Lehrkräfte ein dauerhaftes inneres Legitimierungsproblem. Dass gerade Novizen sich daran abarbeiten, verwundert nicht.

Kehren wir zu unserem konkreten Fall zurück: Geradezu im Gegensatz zum identifikatorischen Sprechakt „*ich habe Noten gegeben*“ schiebt sich in der Fortsetzung eine Abfolgestruktur in den Vordergrund („*infolgedessen*“), im Rahmen derer die Sprecherin als Akteurin verschwindet. Das sich anfänglich andeutende Problem der inneren Legitimierung der Notenvergabepaxis wird also sofort wieder zurückgezogen. Sachlogisch ist die dabei angestrebte Verknüpfung allerdings inkonsistent: Im Sinne einer Vervollständigung des für die Endnote erforderlichen Spektrums bildet die Vergabe der mündlichen Noten zwar eine Voraussetzung für die Mitteilung der Zeugnisnoten, keineswegs aber löst sie diese zwingend aus. Insofern bietet der Veräußerlichungsversuch keine tragfähige Bearbeitungsoption für das Selbstpositionierungsproblem.

Über den daraufhin erfolgenden Verweis auf die „*Zeugniskonferenzen*“ verlagert sich die Dimensionierung der Problematik noch einen Schritt weiter: So wie sie hier sprachlich eingeführt werden („*und*“), sind die Konferenzen nicht Auslöser, sondern Teil des Problems.⁶ Als potentiell krisenhafte Situation ist in diesem Zusammenhang eigentlich nur die Sorge um kollegiale Akzeptanz und Anerkennung denkbar. Damit ergeben sich auch hier indirekte Anknüpfungspunkte an unsere Überlegungen zum sozialpsychologischen Problem der Notengebung und dessen berufsbiographischer Bedeutung: Es ist leicht vorstellbar, dass die Frage, ob die eigenen beruflichen Handlungsentscheidungen bei den Kolleginnen und Kollegen auf Akzeptanz stoßen, für eine Novizin, der sich die Frage der „*Male*“ noch stellt, eine Bewährungsanforderung eigener Art bildet.

Insgesamt kann die hier realisierte Rahmung als *Verschiebung*⁷ interpretiert werden: Das Anerkennungsproblem, das aus der Schwierigkeit resultiert, zugleich Agens und Kritik der schulisch institutionalisierten gesellschaftlichen Selektions- und Reproduktionsansprüche sein zu sollen, verschiebt sich ins Unscheinbare und gewinnt als Frage kollegialer Anerkennung eine greif- und bearbeitbare Gestalt. Damit einher geht eine thematische Verlagerung des ursprünglichen Problems der inneren Legitimierung („*Kann ich meine Entscheidung vor mir selbst verantworten?*“) hin zu einer Frage der Konventionalität.⁸

6 An dieser Stelle ist es für den Nachvollzug der Argumentation wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass sich die objektiv-hermeneutische Analyse bezüglich der Geltungssicherung der Interpretation *nicht* auf das materiale Wissen über den Forschungsgegenstand beruft. Aus einer die lebensweltliche Handlungsperspektive übernehmenden Sicht läge es an dieser Stelle nahe, das „*infolgedessen*“ auf den durch die Zeugniskonferenzen vorgegebenen „*Zwangsrahmen*“ zu beziehen, der Frau Krug als „*Zeitstress*“ erscheinen könnte o.ä.. Diese Interpretation ließe aber die Spezifik des hier realisierten *innertextlichen Verweisungszusammenhangs* außer Acht.

7 Laplanche/Pontalis (1973: 603ff.) definieren „*Verschiebung*“ als die „*Tatsache, daß der Akzent, die Bedeutung, die Intensität einer Vorstellung sich von dieser lösen und auf andere, ursprünglich wenig intensive Vorstellungen übergehen können, die mit der ersten durch eine Assoziationskette verbunden sind.*“

8 Diese Überlegung ist anschlussfähig an die Befunde von Verkuyten (2000), der mit einem konversationsanalytischen Zugang die Interaktionsprozesse einer Zeugniskonferenz als kollegiale Arbeit an der „*accountability*“ (Verantwortbarkeit) der Noten rekonstruiert.

Wie stellt sich das in dieser Weise gerahmte pädagogische Handlungsproblem nun dar?

Kw: jetzt hab ich eine schülerin der hab ich eine 2 gegeben (.) eine sehr wohlwollende 2 das hab ich ihr auch gesagt [...] musst ich ihr aber geben ähm (*gedehnt*) also auf grund der faktenlage [...]

Inhaltlich geht es um einen konkreten Bewertungsfall. Korrespondierend zum selbstbezüglichen Thematisierungsmodus der Einleitung fokussiert die Darstellung dabei nicht den Leistungsstand der Schülerin oder eine Unsicherheit bezüglich der Urteilsangemessenheit, sondern die *Lehrerin-Schülerin-Beziehung*. Dies zeigt sich am einleitenden Sprechakt „*jetzt hab ich*“, an der Behandlung der Note als Gabe sowie an dem dieser Gabe einen explizit menschlich-partikularen Aspekt verleihenden Prädikat „*sehr wohlwollende*“. Kurz gesagt: Ein als Bewertungshandlung beschreibbarer äußerer Vorgang artikuliert sich textimmanent als Beziehungsthema.

Über die Deklaration der Bewertung als „Gabe“ erhält die von der Sprecherin in Anspruch genommene Milde des Urteils den Duktus eines *persönlichen Zugeständnisses*. Eine schulische Beurteilungs- und Bewertungspraxis, die diesen Duktus zum Prinzip erhebe, müsste als partikulare, auf Gewogenheit und Entgegenkommen angewiesene Herrschaftspraxis beschrieben werden (vgl. zu einem ähnlich gelagerten Fall Wernet 2005). Eine weitere Steigerung entsteht über den im Anschluss erfolgenden Hinweis „*das hab ich ihr auch gesagt*“. Implizit operiert dieser nämlich mit der Prämisse, dass die wohlwollende Handlung auf Seiten der so „Behandelten“ eine Dankesschuld stiftet. Damit erhält die vorgeblich gute Gabe den Charakter einer Hypothek, angesichts derer sich die Schülerin umso nachdrücklicher den regulären Verfahrensbedingungen unterworfen sieht.

Was zudem „wohlwollend“ sein kann, ist der Sache nach nicht die Note, sondern das Urteil. Ein mildes Urteil liegt vor, wenn die universalistischen Regeln der Prüfungspraxis zu Gunsten der Schülerin ausgesetzt wurden, wenn also im vorliegenden Fall das formale Verfahren „eigentlich“ eine „Drei“ als Urteil ergeben hätte. Vor diesem Hintergrund gerät das Mildtätigkeitskonstrukt schließlich gänzlich zu einer *Willkürdemonstration*: Wie sich herausstellt liegt das proklamierte Wohlwollen nämlich gar nicht darin, die Verfahrenslogik zum Vorteil der Schülerin außer Kraft zu setzen, sondern vielmehr darin, dass die Referendarin sich entschließt, den Notenalgorithmus zu befolgen. Aus dieser Perspektive konturiert sich der Hinweis „*das hab ich ihr auch gesagt*“ als regelrechte Drohgebärde („Sei dir darüber im Klaren, dass ich ggf. bereit bin, von der Faktenlage abzuweichen, und das Urteil zu deinen Ungunsten zu korrigieren“).

Kw: und seitdem und die zeugniskonferenzen sind ja erst donnerstag (*schnell gesprochen*) hatte die jetzt drei mal die hausaufgaben nicht mehr (.) ähm (*gedehnt*) und ich hab ihr ja vorher gesagt dass das ne ganz knappe sache ist und ich hab ihr jetzt als sie diese hausaufgaben nicht hatte hab ich ihr gesagt wenn sie mir die hausaufgaben äh (*gedehnt*) nicht alle komplett (.) donnerstag [...] vorzeigt dann kriegt sie die 2 nicht geht das (?)

Nach Bekanntgabe der Noten enttäuscht nun die Schülerin die Dankesschulderwartung der Referendarin, indem sie sich die Erledigung der Hausaufgaben „erspart“. Inhaltlich

berührt diese Thematik einen systemimmanenten Widerspruch und damit ein materiales Problem schulpädagogischen Handelns: Der zeitorganisatorisch bedingte Wegfall des auf Noten gründenden Bewährungsdrucks am Ende des Schuljahrs erfordert in der Praxis eine entsprechende Modifikation der „Geschäftsbedingungen“. Wenn davon auszugehen ist, dass der schulisch institutionalisierte Bewährungsdruck auf Schülerseite eine instrumentell-strategische Haltung bzw. ein entsprechend zweckrationales Verhalten forciert, dann verwundert es nicht, dass ab dem Zeitpunkt, an dem dieser Druck entfällt, das Beziehungsproblem prominent wird. Dies böte auch einen möglichen Erklärungsansatz für den beziehungslogischen Thematisierungsmodus der Fallexposition.

Nun gewinnt aber in der Konstruktion der Referendarin ein darüber hinausweisendes Motiv Gestalt. Zentrale bedeutungsgenerierende Sequenz ist in diesem Zusammenhang die distanzierende Bezeichnung der Schülerin als „die“. Sinnstrukturell enthält diese fast schon anaphorische Bezugnahme eine verdeckte Prädikation: „Die“ impliziert ein auf einer Devianzzuschreibung beruhendes Werturteil. In dieser Attribuierung artikuliert sich ein latentes *Enttäuschungsmoment*: „Wie kommt die Schülerin dazu, sich trotz meiner entgegenkommenden Bewertung so zu verhalten?“ Diese Lesart findet Bestätigung, wenn wir uns den Sinngehalt des an dieser Stelle erneut erfolgenden, aber im Vergleich zur Einleitung gänzlich anders gerahmten Hinweises auf die Zeugniskonferenzen vergegenwärtigen: Wie der Zusatz „erst“ belegt, geht es der Sprecherin hier nicht um die Konferenzen selbst, sondern um die Feststellung, dass diese noch nicht stattgefunden haben. Darüber nämlich eröffnet sich ihr eine Möglichkeit, die der Schülerin indirekt angedrohte Modifikation der Note zum Schlechteren doch noch eintreten zu lassen, ohne Schwierigkeiten auf formaler Ebene befürchten zu müssen.

Die problematische Verwobenheit von Herrschaftssicherungsimpuls qua Dankeschuldkonstrukt und Kränkungsbereitschaft auf der Beziehungsebene reproduziert sich im Fortgang der weiteren Darstellung zuverlässig. In der komplexen Artifizialität der Konstruktion gewinnt die aus dem Enttäuschungsmotiv resultierende Hilflosigkeit der Sprecherin konkrete Gestalt: Was hier sanktioniert werden soll, ist weniger die Nicht-Erledigung der Hausaufgaben, als vielmehr der Umstand, dass diese Handlung eine instrumentelle Schülerinnenhaltung offenbart, die auch der Lehrerin zuliebe nicht aufgegeben wird. Zwar bezieht sich der manifeste Sinngehalt der abschließenden Frage „geht das?“ auf die Ebene der Verfahrenslogik („Kann mir verfahrenstechnisch etwas passieren, wenn ich meine Androhung wahr mache?“). Auf latenter Ebene konturiert sich darin aber ein sehr viel weiter reichendes Bedürfnis, nämlich die Bearbeitung der Enttäuschung und im Zusammenhang damit ein Gesuch um Bestätigung und Entlastung durch die Kolleg/innen.

Sucht man nach einem konsistenz erzeugenden Orientierungshintergrund dafür, das instrumentelle Verhalten der Schülerin als enttäuschendes Beziehungsverhalten zu verstehen, so eröffnet das bereits angeklungene Verständnis der Notengebungssproblematik als sozialpsychologischer Problemkomplex eine aufschlussreiche Perspektive. Vor diesem Hintergrund ließe sich das enttäuschungsmotivierte Gesamtkonstrukt als Ausdruck einer *Verschiebung der Selbstpositionierungsproblematik* gegenüber dem Se-

lektionsauftrag auf die *beziehungslogische Ebene* der persönlichen Anerkennung durch die Schülerin interpretieren.

Für die Thematisierung im Rahmen einer an der gedanklichen Erschließung des Problemzusammenhangs interessierten Ausbildungspraxis bietet die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Fallexposition breite, allerdings auch ausgesprochen heterogene Anknüpfungsmöglichkeiten. Mit Blick auf die kommunikative Ausgestaltung der Ausbildungspraxis bildet diese Mehrdimensionalität eine eigenlogische und vielschichtige Referenzdynamik (vgl. dazu Kunze 2014). Vergegenwärtigen wir uns – bevor wir uns dem faktisch realisierten Diskurs zuwenden – einige Anschlussmöglichkeiten:

Vordergründig geht es um die Frage der verfahrenslogischen Legitimität der Zurücknahme der guten Note bei Nicht-Vorliegen der versäumten Hausaufgaben. Als *eigentliches* Thema der Ausführungen konturiert sich jedoch eine Selbstpositionierungs- bzw. Anerkennungsproblematik. Ein diese Problemlage aufschließender Ausbildungsdiskurs müsste diese Problematik zunächst identifizieren und ansprechen. Im Anschluss daran ließe sich auf der Ebene der geschilderten Situation ansetzen und z.B. diskutieren, welche Implikationen mit einem Verständnis von Noten „auf Kredit“ einhergehen bzw. unter welchen Umständen von Schüler/innen eine innere Bindung an die Sache, die schulische Ordnung oder die Lehrkraft erwartbar ist. Ergänzend oder alternativ böte die dargestellte Problematik auch Anlass und Gegenstand, das sozialpsychologische Problem der Notengebung zur Sprache zu bringen oder den Blick auf Funktionenkataloge der Leistungsbewertung zu richten und diese etwa mit folgenden Fragen zu problematisieren: Inwiefern können bzw. dürfen Noten mehr sein als ein Ausweis stattgehabter Leistung? Welche pädagogischen Ambitionen dürfen damit verknüpft werden? Mit welchen Implikationen müssen solche Verknüpfungen rechnen?

Verfolgen wir die realen Anschlüsse:

Bm: ich hatte genau diesen fall ich habs durchgezogen

Kw: ja also darf mans

Bm: türlich (.) //zeugniskonferenz//

Kw: //ja gut dann mach ichs auch//

Vor dem Hintergrund eines ausbildungslogisch begründbaren Erschließungsanspruchs überrascht der Erstzugriff des Seminarleiters, Herrn Berg: Was sich hier Ausdruck verschafft, ist ein an der Durchdringung der dargestellten Problemlage geradezu desinteressierter Zugang. Bezüglich der Thematisierungslogik deutet sich anfangs ein *Modus des praktischen Erfahrungsaustauschs* an. In Anknüpfung an unsere Eingangsüberlegungen lässt sich hier ansatzweise zeigen, inwiefern sich dieser Modus gegenüber einem auf die *Habitualisierung fallbezogener Reflexivität* setzenden Anspruch als sperrig erweist: Der praktische Erfahrungsaustausch bezieht sich auf seinen Gegenstand nicht im Modus der Problemerschließung, sondern im *Modus eines Problemlösungsberichts*. Gesprächspragmatisch realisiert er sich nicht argumentativ, sondern in Form von *Behauptungen*, die jeweils von der Akzeptanz eines gegebenen Horizonts leben: Wenn die Praxis, auf

die sich die Problemlösung bezieht, selbst in Frage gestellt würde, verlöre der Erfahrungsaustausch als solcher Grundlage und Sinn.⁹

Dies konturiert sich im vorliegenden Fall in der sinnlogisch inkonsistenten Gleichsetzungsgeste des Seminarleiters: „*Ich hatte genau diesen Fall*“ bedeutet nichts anderes, als die Konstruktionsebene unberührt zu lassen. Eine reflexive Thematisierung dieses Nebeneinanders von Erfahrungen bzw. Positionen hätte die qua Erfahrungsaustausch generierten „Fälle von“ vergleichend gegeneinander führen können. Faktisch entsteht diese Möglichkeit hier jedoch gar nicht erst, denn die Einlassung des Seminarleiters gibt keinerlei Aufschluss über die konkrete Kontur der Problemlage dieses „selben Falls“ oder die sich daraus ergebenden Erfahrungswerte. Die etwas martialische Feststellung „*ich hab durchgezogen*“ ist demgegenüber eher geeignet, die eigene Standhaftigkeit und Widerstandskraft gegenüber den mit der Notengebung verbundenen Belastungen in Szene zu setzen. Damit werden die Möglichkeiten eines Erfahrungsaustauschs unterboten. Aus Perspektive des Ausbildungsanspruchs leidet der eingeschlagene Thematisierungsmodus darunter, dass die formelle „öffentliche“ Gesprächsebene verlassen wird. Der seitens des Seminarleiters realisierte Selbstinszenierungsmodus stellt sich habituell sowohl einem problemorientierten als auch einem problemlösungsorientierten Bezug auf den Ausbildungsgegenstand in den Weg.

Indem Frau Krug der im Beitrag des Veranstaltungsleiters angelegten Reduktion ihrer Darstellung auf die Frage nach der verfahrenslogischen Legitimität der Notenänderung folgt und diesen nochmals explizit als Sachverständigen bezüglich der Verfahrensfrage adressiert, „befreit“ sie das Gespräch zunächst von dieser informell-persönlichen Selbstdarstellungslogik. Herrn Bergs Reaktion „*türllich*“ bleibt aber dem vorherigen Gestus verhaftet, woraufhin dieser von der Referendarin mit einer „Gleichziehensankündigung“ aufgenommen wird, die beziehungslogisch in einer interessanten Mischung aus Gefolgschaftsbekanntnis und vergemeinschaftender Statusnivellierung changiert.

Auf der Sachebene kann der zuvor exponierte Problemzusammenhang nun letztlich als erledigt gelten, noch bevor er überhaupt ernsthaft zum Gegenstand der Diskussion erhoben wurde. Indem beide Akteure den Sachverhalt als Verfahrensfrage behandeln, entsteht der Eindruck einer Klärung, ohne dass die pädagogische Problemlage überhaupt berührt wurde.

Bm: in der zeugniskonferenz werden die noten festgelegt [...] bis dahin ist der (.) spielraum da (Kw: gut) und wenn sie das so begründen (.) tipp (.) ich würde mir dazu jemanden (.) von oben mit ins boot nehmen (Kw: mhm) und das mit dem durchsprechen [...] (K: ja) aber ich hab das mal durchgezogen (Kw: okay) (1) und zwar bei ner 4 und ner 5

Kw: //ja // //mehrere Refs lachen leise// //Tw atmet hörbar aus//

Bm: weil ich wusste dass es nich versetzungsrelevant war aber (gedehnt) das war ich sags mal so der hatte im nächsten schuljahr ne 3 [...]

9 Es geht hier in keiner Weise darum, die Praxis des Erfahrungsaustauschs zu diskreditieren: Wenn es um die Lösung von konkreten Problemen geht, ist ein sich auf praktische Rationalität berufender Erfahrungsaustausch überhaupt nicht kritisierbar. Nur ist er kein geeigneter Kandidat für eine Diskussion, der es um die Vervielfältigung von Perspektiven auf das zu lösende Problem geht.

Dem an einer Problemerschließung uninteressierten Thematisierungsmodus weiter entsprechend konzentrieren sich die anschließenden Ausführungen des Seminarleiters zunächst auf das allgemeine verfahrenslogische Problem, „wie“ bzw. „wie lange“ oder „wie am besten“ die Zurücknahme einer positiven Bewertung möglich ist. Nicht die Frage der *Angemessenheit* der von Frau Krug ins Feld geführten Begründung ihres Handlungsimpulses steht dabei im Fokus, sondern deren *Zweckmäßigkeit* mit Blick auf die kollegiale Akzeptanz. Prägnant schlägt sich dieses auch in der darauffolgenden „Tipp-Logik“ nieder.

Auf der Ebene der sozialen Ordnung rekonstituiert Herr Berg über diesen Tipp zugleich interaktiv die qua „Gleichziehensankündigung“ der Reaktion der Referendarin tangierte Asymmetrie der Ausbildungssituation, indem er jene als Unerfahrene adressiert. Inhaltlich erfüllt die Empfehlung, sich Rückendeckung durch „jemanden von oben“ zu verschaffen, neben der Funktion, Frau Krug ihren Platz als Novizin zuzuweisen, auch die Funktion einer Stilisierung der in Rede stehenden (selbst vollzogenen) Handlung zu einer „hochriskanten Entscheidung“. Auch hier speist sich die Riskanz nicht aus dem Risiko, eventuell eine unangemessene pädagogische Entscheidung zu treffen, sondern aus der Möglichkeit, dass die implizit als „unkonventionell“ apostrophierte Entscheidung bei den Kolleginnen und Kollegen keine Akzeptanz finden könnte. Diese Stilisierungsgeste bildet dann gleichsam die Überleitung zu einem nun regelrecht dramaturgisch durchgestalteten Rekurs auf den eigenen Fall, als dessen dominante Sinnstruktur sich erneut die Inszenierung der eigenen Person als pädagogisch souveräne und erfolgreiche Lehrperson herauschält. In der Sache nimmt diese Selbstdarstellung einen geradezu antireflexiven Zugang zum Gegenstand in Kauf, indem sie das alltagspädagogische Diktum „ein Schuss vor den Bug wirkt oft wahre Wunder“ als unexplizierte Prämisse setzt und als pädagogisches Erfolgsmuster inszeniert.

Mit Blick auf die eingangs angesprochene studienseminarsspezifische Ausformung des Theorie-Praxis-Problems lässt sich sagen: Die suggestive Kraft des hier realisierten Ausbildungshabitus besteht darin, dass er *praktische Wirkmächtigkeit vortäuscht*. De facto aber sind die Einlassungen des Seminarleiters weder einem gehaltvollen praktischen noch einem ernsthaft reflexiven Thematisierungsmodus verpflichtet. Versuche der Referendar/innen, den seminaristischen Reflexionsraum für eine gegenstandsadäquate Auseinandersetzung mit dem zur Diskussion gestellten Fall und den sich daran entzündenden pädagogischen Fragen zu nutzen, müssten sich *gegen den Sog* des Impulses durchsetzen, sich nun selbst als souveräne und ihrer Sache sichere Praktiker/innen zu präsentieren. Dass dies kaum erwartbar ist, deutet sich bereits in Frau Krugs „Gleichziehensankündigung“ an. Und tatsächlich setzt sich im weiteren Verlauf der Diskussion ein Austauschmodus durch, in dessen Rahmen die Teilnehmer/innen sich als „dazugehörig“ ausweisen, indem sie in Anschmiegun an den seitens des Veranstaltungsleiters eingeschlagenen Modus die eigene pädagogische Handlungssicherheit und Widerstandskraft zu demonstrieren suchen.¹⁰ Die *kollektiv verbürgte Dominanz* dieses Hinwendungsmodus

10 Z.B. darüber, dass die Mitreferendar/innen Frau Krug unter Berufung auf vergleichbare eigene Erfahrungen engagiert „zuraten“, die anvisierte Handlungsoption in aller Konsequenz zu voll-

des, der einer in der Sache *verbindlichen* Einlassung auf den Konstruktionscharakter der pädagogischen Problemlage regelrecht entgegenarbeitet, verweist auf die beträchtliche sozialisatorische Bedeutsamkeit der seminaristischen Interaktion.

3. Weiterführende Überlegungen

Vergegenwärtigen wir uns die Problemlage nun nochmals vor dem Hintergrund der eingangs ausgeführten Überlegungen: Der im hier zu Grunde gelegten Fall realisierte Austauschmodus erlaubt allen Beteiligten davon auszugehen, dass im Rahmen der Veranstaltung in hohem Maße Praxis thematisiert wird, ohne dass aber Praxis als Gegenstand einer erschließenden Auseinandersetzung in den Blick gekommen wäre. Vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsanspruchs fände die von Frau Krug vorgenommene Problemdarstellung im Studienseminar jedoch nur dann einen angemessenen Ort, wenn ihr Konstruktionscharakter zum Gegenstand seminaristischer Reflexion würde. Indem der Seminarleiter und diesen spiegelnd auch die Referendarskolleg/innen einen Entwurf von Lehrer/in-Sein vorgeben, der sich der Problematik als solcher nicht stellt, erfährt die berufliche Selbstpositionierung der Referendarin zwar Zustimmung, Normierung und in gewisser Weise auch Zuwendung, nicht aber Reflexion oder Kritik. Statt Perspektiven sichtbar zu machen und bezüglich ihrer Prämissen und Implikationen auszuleuchten, sind wir im vorliegenden Fall mit einer Bewegung des *kollektiven Einschwörens auf eine Haltung des „Sich-nicht-irritieren-Lassens“* konfrontiert.

Damit liegt der Fall gleichsam quer zu den zu Beginn skizzierten, unseren Datenpool dominierenden Konstellationen: Der hier realisierte Austauschmodus verfällt nicht in die Logik, die Praxisrelevanz der Ausbildungssituation darüber sichern zu wollen, dass er ihr den Charakter schulischen Unterrichts verleiht („Schule-spielen“). Seiner äußeren Form nach würde er eine diskursive gedankliche Bearbeitung des thematisierten Sachverhalts ermöglichen. Indem aber der Seminarleiter die Praxisbedeutsamkeit der Veranstaltung darüber zu verbürgen sucht, dass er sich selbst als souveränen und erfahrenen Praktiker präsentiert und inszeniert, gibt er einen Entwurf vor, der sowohl die praktische als auch die theoretisch-reflexive Perspektive und erst recht den Anspruch ihrer Vermittlung verfehlt. Auch wenn die deutliche Ausprägung dieser Problematik im vorliegenden Fall wohl in erster Linie als fallspezifische Struktur des Umgangs mit der Zuständigkeitsdiffusion des Studienseminars zu deuten ist, bildet die Grundfigur einer *Immunsierung gegenüber der Problemhaftigkeit des beruflichen Handelns* (mithin der Quelle der Professionalisierungsbedürftigkeit), nach dem Motto: „Es gibt keine Probleme, es gibt nur Lösungen“, einen verallgemeinerbaren Zugang, den wir – insbesondere

ziehen oder plitudenhafte Begründungs- und Legitimationsfiguren mobilisieren, die für eine weitere Absicherung und Bestärkung der gemeinschaftlich eingenommenen Sicht der Dinge geeignet scheinen (exempl.: „*dass die schüler einfach nicht mit der botschaft in dem moment wo die konferenzen einberufen und die noten verkündet sind ähm müssen die nichts mehr tun mit der botschaft auch nicht durchkommen und nicht in ihre zukünftige schullaufbahn mit dieser einstellung kommen“).*

auf Seiten der Teilnehmenden – auch in anderen seminaristischen Settings antreffen (vgl. z.B. Kunze 2014).

Auch wenn der fallspezifische Modus der vorliegenden Seminarinteraktion eher an eine Praxis des „Einnordens“ denken lässt als an eine Ausbildungspraxis, bietet der für den objektiv hermeneutischen Zugang zentrale Interpretationsschritt einer gedankenexperimentellen Explikation des qua Handlung eröffneten Möglichkeitsraums sinnlogisch konsistenter Anschlüsse die Möglichkeit, im Ausgang von der Realsituation alternative, gegenstandsadäquatere Modi des kommunikativen Austauschs auszuloten. In Anknüpfung an die im Zuge der Fallanalyse skizzierten Optionen gewinnt eine Form des Austauschs an Kontur, die als potentieller Schlüssel für eine produktive Bearbeitung des Zuständigkeitsproblems diskutiert werden kann:

Schon auf Grund ihres Gegenstands ist die reflexive Bearbeitung pädagogischer Problemstellungen im Studienseminar der *Bearbeitung praktischer Fragen* verpflichtet. Während es dem universitären Interaktions- und Kommunikationszusammenhang um die Einübung eines *forschenden Habitus* geht, ist das Anliegen des seminaristischen Ausbildungsdiskurses in der zweiten Phase die Ausbildung eines gegenüber der (eigenen) Praxis *reflexiven Habitus*. In der Logik einer Systematisierung von Interaktions- und Kommunikationssettings müsste eine diesem Anliegen Rechnung tragende seminaristische Ausbildungspraxis ihre Gegenstände mit dem Ziel thematisieren, pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen auf *ihren konstruktiven Charakter* hin zu reflektieren. Als Voraussetzung dafür konturiert sich eine Erschließungshaltung, die vor dem Hintergrund je zu explizierender Vernünftigeits-, Tauglichkeits- und Werthorizonte danach fragt, ob und inwiefern die jeweils thematisierten Gegenstände *berufsimmanent plausible Formen* der Problemsicht bzw. Problembearbeitung darstellen und welche anderen Sichtweisen und Möglichkeiten denkbar wären. Eine dementsprechende pädagogische Reflexion ließe sich beschreiben als *Ausmessen und Explizieren von Angemessenheitslesarten* im Sinne immanent konsistenter Perspektiven und Handlungsoptionen und ihrer jeweiligen Implikationen. Antworten können dann durchaus darin bestehen, „richtige“ (angemessene) Wege auszuloten, aber auch darin, die Möglichkeit praktischer Antworten überhaupt zu relativieren. Eine entsprechende Professionalisierung der Ausbilder/innen stellt in diesem Zusammenhang ein eigenes Problem dar.

Autorenangaben

Dr. Katharina Kunze
Leibniz Universität Hannover
Institut für Erziehungswissenschaft
katharina.kunze@iew.phil.uni-hannover.de

Literatur

- Adorno, T.W. (1965): Tabus über den Lehrerberuf. In: *Gesammelte Schriften*, Band 10.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 413-526.
- Combe, A./Kolbe, F. U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Dzengel, J. (2013): Schule spielen – Zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2,1, S. 142-158.
- Dzengel, J./Kunze, K./Wernet, A. (2011): Zwischen Theorie und Praxis. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat. *Forschungsbericht*.
- Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Münster: LIT.
- Gecks, L. (1990). Sozialisationsphase Referendariat – Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. *Europäische Hochschulschriften*. Reihe 11: Pädagogik, Band 415. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit Referendar/innen für das Lehramt. In: *Die Deutsche Schule*, 1, S. 49-64.
- Klusmann, U. (2011): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann, S. 297-304.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. *Erscheint in: Beiträge zur Lehrerbildung*, 1.
- Kunze, K./Dzengel, J./Wernet, A. (2013): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: *Forum Fachdidaktische Forschung Hildesheim: Was der Fall ist*. Wiesbaden: VS, S. 37-58.
- Laplanche, J./Pontalis, J. B. (1973): *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- OECD (Hrsg.) (2004): *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 59-156.
- Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14,1, S. 35-59.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57,1, S. 1-22.
- Verkuyten, M. (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues. In: *Discourse Studies* 2,4, S. 452-472.
- Wernet, A. (2005): Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In: Rihm, T. (Hrsg.): *Teilhaben an Schule*, S. 237-251.
- Wernet, A. (2010): „Mein erstes Zeugnis“ – Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online: www.fallarchiv.unikassel.de/pdf/wernet_erstes_zeugnis_ofas.pdf.

Martin Heinrich, Ann-Kathrin Arndt, Rolf Werning

Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“

Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen
in der inklusiven Schule

Zusammenfassung

Angesichts der durch die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland anstehenden Entwicklung inklusiver Schulen wird der Ruf nach multiprofessionellen Teams laut. Seitens der Lehrkräfte ist hierbei einerseits im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung die eigene professionelle Identität auch in Abgrenzung zu anderen aufrechtzuerhalten, andererseits eine Zusammenarbeit zu entwickeln, welche über eine reine Addition verschiedener professioneller Kompetenzen hinausgeht. Die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen fokussierend werden am Beispiel einer an einer Integrierten Gesamtschule arbeitenden Sonderpädagogin die für das professionelle Deutungsmuster dieser Lehrkraft zentralen Strukturmomente objektiv-hermeneutisch rekonstruiert. Ausgehend von den so deutlich werdenden Herausforderungen für die Rollenfindung von Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung werden die Strukturprobleme einer Entwicklung von multiprofessionellen Teams diskutiert.

Schlagwörter: Inklusive Schulentwicklung; Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik; multiprofessionelle Teams; Qualitative Interviews; Objektive Hermeneutik

Special Education Teachers in Inclusive Schools – Maintaining Professional Identity

Following the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities there is the need to develop inclusive schools throughout Germany. This is linked to intensified calls for multiprofessional teams. Between professionalization and deprofessionalization, this challenges teachers to maintain their distinct professional identity and develop collaboration extending beyond a mere addition of individual professional competencies. Focussing on collaboration between general and special education teachers, this paper refers to an objective-hermeneutic reconstruction of structural aspects essential for the professional identity of one special education teacher who works in an integrated comprehensive school. Subsequently, structural problems of developing multiprofessional teams are discussed with respect to special educators' challenge to define their roles in the context of inclusive school development.

Keywords: inclusive school development; collaboration between general and special education teachers; multiprofessional teams; qualitative interviews; Objective Hermeneutics

1. Einleitung: Die Forderung nach multiprofessionellen Teams zwischen Identität und Abgrenzung

In der Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufs wird immer wieder die Tatsache hervorgehoben, dass das, was Professionalität ausmache, stark dem Wandel der Zeiten unterworfen sei (Terhart 2011). Insbesondere Schulentwicklungsmaß-

nahmen stellen die Lehrkräfte immer wieder vor neue Herausforderungen (Heinrich/Altrichter 2008), die zu einem Balanceakt zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung werden können (Heinrich 2011). Im Kontext der gegenwärtigen, weit reichenden Umstrukturierungen im pädagogischen Feld und den damit sich wandelnden pädagogischen Aufgaben wird auch der Ruf nach einer neuen Positionsbestimmung der einzelnen Professionen laut – bis hin zur Forderung nach multiprofessionellen Teams (Helsper/Tippelt 2011).

Unbestreitbar kann die Umwandlung des deutschen Schulsystems hin zu einem System mit inklusiven Schulen als eine solche Herausforderung an die Profession gelten (Werning/Löser 2010). Damit verbunden wird zumeist die Vorstellung nicht nur einer neuen organisationalen Rahmung, sondern auch kollaborativer Formen der Zusammenarbeit (Werning/Arndt 2013), die nicht mehr als arbeitsteilig gedacht wird (vgl. zu den Grenzen einer Arbeitsteilung im Sinne einer funktionalen Differenzierung im pädagogischen Kontext: Kuper/Kapelle 2012). Wahrscheinlich stellt dies zumindest partiell eine Idealisierung dar, da in der Rollenförmigkeit pädagogischer Praxis immer auch Rollengrenzen notwendig sind, andererseits aber die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht sowie die gemeinsame Förderung von Schüler/innen in einer Klasse durch zwei (oder mehrere) Pädagog/innen eine interdependente Aufgabe ist, innerhalb derer sich nicht einfach nach Ebenen trennen lässt (Arndt/Werning 2013). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften u.a. aufgrund differenter Referenzrahmen störungsanfällig ist (vgl. für eine ausführliche Darstellung des internationalen Forschungsstands zur Professionalisierung von Fachkräften in inklusiven Schulen: Heinrich/Urban/Werning 2013; zur Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen: Werning/Arndt 2013). Es stellt sich damit in dieser Gemengelage für die Professionellen vor Ort die Frage, wie einerseits in multiprofessionellen Teams die Identität der jeweiligen Profession aufrechterhalten werden kann und andererseits doch eine produktive Zusammenarbeit entsteht, die dem Anspruch gerecht wird, eine interdependente Aufgabe gemeinsam zu lösen. In diesem Sinne muss auch die eigene professionelle Identität „inklusiv“ werden und kann nicht in der reinen Addition unterschiedlicher professioneller Kompetenzen bestehen bleiben (Heinrich/Werning 2013). Hier stellt sich empirisch die Frage, wie eine solche Vermittlung unterschiedlicher professioneller Perspektiven im Bewusstsein der Akteur/innen vor Ort gedacht werden kann bzw. wie sie derzeit gedacht wird.

2. Rekonstruktion: Die Herausforderungen auf dem Weg zur professionellen Rolle in der inklusiven Schule¹

Im Rahmen des durch die Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen geförderten Forschungsprojektes „Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen

1 Wir möchten uns bei Saskia Bender, Jessica Löser, Anika Lübeck und Andreas Wernet für die produktive Mitarbeit in der Interpretationsgruppe zur folgenden Rekonstruktion bedanken.

im gemeinsamen Unterricht einer inklusiven Schule“ wurden die unterschiedlichen Kooperationsformen von Lehrerteams eingehend untersucht und systematisierend dargestellt. Die dort in Anlehnung an Friend & Cook (2010) systematisierten Kooperationsformen stellen auch von außen beobachtbare Praxen dar. Neben gleichberechtigteren Kooperationsformen spiegelt sich auch in diesem Forschungsprojekt die Relevanz von Konstellationen wider, in denen – während die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet – die Sonderpädagogin eine assistierende Rolle einnimmt oder mit einer Gruppe von i.d.R. leistungsschwachen Schüler/innen „rausgeht“ und diese im „Förderaum“ unterstützt (vgl. ausf. Arndt/Werning 2013).

In dem Projekt wurden, neben Gruppendiskussionen und teilnehmender Beobachtungen, Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagogog/innen sowie Schüler/innen geführt. Diese wurden nicht objektiv-hermeneutisch, sondern mittels offener und thematischer Kodierstrategien ausgewertet. Im Kontext unterschiedlicher Konstellationen der Rollen- und Aufgabenverteilung von Regel- und Förderlehrkräften wurden hierbei z.T. Unsicherheiten bzw. Schwierigkeiten seitens der beteiligten Lehrkräfte deutlich. Unklar blieb in diesem Zusammenhang, wie es empirisch darstellbar ist, wie Förderlehrkräfte diese Konstellationen subjektiv deuten und in Deutungsmuster übersetzen, die für ihr professionelles Tun handlungsleitend werden. Um hier nicht nur subjektive Theorien zu erfragen, die den Beteiligten z.T. reflexiv verfügbar sind, sondern auch auf der latenten Sinnenebene Anhaltspunkte für solche Deutungen zu bekommen, wurde die folgende Rekonstruktion als vertiefende Sekundäranalyse durchgeführt. Die interviewte Sonderpädagogin ist an einer Integrierten Gesamtschule eingesetzt und unterrichtet dort gemeinsam mit Regelschullehrkräften in Integrationsklassen Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. Zugleich verfolgt die Schule die Zielsetzung einer inklusiven Schulentwicklung.

Anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (Wernet 2009) einer Passage des Interviews soll gezeigt werden, wie das beschriebene Spannungsfeld in der Praxis bearbeitet wird, um schließlich (Kapitel 3) aus der Rekonstruktion der am Einzelfall vorliegenden Form der Bearbeitung weiterführende Rückschlüsse auf strukturelle Bedingungen für die Arbeit von Sonderpädagog/innen an Regelschulen mit inklusiven Settings ziehen zu können und diese vor dem Hintergrund differenter Rollenkonzepte zum Einsatz von Sonderpädagog/innen zu diskutieren.

Nach einem Interviewerimpuls, in dem die Lehrkraft dazu aufgefordert wird anzugeben, was „*eher förderlich oder hinderlich sozusagen für jetzt so die Zusammenarbeit*“² sei, formuliert die befragte Lehrkraft das Folgende:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat ist

Die Interviewte artikuliert hier einen Blick auf eine Praxis, die sich bewährt hat. Sie hat ein klares Bild einer guten Praxis vor Augen. Die Formulierung, dass sich etwas

2 Aus Platzgründen wird auf eine ausführliche Darstellung der Rekonstruktion des Interviewimpulses verzichtet.

„als ganz gut erwiesen“ hat, zeugt von einer Verobjektivierung: Es kann hiermit eine Praxis benannt werden, die aus der Sicht der Befragten als objektiv produktiv erscheint. Sie nimmt die Position einer Expertin im Urteil über gute und schlechte Praxis ein. In diesem Sinne wird die weit verbreitete Erwartung der Schilderung einer best-practice aufgegriffen:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat,

Wäre der Kontext nicht bekannt, dass es sich hierbei um die Aussage einer Sonderpädagogin handelt, die im gemeinsamen Unterricht arbeitet, müsste diese Aussage irritieren, da die Tatsache, „die ganze Klasse“ zu unterrichten, an deutschen Schulen nicht einen Ausnahmefall darstellt, der eigens als besonders gute Praxis hervorgehoben werden müsste, sondern den Normalfall. Mit dem Hinweis auf die Besonderheit der Situation, die „ganze Klasse“ zu haben, bleibt unklar, worin das Gegenmodell hierzu bestehen könnte. Aus der schulpädagogischen Systematik heraus ließe sich als Gegensatz zum Unterricht der „ganzen Klasse“ der Individualunterricht denken, der in der didaktischen Tradition der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung oftmals als Idealfall im Sinne eines dyadischen Verhältnisses beschrieben wurde. Insofern würde hier irritieren, dass er nun als Gegensatz für eine gute Praxis herhalten müsste. Die Formulierung „ganze Klasse“ macht aber zumindest deutlich, dass es in irgendeiner Art und Weise um das Verhältnis von Einzelnen und der Gruppe im Lehr-Lern-Zusammenhang gehen muss. Das Gegenmodell bleibt jedoch unausgesprochen und damit unscharf und nebulös. Demgegenüber bleibt das Bild vom klassenöffentlichen Unterricht stabil, wenn es als Vorteil gesehen wird, die „ganze Klasse“ zu unterrichten.

An dieser Stelle der Sequenz lässt sich noch nicht entscheiden, worin der Vorteil für die Zusammenarbeit liegen soll. Denkbar wäre sowohl, dass die Lehrerin einmal allein, unbeobachtet von dem Kollegen oder der Kollegin handeln kann und damit eine gewisse Souveränität in ihrer Arbeit gewinnt. Alternativ könnte der Schwerpunkt der Argumentation darin liegen, dass diese Form, die „ganze Klasse“ für sich zu haben, für die Beziehung der Lehrkraft zur Klasse und für die sich daraus ergebende Gruppendynamik als notwendig erkannt wird:

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil (-) immer wieder Lehrer ausgefallen sind,

Es folgt der Hinweis auf den Vertretungsunterricht als Ausnahmefall. Der Vertretungsunterricht ist als sozialer Ort notwendig, um auch für die Sonderpädagogin einmal einen pädagogischen Raum zu schaffen, in dem sie die ganze Klasse „für sich haben“ kann. So erklärt sich auch der scheinbare Widerspruch, dass etwas, das positiv bewertet wird („als ganz gut erwiesen hat“), nämlich der Vertretungsunterricht, zugleich aber auch als negativ beschrieben werden kann („vertreten müssen“). Es kommt eben auf die Perspek-

tive an: Die interviewte Sonderpädagogin nutzt den Vertretungsunterricht als Chance. Damit steht sie im Gegensatz sowohl zu Lehrkräften, die Vertretungsstunden aufgrund des zusätzlichen Aufwandes eher negativ bewerten, als auch zu Sonderpädagog/innen, die eine Vertretungsfunktion mit dem Argument ablehnen, dass ihr Stundenkontingent ausschließlich der Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen solle. Während Letztere stärker die sonderpädagogische Expertise reklamieren, scheint die interviewte Lehrkraft eher den Vertretungsunterricht als integrierenden Prozess zu denken, der ihr und der Klasse zu einer neuen Form der Zusammenarbeit verhilft.

Damit wird allerdings implizit auch bereits (ausführlicher s.u.) ihre Praxis des Normalfalls als eine gekennzeichnet, in der sie eher als Zweitlehrkraft (Feyerer 2011) agiert und nicht als gleichwertige professionelle Teampartnerin eines gleichberechtigten Zwei-Lehrer-Systems. Auf dem von ihr beschriebenen Weg zu einer stärkeren Gleichberechtigung im Team wird gerade vermittelt über die Gruppendynamik in der Klasse auch eine bessere Kooperation mit den Kolleg/innen möglich. Durch ein besseres Standing in der Klasse, das die Lehrkraft im Vertretungsunterricht erwirbt, kann sie dann auch im kollegialen Miteinander im Zwei-Lehrer-System souveräner auftreten. Wenn diese Lesart zutreffend sein sollte, ist es paradoxerweise in diesem organisationalen Kontext notwendig, den Umweg über den Vertretungsunterricht zu gehen, um selbst als Professionelle wahrgenommen zu werden. Dies ist insofern paradox, da der Vertretungsunterricht zu Unrecht eigentlich als der improvisierte und damit tendenziell „nicht-professionelle“ Unterricht gilt. Paradoxerweise würde die Professionalisierung damit gerade im Medium des (vermeintlich) Unprofessionellen erfolgen.

Zugleich formuliert die Lehrkraft, dass es gut sei, „*öfter*“ einmal die „*ganze Klasse*“ zu unterrichten, d.h. es geht ihr weder darum, regelmäßig vor der ganzen Klasse zu stehen, noch darum, dass diese Situation häufig sein müsste. Vielmehr wird auf diese Weise die dienende Funktion des „*die-ganze-Klasse-Unterrichtens*“ deutlich, nämlich als notwendige Vorbereitung für die Kooperation im Team. Die gleichberechtigte Kooperation im Team ist damit sowohl sachlogisch als auch im Sinne der Praxis notwendig rückgebunden an die Fähigkeit, die erforderliche Praxis auch alleine, d.h. ohne Unterstützung durch das Team bewältigen zu können. Die Souveränität des souveränen Team-Players erweist sich damit nicht nur in dem Vermögen, auf die anderen Teamplayer einzugehen, sondern gerade auch an der Fähigkeit, dass er das, was im Team noch besser geleistet werden kann, im Prinzip alleine leisten könnte. Professionstheoretisch könnte man als *Conclusio* aus der Praxis formulieren: „Nur wenn ich im Prinzip in der Lage bin, die pädagogische Situation auch alleine zu bewältigen, habe ich die notwendige Gesamtsicht auf die Prozesse und damit auch die Sensibilität für den gesamten pädagogischen Prozess, um mich dann souverän mit einem Kollegen oder einer Kollegin sekundenschnell abstimmen und damit eine pädagogisch wertvolle Teampraxis gewährleisten zu können.“

S3: Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, weil (-) immer wieder Lehrer ausgefallen sind, (2) und wenn das der Fall ist, dann (-) hat man ein besseres Standing in der Klasse.

Dass die Sonderpädagogin hier ihr Standing in der Klasse eigens als Thema reklamieren muss, zeigt, wie stark das faktische Deprofessionalisierungsrisiko für die Sonderpädagog/innen durch die derzeit an vielen Schulen anzutreffenden Konstellationen ist. Nachdem sie vielfach jahrelang eigene Klassen an den Förderschulen geführt haben, werden sie nun – je nach organisationaler Rahmung und Kooperationsfähigkeit der Regelschullehrkraft – degradiert zu Hilfs-Lehrkräften (Soukup-Altrichter 2007). Um dieser Deprofessionalisierungsgefahr zu entgehen, müssen sie das, was eigentlich für eine Lehrkraft selbstverständlich ist, nämlich eine Klasse führen zu können, im neuen beruflichen Kontext erst wieder unter Beweis stellen. Umgekehrt stellt sich für die Regelschullehrkräfte das Problem, sich behaupten zu müssen, nicht die schlechteren Lehrer/innen zu sein. Hierbei können sich die Regelschullehrkräfte argumentativ nur auf ihre Fachlichkeit zurückziehen, d.h. darauf dass nur ihr Unterricht fachlich anspruchsvoll sei. Gelingt ihnen diese Identitätsbehauptung nicht, ließe sich fragen, weshalb nicht in der Lehramtsausbildung Sonderpädagogik zum Normalfall werden sollte, wenn die Gruppe der Sonderpädagog/innen doch viel besser mit heterogenen Lerngruppen umzugehen vermag.

Die beiden Professionen werden in der neuen Akteurkonstellation der inklusiven Schule damit systematisch bzw. strukturell dazu gezwungen, Motive der Abgrenzung zu finden, die dann in der Folge zu Situationen führen, innerhalb derer die jeweilige Lehrkraft wieder das Terrain zurückerobern muss, das ihr zunächst professionell abgesprochen wird. So müssten komplementär auch Lehrkräfte der Regelschule signalisieren, dass auch sie in der Lage sind, mit „schwierigen Schüler/innen“ umgehen zu können. Eine Alternative zu diesem abwägenden und aushandelnden Umgang mit der strukturell bedingten Rollendiffusion wäre eine Vereindeutigung. Diese findet in typischer Weise dadurch statt, dass streng arbeitsteilig operiert wird, wobei die stärkere Deutungsmacht hier auf der Seite der Regelschullehrkräfte und ihrem Anspruch auf das „Kerngeschäft Unterricht“ liegt und damit dann das Zweit-Lehrersystem entsteht, innerhalb dessen die Sonderpädagog/innen nicht mehr als Lehrkräfte im eigentlichen Sinne, sondern „nur noch“ als sonderpädagogisches Personal für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf definiert werden. Die Interviewpartnerin führt weiter aus:

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen

Hier thematisiert die Lehrkraft die Frage der Anerkennung explizit, indem sie eine Doppelfunktion von Lehrkräften als Ansprechpartnerin für Schüler/innen und als Leitungsperson reklamiert. Von allen Seiten auch als Leitungsperson anerkannt zu werden, betrifft das Verhältnis sowohl zu den Schüler/innen als auch zu den Kolleg/innen. Die Vorstellung des Standings in der Klasse ist damit als Anerkennungsfrage in diese beiden Richtungen zu denken, so dass sich hiermit die hinter dem Vertretungsunterricht liegende Logik als Chance der Professionalisierung als schlüssig erweist.

Zugleich gelingt es der Lehrkraft auf diese Art und Weise, pädagogische Ansprüche, die in anderen Situationen auch leicht als konfligierende Erwartungen erscheinen

können, miteinander zu vermitteln. Während die Vorstellung, „*Ansprechpartner*“ zu sein, eine besondere Form des pädagogischen Bezugs darstellt, nämlich eher einer Vertrauensperson vergleichbar ist, wird zugleich der Anspruch herausgestellt, auch Leitungsperson sein zu können. Im Sinne des eigenen Professionsverständnisses reicht es eben nicht aus, nur die beratende Kraft zu sein, sondern als Lehrkraft muss auch eine Vorstellung von Klassenführung in das professionelle Selbstbild integriert werden.

Der Versuch, das eigene Professionsverständnis als Rollenkombination von Ansprechpartnerin und Leitungsperson zu denken, zeigt zugleich eine deutliche Erweiterung gegenüber einem Professionsverständnis, das sich nur am geordneten Fachunterricht orientiert, welcher – klischeehaft gesprochen – dann guter Unterricht ist, wenn er möglichst wenig Nachfragen erzeugt. Wenn an der eigenen Didaktik keine Zweifel bestehen, wären Ansprechpartner/innen damit nur in Problemsituationen erforderlich, während, die Verantwortung für das Scheitern am Unterrichtsstoff an die Schüler/innen delegiert werden kann. Ansprechpartner/in wären allenfalls noch die Eltern, nicht aber die Lehrkraft, die durch ihren soliden Fachunterricht jedem Kind eine Chance im Sinne der viel reklamierten Chancengleichheit gegeben hat und damit anstelle einer Erfolgsgarantie nur legitimieren muss, dass alle Schüler/innen ihre Chance gehabt haben (Dietrich/Heinrich/Thieme 2013).

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet

Bemerkenswert ist in dieser Passage, dass die Lehrkraft hier noch einmal zwischen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf („*Förderkinder*“) und den schwächeren Kindern unterscheidet. Diese Unterscheidung ist notwendig, um die fließenden Grenzen zwischen einem diagnostizierten Förderbedarf und den Kindern mit „schwachen Leistungen“ zu dokumentieren. Andererseits ist diese Differenzierung notwendig, um den Begriff der schwächeren Kinder deutlich gegenüber dem der stärkeren abzugrenzen, die dann in der Folge in besonderer Weise noch einmal thematisch werden (s.u.). Die Sonderpädagogin reklamiert damit die Zuständigkeit für alle Kinder in der Klasse, indem sie gerade die Zuständigkeitsbereiche benennt, um sie zu überschreiten. Sie will nicht nur für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sein, wie dies gemäß ihrer professionellen Ausbildung denkbar wäre, sondern auch für die anderen Kinder mit Lernschwierigkeiten und darüber hinaus sogar auch für die leistungsstarken Schüler/innen.

S3: Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet, dann (1) kann das sein, dass g- die Stärkeren irgendwie dass die das nicht ganz ernst nehmen, dass du da Frau Gerber ist #ja# die Fördertante hier bei uns, [! Mhm] die hat uns gar nichts zu sagen, weil wir machen Abitur.

Von den stärkeren Schüler/innen erfährt die Lehrkraft mangelnde Anerkennung, was sie mit dem Begriff der „Fördertante“ zum Ausdruck zu bringen versucht. Dieser Begriff ist eindeutig negativ konnotiert und stellt, wie z.B. „Basteltante“ als vergleichbarer Begriff im pädagogischen Bereich, eine Betonung einer weniger oder nicht-professionellen Tätigkeit dar. Vergleicht man diesen Begriff gedankenexperimentell mit dem im Primarbereich des Öfteren verwendeten Begriff der „Klassenmami“, dann wird deutlich, zumindest vor dem Hintergrund eines bestimmten normativen Bildes der „traditionellen Kernfamilie“, dass hier zugleich eine Distanz formuliert wird. Der Begriff der „Klassenmami“ in der Grundschule, die dem Kind hilft, vom Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin zu werden (Dreeben 1980), referiert auf eine wesentliche Bezugsperson des Kindes. Die Stellung der Lehrkraft wird eher aufgewertet als abgewertet. Anders ist dies bei dem Begriff der „Fördertante“. So wie die Tante in der traditionellen Kernfamilie nicht wie die Mutter im Zentrum der Familie steht, erscheint die Förderung (von Schüler/innen mit Schwierigkeiten), wie das Basteln, als nicht im Zentrum des Unterrichts stehend und damit als weniger wichtige Tätigkeit. Der Begriff der „Fördertante“ ist auch deshalb dezidiert abwertend, weil in dem Kompositum die Bezeichnung der Professionellen selbst ersetzt wird: „Förder-Tante“ statt „Förder-Pädagogin“ bzw. Förderlehrerin.³ Letzteres entspräche einer direkten Ersetzung der Bezeichnung für die akademische Qualifikation. Hierin kann sich eine Deprofessionalisierung widerspiegeln.

Berücksichtigt werden muss in der Interpretation, dass sie den Begriff der „Fördertante“ den Schüler/innen in den Mund legt. Durch diese Darstellung der kommunikativen Situation, die den Schüler/innen schon die Leistungsperspektive unterstellt, dass sie sich als zukünftige Abiturient/innen sehen, für die dann die Förderschullehrerin per se nicht zuständig ist, kann die Interviewte das tabuisierte Thema aus der Sicht der Schüler/innen sich artikulieren lassen. Das vielfach kolportierte Vorurteil – im Gegensatz zu Gymnasiallehrer/innen müssen Grund-, Haupt-, Realschul- oder gar Förderlehrkräfte nicht so intelligent sein –, würde hier, wenn es auch intentional seitens der Lehrerin mit angesprochen sein sollte, durch die fingierte Schülersicht reproduziert.

Hier wird die Idee der Förderung gegenüber der Leistung als typische Ausnahme im schulischen Kontext dargestellt. Gegenüber dem Leistungsprinzip erscheint das Förderprinzip als minderwertig. Vermittelt über die Rolle der Pädagog/innen wird so auch die Rolle der idealen Schüler/innen sozial konstruiert, nämlich als denjenigen, die sich bewähren. Denn, Leistung zu zeigen, ist ein Reflex auf eine Bewährungsprobe, und wer sich dabei helfen lassen muss, kann diese nicht aus eigener Kraft bewältigen und hat damit besonderen Förderbedarf. Indem die Interviewte in dieser Passage dies in Form eines indirekten Zitates die Schüler/innen sagen lässt, unterstellt sie eine solche Sicht der Kinder – oder zumindest dieser leistungsstarken Kinder – auf die Schülerrolle. Hiermit wird den Schüler/innen – ob nun zu Recht oder zu Unrecht – unterstellt, dass sie es sind, die die Arbeitsteilung wünschen, d.h. eine Differenzierung in einen Unterricht, den die normalen Lehrer/innen geben, und eine besondere Form der fördernden Zuwen-

3 Der Begriff der Förderschullehrerin ist im Rahmen des inklusiven Settings dann ohnehin obsolet, da der Arbeitsplatz nicht mehr die Förderschule ist.

dung, die aber nur an die Kinder adressiert sein soll, die dieser besonderen Förderung bedürfen. Die leistungsstarken Schüler/innen können sich gerade durch die Distanz und die Distanzierung von der Förderlehrkraft als Leistungsstarke fühlen und im sozialen Raum als solche definieren.

In dem Maße, in dem die Förderlehrkraft ihre Identität als Lehrkraft wiederfindet, nimmt sie den leistungsstarken Schüler/innen ihre Identifikationsmöglichkeit als besonders leistungsstarke Schüler/innen – und damit ihre Sonderstellung in der Klasse. In dieser Akteurkonstellation läuft es dann darauf hinaus, dass die Aufwertung der Förderlehrkraft immer potentiell eine Abwertung der besonders hervorgehobenen Stellung der leistungsstarken Schüler/innen darstellt, was die Interviewpartnerin direkt anschließend kommentiert:

S3: So. Gi- gibt's schon und (2) das find ich nicht günstig natürlich [I: Mhm] also ich (3) hätte schon gerne von allen Schülern den Respekt. [I: Mhm] (3) [I: Und wie ist] Aber es ist nicht so.

An dieser Stelle signalisiert die Interviewte, dass sie unter dem mangelnden Respekt leidet und sie ist in der Lage, dies auch offen zu artikulieren. Ausgehend von der (fingierten) Schülersicht erscheint die Kränkung der Förderlehrerin als praktisch notwendig, wie das nachfolgende, direkt an die Sequenz anschließende Zitat zeigt:

S3: Also in der 71 würde ich sagen ist es wirklich so, dass da gibt's ja so ein Drittel ungefähr der Schüler m- #für die ich heute# auch mit rausgegangen sind, ähm, mit Gymnasialempfehlung die w- wirklich auch leistungsfähig sind, (3) und (gedehnt) (1) die schon so'n bisschen die Einstellung haben Frau Gerber ist ja eigentlich nur für die da, die es nicht rallen. Und, äh, (1) gut das ist nicht ausgesprochen, aber das ist so mein Empfinden, vielleicht stimmt es auch gar nicht. (lacht) [I: Mhm] Hm, und das, wenn ich denen mal was sage, dass die überhaupt nicht reagieren, während wenn ich im gleichen Ton einem (1) Förderschüler, beziehungsweise es sind ja oft auch Kinder mit Migrationshintergrund, die dann bleiben in der Wiederholungsrunde [I: Mhm] heute waren ja auch viele da, [I: Mhm] dass die schon sehr auf mich reagieren und auch, ach also auch nicht alle, ne, es gibt auch mal Disziplinprobleme, aber (1) wenn ich zum Ahmet sag, Mensch hör mal zu, das darfst du aber nicht, dann (1) reagiert der mehr auf mich als einer von diesen (leiser) [I: Mhm] Gymnasialempfehlungskindern. (lacht)

An dieser Stelle zeigt sich erneut die Dominanz des Leistungsprinzips, das dahingehend wirksam ist, dass über diese Form der schulischen Organisation die Rollendefinitionen hergestellt werden. Für die Kinder, die für sich reklamieren eine Gymnasialempfehlung zu haben, stellt der Kontakt mit der Förderlehrerin geradezu eine Gefahr dar. Gemessen am Bewährungsmythos bzw. der selbst zugeschriebenen Bewährungsnotwendigkeit, aus der Gymnasialempfehlung tatsächlich auch einen Gymnasialabschluss zu machen, ist jeder Kontakt mit der Sonderpädagogin gefährlich, da dieser einen Bedarf an besonderer Förderung sichtbar machen könnte.

Bemerkenswert an der Schilderung der Lehrkraft ist, dass die Abwertung primär durch die Schüler/innen und nicht durch die Kolleg/innen erzeugt wird. Zumindest dürfte es in Akteurkonstellationen an inklusiven Schulen nicht unterschätzt werden, inwieweit die Deprofessionalisierung von Förderlehrkräften nicht auch durch die Schülerre-

aktionen hervorgerufen wird und nicht nur durch misslingende Kooperationsformen im Lehrerteam.

Der Begriff der „*Gymnasialempfehlungskinder*“ ist in diesem Kontext auch in dem Sinne aufschlussreich, dass er verdeutlicht, wie sehr über die formalisierten Prozesse pädagogische Vorstellungen gesteuert werden. Die Gymnasialempfehlung erscheint als Pendant zur Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hierbei erscheinen die Kategorien nicht nur auf Seiten der Professionellen wirksam, sondern die Interviewte geht davon aus, dass diese Kategorien auch auf Seiten der Schüler/innen wahrgenommen werden und handlungsleitend wirken. Damit entsprechen sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen den Rollenbildern, die ihnen durch das formalisierte Berechtigungssystem zugewiesen werden.

Empirisch unklar bleibt in diesem Kontext, ob es sich hierbei um die Perspektive der Lehrerin handelt, die sie nur den Schüler/innen zuschreibt, oder ob die Schüler/innen dies tatsächlich so wahrnehmen. Sollte Letzteres nicht der Fall sein, wäre allerdings denkbar, dass diese Funktion über einen „Bildungshabitus“ (Kramer et al. 2013) hergestellt wird, der dann eine explizite Artikulation des besonderen Status als „*Gymnasialempfehlungskind*“ gar nicht mehr notwendig werden lässt, da sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/innen wissen, *wer in welche* Kategorie zu packen ist.

3. Diskussion: Strukturprobleme auf dem Weg zu multiprofessionellen Teams in der inklusiven Schule

Die Lehrkraft dokumentiert eine Identitätsproblematik im Sinne der Rollenfindung in diesem, gegenüber der Tätigkeit an einer Förderschule, neuen Setting. Hierbei wird deutlich, dass sich ihre Identität aus unterschiedlichen Formen der Anerkennung seitens der Kolleg/innen und der Schüler/innen speist. Der Vertretungsunterricht erscheint als notwendige Bedingung der Möglichkeit, über die eigene Rolle zu reflektieren. Der Ausnahmezustand wird somit zum reflexiven Moratorium, in dem die Lehrkraft sich handelnd als diejenige erfahren kann, die sie (auch) sein möchte. Bemerkenswert ist, dass die Förderlehrkraft nicht versucht, ihre Identität darüber zu bestimmen, dass sie ihre in Abgrenzung zu den Regelschullehrkräften besonderen diagnostischen Fähigkeiten hervorkehrt. Dies geschieht wahrscheinlich deshalb nicht, da diese Form der Explizierung von Bedeutsamkeit auf sie zurückfallen würde, indem sie dann zwar als Förderpädagogin anerkannt würde, aber damit innerhalb des Klassenverbandes zugleich nur in ihrer Zuständigkeit für die schwachen Schüler/innen. Auch hierin könnte eine Deprofessionalisierung liegen, dass es innerhalb dieser Konstellation schwer fällt, sonderpädagogisches Spezialwissen in die Praxis einzubringen, da die direkte Explizierung einer solchen sonderpädagogischen Expertise ihr innerhalb der geschilderten Interdependenzen von Anerkennungslogiken eher zum Nachteil geraten würde.

Über den Versuch der Rollenkombination als Ansprechpartnerin und Leitungsperson gelingt es der Sonderpädagogin, ihr ursprüngliches, an der Förderschule akzeptiertes

Professionsideal zu reaktivieren, nämlich zugleich Klassenlehrerin (Leitungsperson) und Ansprechpartnerin zu sein. Bemerkenswerter Weise greift die Pädagogin in der inklusiven Schule nicht auf die Möglichkeit zurück, sich als Sonderpädagogin zu definieren, indem sie auf die Situationen verweist, innerhalb derer sie mit Teilen der Lerngruppe – nämlich den schwachen Schüler/innen – im getrennten Raum Unterricht durchführen kann und dort dann in ihrer primären Funktion als Unterstützende erscheint. Vielmehr reklamiert sie – ganz im Sinne der Forderungen nach einer inklusiven Schule –, für alle Schüler/innen in der Klasse zuständig zu sein. Die Sonderpädagogin versucht so, die neue organisationale Rahmung rückgängig zu machen. Während sie an der Fördererschule selbstverständlich auch heterogene Lerngruppen hatte, die eine unterschiedlich intensive Förderung notwendig machten, so soll nun die Tatsache, dass zwei zuvor institutionell getrennte Lerngruppen in der inklusiven Schule zusammengeführt werden, keinen Unterschied machen. Es wird damit deutlich, dass sich das pädagogische Ethos, alle Kinder zu fördern, letztlich mit dem gegliederten Schulsystem nicht bruchlos verträgt, in den räumlich getrennten Schulformen aber eine Abspaltung ermöglicht, indem die Pädagog/innen immer nur eine heterogene Lerngruppe vor Augen haben, die freilich ausblendet, dass die Heterogenität noch größer wäre, wenn die Schulformen zusammengelegt wären. Der Anspruch der Allzuständigkeit wird erst in der inklusiven Schule virulent bzw. genauer formuliert: in der Schule, die inklusiv sein soll, ohne es bislang zu sein, u.a. da das integrative Setting auf einer „Pro-Kopf-Zuweisung“ (Reiser 1997) der Ressourcen basiert. Das Problem emergiert in der Wahrnehmung praktisch erst durch die Synopse der parallelen Welten, wie sie in der inklusiven Schule entsteht. Für das eigene Professionsverständnis ist es für die Lehrerin unabdingbar, dass sie für alle Schüler/innen, die sich im Raum befinden, auch zuständig ist. Nicht zuletzt ausgehend von dem strukturell im Erwachsenen-Kind-Verhältnis angelegten pädagogischen Bezug (Nohl 1933), ist kaum vorstellbar, dass eine Lehrkraft in einem Raum unterrichten würde, in dem einige Schüler/innen sich ihrer Kontrolle entziehen und sie dieses einfach hinnimmt.

Fraglich ist, inwieweit diese Lehrkraft ein Bild von sich als Sonderpädagogin an einer inklusiven Schule entwickeln kann oder inwiefern sie ein Bild von sich als Lehrerin für eine Klasse bzw. eine heterogenen Lerngruppe entwickelt, ohne für sich geklärt zu haben, worin die Abgrenzung gegenüber den Regelschullehrkräften bestehen würde. Das pädagogische Ethos als Lehrkraft speist sich hier daraus, immer für alle Schüler/innen da zu sein. Dieses Ethos würde aber in dem Moment in Frage gestellt, in dem inklusive Pädagogik an der inklusiven Schule funktional-arbeitsteilig gedacht wird (getrennte Zuständigkeiten). Dies torpediert das klassische Bild der Lehrerverberufung und wirkt damit auf Lehrerseite desintegrierend und zur erneuten Klärung der eigenen Rolle herausfordernd.

Bildungspolitisch gibt es freilich auch Ansätze, die dieses Identitätsproblem der sonderpädagogischen Professionellen in inklusiven Settings anders lösen, indem sie eine ganz klare Arbeitsteilung vorsehen, wie im derzeitigen Kontext die stark vorangetriebenen Forderungen nach Modellen des *Response to Intervention* (RTI, vgl. Hillenbrand et al. 2013). Hier hat jede Lehrkraft ihren räumlich abgrenzbaren Aufgabenbereich, wenn die Sonderpädagog/innen nach psychologisch-diagnostischen Tests zeitweise

mit den „testschwachen Kindern“ die Klasse verlassen. Während für die interviewte Lehrkraft die Frage offen bleibt, was es bedeutet *sonderpädagogische* Professionelle an einer inklusiven Schule zu sein, könnten bildungspolitische Entscheidungen, wie die für RTI-Modelle auch Vereindeutigungen schaffen, die allerdings vom inklusiven Gedanken wieder weg führen, wie die so genannten *Pull-out*-Programme (Heinrich/Urban/Werning 2013). Da das Schulsystem dann weiterhin den Regeln und Regelhaftigkeiten des Leistungs- und Selektionsprinzips folgen kann, ermöglichen diese Programme eine Rollenklarheit und können sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrkräfte Verhaltenssicherheit herstellen. Das Bedürfnis nach Orientierung wird durch die *Pull-out*-Systeme befriedigt: Jeder hat wieder seinen ihm zugewiesenen Ort im System. Man könnte an dieser Stelle von einer innerschulischen Allokationsfunktion sprechen, die nunmehr in Form innerer Differenzierung innerhalb der Schule bzw. Klasse notwendig wird, nachdem durch die inklusive Schule die vereindeutigenden Formen der äußeren, schulformbezogenen Differenzierung wegfallen.

Umgekehrt wird eben durch diese Überlegungen deutlich, wie radikal die Idee von Multi-Professionalität gedacht werden muss, wenn tatsächlich innerhalb der Schule nicht die alten Strukturen der Professionsgrenzen angesichts einer interdependenten Aufgabe durchschlagen sollen. Zugleich könnte formuliert werden, dass gemäß des Anspruches einer inklusiven Schule dies die einzige Möglichkeit darstellen würde. Demgegenüber reproduziert sich im *Pull-Out*-System immer wieder die alte Schulstruktur, indem sie durch das „Verschwinden“ der schlechteren Schüler/innen aus dem Klassenraum noch einmal visualisiert wird.

Im vorliegenden Fall wird hingegen die Ausnahmesituation des Vertretungsunterrichts zur Gelingensbedingung. Im Sinne einer strukturellen Verallgemeinerung ermöglicht dies, einen praktischen Vorschlag zu formulieren, der die Zusammenarbeit von Regellehrkräften und Sonderpädagog/innen unterstützen könnte: nämlich das zeitweilige Unterrichten der Sonderpädagog/innen allein in der Klasse. Gespräche aus Schulentwicklungskontexten zeigen auch, dass sich die Sonderpädagog/innen deutlich besser fühlen, wenn sie durch neue organisationale Möglichkeiten in ihrer Professionalität als Lehrkraft wieder aufgewertet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Martin Heinrich
Institut für Erziehungswissenschaft,
Leibniz Universität Hannover
martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de
(Erstautor und Ansprechpartner)

Ann-Kathrin Arndt
Institut für Sonderpädagogik,
Leibniz Universität Hannover
ann-kathrin.arndt@ifs.phil.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rolf Werning
Institut für Sonderpädagogik
Leibniz Universität Hannover
rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

Literatur

- Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A. K. (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.) (2013): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feyerer, E. (2011): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration In: Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119-139.
- Friend, M. P./Cook, L. (2010): *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. 6. Aufl. Boston: Pearson.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag-Hohengehren, S. 89-101.
- Heinrich, M./Altrichter, H. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 129-145.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Heinrich, M./Werning, R. (2013): „It’s Team-Time“? Unterrichts Kooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: *Journal für Schulentwicklung* 17, 4, S. 26-32.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, S. 268-288.
- Hillenbrand, C./Melzer, C./Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 33-68.
- Kramer, R.T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuper, H./ Kapelle, N. (2012): Lehrkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, E./Idel, T.S./Ullrich, H. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-51.
- Nohl, H. (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik, Band 1*. Langensalza: Beltz, S. 3-80.
- Reiser, H. (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48, 7, S. 266-275.
- Soukup-Altrichter, K. (2007): Vorher waren wir viel kleiner. Jetzt sind wir groß geworden – Die Schubertschule: Eine Sporthauptschule mit integrativem Schwerpunkt. In: Soukup-Altrichter, K./Feyerer, E./Prammer-Semmler, E./Prexl-Krausz, U. (Hrsg.): *Was verändert*

- sich durch Schulprofilierung? Vier Fallstudien profilierter Hauptschulen. Linz: Trauner Verlag, S. 131-167.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202-224.
- Werning, R./ Arndt, A. K.(Hrsg.) (2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R./Löser, J. M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS – Die Deutsche Schule 102, 2, S. 103-114.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht

Zusammenfassung

Die Professionalisierung von Lehrkräften ist ein zentrales Thema in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Der vorliegende Beitrag ordnet die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu subjektiven didaktischen Theorien bilingualer Erdkundelehrkräfte in den Kontext der Professionalisierungsdebatte ein. Neben der Präsentation einzelner Forschungsergebnisse wird die Frage diskutiert, inwieweit das Konzept der subjektiven Theorien hilfreich ist für die Erfassung von Professionalisierungsprozessen. Dabei wird unterschieden zwischen einem „prescribed professionalism“, der sich aus verordneten bildungspolitischen Innovationen entwickelt, und einem „independent professionalism“, mit dem sich die Professionalisierungsprozesse einer bottom-up Entwicklung wie der des bilingualen Unterrichts aus der Schulpraxis heraus beschreiben lassen.

Schlagerwörter: Didaktik des bilingualen (Erdkunde-)Unterrichts; bottom-up Innovationen; „independent professionalism“ vs. „prescribed professionalism“; subjektive didaktische Theorien

The professional development of CLIL teachers

The professional development of teachers is an important issue in education and pedagogy as well as teaching theory and methodology. This paper discusses the results of a research project on teachers' subjective theories concerning content and language integrated learning (CLIL) in Geography in the light of the debate on professionalism. In addition to the presentation of individual research results and the teachers' prototypical argumentative structures it explores the question whether the concept 'subjective theories' is suitable for describing and analysing processes of increased professionalism. A distinction between 'prescribed professionalism' to describe outcomes of top-down innovations in education and 'independent professionalism' to describe outcomes of institutional bottom-up innovations such as CLIL is employed in order to show the scope of different processes of professionalism in the teaching profession.

Keywords: CLIL theory and methodology; bottom-up innovations in education; 'independent professionalism' vs. 'prescribed professionalism'; teachers' subjective theories

1. Einleitung

In der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften finden sich einerseits zahlreiche konzeptionelle Überlegungen, was Lehrerprofessionalität ausmacht. Andererseits wird dem Phänomen empirisch nachgegangen, vor allem in den Bereichen aufgesetzter bildungspolitischer Bestimmungen (Hinwendung zur Kompetenzorientierung, Bildungsstandards etc.), zu denen Lehrkräfte sich notgedrungen verhalten müssen. Auch in den Fachdidaktiken, für den vorliegenden Beitrag speziell in der Fremdsprachendidaktik und der Didaktik des bilingualen Unterrichts¹, spielen Aspekte von Lehrerprofessio-

1 Im bilingualen Unterricht wird eine Fremdsprache als Arbeitssprache im Fachunterricht genutzt. Der international gebräuchliche Terminus ist *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Üblicherweise wird die Fremdsprache in ausgewählten Fächern genutzt (vgl. Breidbach/Viebrock 2012).

nalität eine Rolle. Allerdings werden sie selten explizit mit diesem Begriff in Verbindung gebracht (eine Ausnahme bilden die Arbeiten von Dirks 2000, 2004). Ein Grund hierfür mag sein, dass sich die Fremdsprachendidaktik bzw. die Überlegungen zum bilingualen Unterricht in erster Linie mit einem begrenzten, wenn auch zentralen Ausschnitt der Tätigkeit von Lehrer/innen befassen, nämlich der Inszenierung und Reflexion fachlicher und sprachlicher Lernprozesse, weniger aber mit den allgemeinpädagogischen und administrativen Aufgabenfeldern, welche der Lehrberuf darüber hinaus umfasst.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Anliegen, die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu den subjektiven didaktischen Theorien bilingualer Erdkundelehrer/innen in den Kontext der Professionalisierungsdebatte einzuordnen und aufzuzeigen, inwieweit das Konzept der subjektiven Theorien hilfreich für die Erfassung von individuellen Professionalisierungsprozessen ist. Dazu wird zunächst ein Blick auf ausgewählte Professionalitätsmodelle sowie empirische Erkenntnisse zu den Auswirkungen pädagogischer Innovationen auf die Professionalisierung von Lehrer/innen geworfen, bevor die Spezifika und Ergebnisse des Forschungsprojekts dargestellt werden. Eine Besonderheit des bilingualen Unterrichts ist es, dass es sich um eine *Grassroots*-Bewegung handelt, bei der Innovationen aus der Schulpraxis hervorgingen, bevor die Thematik in den wissenschaftlichen Diskurs Eingang gefunden hatte (vgl. Breidbach/Viebrock 2012). Ob und in welchem Umfang diese Tatsache Einfluss auf die Entwicklung professionellen Handelns nimmt, soll ebenfalls Gegenstand der folgenden Überlegungen sein.

2. Professionalisierung im Lehrberuf

Professionalität und Professionalisierung sind in den letzten zwei Jahrzehnten zu inflationären Begriffen mit zahlreichen Bedeutungsausprägungen geworden. Die Frage, inwieweit der Lehrberuf als Profession gelten kann und durch welche Merkmale sich professionelle Kompetenzen auszeichnen, wird kontrovers diskutiert. Grundsätzlich lassen sich vier Ansätze unterscheiden, die in unterschiedlicher Form für das hier beschriebene Forschungsprojekt relevant werden:

(1) In Anlehnung an das klassische Professionenkonzept ist der Lehrberuf als Profession ausgewiesen worden: „Kriterien für die Veredelung eines Berufs zur Profession sind eine Berufsausübung, die auf wissenschaftlichem Wissen gründet, eine freiberufliche Stellung, ‚Autonomie bei der Formulierung von Standards der Berufsausübung und Ausbildung‘; eine berufsständische Organisation, eine Berufsethik und die Klientenorientierung [...]. Eine eigene Fachsprache wird ebenfalls als Kriterium angeführt“ (Rothland/Brüggemann 2011: 536f.). Zweifel an der professionellen Autonomie des Lehrberufs haben zur Weiterentwicklung des Konzepts geführt. Ebenso ist zu hinterfragen, für welche Bereiche das wissenschaftliche Wissen explizit ausgewiesen sein muss. Für den hier betrachteten bilingualen Unterricht beispielsweise hat sich ein fachdidaktischer theoretischer Rahmen erst allmählich entwickelt (Breidbach 2007), sodass das

unterrichtsbezogene Handeln der Lehrkräfte sich zunächst auf subjektive theoretische Annahmen gründen musste. Damit fehlte für diesen Bereich eine wissenschaftlich abgesicherte theoretische Legitimationsgrundlage. Insgesamt zeigt sich, dass es schwierig ist, ein übergreifendes Professionsmodell auf einen begrenzten Bereich des Lehrerhandelns anzuwenden.

(2) Die „Theorie einer antinomischen Lehrerprofessionalität“ von Helsper (2004: 89) charakterisiert den Lehrberuf als Spannungsfeld einander widersprechender Anforderungen, die jedoch beiderseitig Gültigkeit besitzen. Aus der antinomischen Struktur ergibt sich eine gewisse ‚Unmöglichkeit‘ des Lehrberufs, da nie alle Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden können. In diesem Bewusstsein verhält sich innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes derjenige professionell, der sich reflexiv mit den Antinomien auseinandersetzt und dem ein situativ stets neu zu leistendes Ausbalancieren der Widersprüchlichkeiten gelingt.

Die Antinomien wirken in fremdsprachendidaktische Entscheidungsfelder hinein und sind für diese spezifiziert worden (Eisenmann/Grimm 2011). Für den bilingualen Unterricht lassen sich zudem widersprüchliche Strukturen beschreiben, die aufgrund der unterschiedlichen beteiligten Fachkulturen zustande kommen. Der bilinguale Unterricht hat sich zwar zu einem eigenständigen Berufsfeld entwickelt, verfügt aber über keine gesicherte grundständige Ausbildungsstruktur. Ein Kriterium, das üblicherweise zugrunde gelegt wird, ist das Vorhandensein von Sachfach- und Fremdsprachenfakultas. Deren ausdrückliche, nicht notwendigerweise aber integrative Verbindung im bilingualen Unterricht kann zu konfligierenden Lehrerbildern, Rollenverständnissen und Handlungsnotwendigkeiten führen, die sich empirisch nachweisen lassen und sich beispielsweise an der Frage des Umgangs mit sprachstrukturellen Aspekten in einem fachlich orientierten Unterricht entzünden (Viebrock 2007, 2010: 114).

(3) Der berufsbiographische Ansatz fokussiert den Prozess der Professionalisierung mit Blick auf Wechselwirkungen mit der privaten Biographie. Er ist narrativ angelegt und berücksichtigt eine longitudinale Perspektive, mithilfe derer er Entwicklungsverläufe von Professionalisierung und De-Professionalisierung rekonstruiert. Bezüglich des bilingualen Unterrichts ist der berufsbiographische Ansatz insofern interessant, als es sich bei dieser Unterrichtsform um eine zunächst in der Schulpraxis initiierte Innovation handelt und sich in der Lehrerschaft bestimmte Typen identifizieren lassen (Dirks 2004), welche dieses Unterrichtskonzept im Kontext bestimmter berufsbiographischer Prozesse entwickeln, tragen und ausgestalten, bzw. auch solche, die sich ihm verweigern.

(4) Von Bedeutung für das hier beschriebene Forschungsprojekt sind darüber hinaus kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle, welche professionelle Kompetenz über das Vorhandensein unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen definieren. In dem Modell von Kunter et al. (2011: 59) gehören dazu folgende Kompetenzaspekte: „Professionswissen“, „Überzeugungen“, „motivationale Merkmale“ sowie „selbstregulative Fähigkeiten“. Das mehrperspektivische Modell von Schratz et al. (2008) hingegen erfasst Professionalität nicht nur als Wissen und Können Einzelner, sondern als Zusammenspiel von personalen und strukturellen Rahmenbedingungen, welche von

professionellen Lehrenden in selbstreflexiven Prozessen thematisiert werden. Es verbindet individuelle und strukturelle Elemente in fünf „Domänen“: „Reflexivität/Diskursfähigkeit“, „Professionsbewusstsein“, „Kollegialität“, „Differenzfähigkeit“ sowie „*Personal Mastery*“ (ebd.: 127). Eine ausführliche Diskussion der Leistungsfähigkeit der Modelle kann hier nicht vorgenommen werden. Von Bedeutung ist jedoch, dass das fachdidaktisch relevante Wissen jeweils an unterschiedlicher Stelle verortet wird. Bei Kunter et al. (2011) ist es Teil des Professionswissens. Schratz et al. (2008) entwerfen eine sogenannte „sechste Disziplin“, welche die fünf Domänen durchzieht und die jeweilige inhaltliche Kontextualisierung (z.B. Fach, Fachdidaktik, Schultyp etc.) umfasst. Während dieser Ansatz aus fachdidaktischer Perspektive sinnvoll erscheint, weil er eine Zuspitzung allgemeiner Professionalisierungsaspekte ermöglicht, bleibt seine Konkretisierung weitgehend diffus.

3. Subjektive Theorien im Kontext der Professionalisierungsdebatte

Das Konzept der subjektiven Theorien ist hinsichtlich des theoretischen Rahmens der Professionalisierungsdebatte zunächst offen und lässt sich in den strukturtheoretischen Ansatz ebenso einordnen wie in den kompetenztheoretischen. Auch berufsbiographische Elemente kommen zum Tragen. Unstrittig ist, dass die individuellen Wissensbestände der Lehrkräfte (z.B. in Form subjektiver Theorien) ein wesentliches Element von Professionalität ausmachen.

Ursprünglich waren subjektive Theorien auf kognitive Dispositionen und Wissensbestände fokussiert und wurden in diesem Verständnis als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften beschrieben (Lehmann-Grube/Nickolaus 2009), sind dafür aber auch kritisiert worden (Rothland/Brüggemann 2011: 540). Zugleich wird das Konzept in engem Zusammenhang mit ähnlichen Begriffen wie Überzeugungen, *teacher beliefs*, *teachers' mindsets* o.ä. diskutiert. Im Gegensatz zu Überlegungen zu einer kollektiven Professionalität im Sinne einer „Berufskultur“ sind subjektive Theorien auf das Individuum bezogen und fragen nicht notwendigerweise nach „traditionell gewachsenen Formen der Berufsausübung“ (Bennewitz 2008: 248).

Grundsätzlich besteht Einigkeit darüber, dass Lehrerhandeln und professionelle Handlungskompetenz durch subjektive Theorien, individuelle Haltungen oder persönliche Überzeugungen entscheidend beeinflusst werden (Sembill/Seifried 2009: 345, Dann 2000: 88). Die Frage, wie Wissens- und Deutungsbestände der Lehrkräfte produktiv gemacht werden und wie subjektive Theorien die Wissensbasis für beobachtbares professionelles Lehrerhandeln bilden, bleibt allerdings unbeantwortet. Im Gegensatz zu einem kontextualisierten „Herstellungswissen“ (Dann 2000: 89) verfügen subjektive Theorien über einen höheren Abstraktionsgrad. Da sie nicht im Moment der Handlungsbeobachtung erhoben werden können, lässt sich empirisch nicht klären, ob sie tatsächlich handlungsleitend sind oder es sich um nachträgliche Erklärungen und Rechtfertigun-

gen von Handlungen handelt. Die komplexen Situationskonstellationen pädagogischen Handelns schließen eine direkte Überführung oder deduktive Anwendung regelhafter Wissensbestände ohnehin aus. Vor diesem Hintergrund kommt den subjektiven Theorien eine Orientierungs- und Reflexionsfunktion zu. Von Bedeutung scheint zudem die Organisation der relevanten Wissensbestände (Fachwissen, curriculares Wissen, spezifisches fachdidaktisches Wissen, allgemein pädagogisch-didaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen) in einer Form zu sein, die eine schnelle Situationserfassung und den Abruf eines entsprechenden Handlungsrepertoires ermöglicht (Rothland/Brüggemann 2011: 538).

Als weiterer bedeutsamer Einflussfaktor auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften sind das Selbstbild/berufliche Selbstverständnis (Caspari 2003) sowie die berufsbiographische Entwicklung identifiziert worden: „Biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun wird hier [in den biographisch ausgerichteten Studien] oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe/Kolbe 2004: 859). Forschungsarbeiten zum bilingualen Unterricht zeigen, dass biographische Untersuchungen (Dirks 2004) im Kern ähnliche Ergebnisse hervorbringen wie Studien zu subjektiven Theorien (Viebrock 2007), auch wenn letztere nicht notwendigerweise explizit nach der biographischen Verankerung der Wissensbestände fragen. Trotzdem lässt sich festhalten: Lehrerhandeln ebenso wie subjektive Theorien im bilingualen Unterricht wurzeln stark in Erfahrungswissen und „biographisch aufgeschichteten Deutungsbeständen“ (Combe/Kolbe 2004: 859).

Entsprechend lässt sich mit Kunze (2004: 470) das „Lehrersein als lebensgeschichtliche[r] Entwicklungsprozess“ ansehen und das Konzept der subjektiven Theorien im Rahmen des Entwicklungsaufgaben-Ansatzes zur Begleitung der beruflich-professionellen Entwicklung von Lehrkräften und zur Analyse ihrer didaktisch-methodischen Wissensbestände und Handlungskompetenzen produktiv machen. Eine didaktische Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf ein didaktisches Entwicklungsziel zwischen einer subjektiven Struktur und „objektiven“ Anforderungen (Kunze 2004: 473). Die subjektive Struktur umfasst das didaktische Wissen der Lehrkraft, ihre subjektiven didaktischen Theorien als eine spezielle Form des professionellen Wissens sowie ihre didaktische Handlungskompetenz. Die „objektiven“ Anforderungen beziehen sich auf institutionelle Vorgaben, die Voraussetzungen der Lerner/innen sowie auf „(gesamt)gesellschaftliche Vorgaben für und Erwartungen an schulischen Unterricht“ (ebd.: 473), welche jeweils durch das Subjekt gedeutet und mit der eigenen Verfasstheit abgeglichen werden. Entwicklungsziele werden vom Individuum aufgrund der Feststellung einer Diskrepanz formuliert.

Für den Lehrberuf lassen sich Phasen des Berufslebens unterscheiden, die Kunze zufolge mit beruflichen Entwicklungsaufgaben korrelieren und zudem von „allgemeinen lebenslaufbezogenen Entwicklungsaufgaben“ (ebd.: 477), z.B. der Familiengründung, beeinflusst und überlagert werden. Diese Modellbildung ist für das hier beschriebene Forschungsprojekt hilfreich, wenngleich eine genaue Zuordnung bzw. Differenzierung von allgemein beruflichen und *spezifisch didaktischen* Entwicklungsaufgaben schwierig

ist. Eine Zuspitzung allgemein beruflicher Entwicklungsaufgaben auf eine (fach-)didaktische Dimension gelingt möglicherweise nur, sieht man Legitimation, unterrichtliche Inszenierung und Reflexion fachlicher und sprachlicher Lernprozesse als Hauptaufgabe der Lehrerarbeit an. Wird das Konzept der subjektiven Theorien an einer Stelle des institutionellen Umbruchs oder der bildungspolitischen Transformation (dazu ließe sich die Einführung des bilingualen Unterrichts zählen, vgl. Eurydice 2006) zur Reflexion eingesetzt, zeigt sich, wie Elemente individueller didaktischer Theorien gefestigt oder hinterfragt werden und wie sich jeweils Stabilisierungen oder Veränderungen in deren Gefüge ergeben (Viebrock 2010).

4. Bildungspolitische Innovationen und ihr Einfluss auf Professionalisierung

Das Verhalten von Lehrer/innen in Transformationsprozessen ist insbesondere im Kontext bildungspolitisch motivierter Innovationen mit der Zielvorstellung der Standardisierung untersucht worden (Pant et al. 2008; Maier 2009). Die Ergebnisse sind in Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte, die mit Leung (2009) als *prescribed professionalism* zu beschreiben wäre, einigermaßen ernüchternd. Maier (2009: 341) kommt in seiner Untersuchung des Einflusses von Vergleichsarbeiten auf das professionelle Selbstverständnis und Handeln zu der Schlussfolgerung, „dass Lehrkräfte nur zu einem geringen Teil die offiziellen Verlautbarungen zur Funktion der Diagnose- und Vergleichsarbeiten kennen und durchaus eigenwillig den Sinn und Zweck dieser Tests rekonstruieren“. Kritische unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse werden kaum angestoßen. Bestimmt man das Maß der Professionalität von Lehrkräften auch in Relation zu den formalen Anforderungen, kommt das Fehlen entsprechender Reflexionsprozesse einer Deprofessionalisierung gleich, da sich der Abstand zwischen erstrebenswerter Handlungsoption und tatsächlicher Handlungsrealisierung vergrößert. Positiv gewendet ließe sich eine eigenwillige Sinnrekonstruktion auch als Ausdruck einer autonomen Auseinandersetzung mit externen Ansprüchen und somit als Ausdruck von Professionalität interpretieren. Allerdings dürfte diese dann nicht uninformativ stattfinden.

Das Ausmaß der Auseinandersetzung mit der *Top-down* verordneten Implementierung länderübergreifender Bildungsstandards untersuchen Pant et al. (2008). Als wesentlichen Erfolgsfaktor für das Gelingen eines Reformprozesses setzen sie „einen Mindestgrad an Akzeptanz der Konzepte und Maßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer als die zentralen Akteure“ (ebd.: 827) voraus. Dieser ist nicht unbedingt gegeben, da mit der Hinwendung zu kompetenzorientierten, standardbasierten Unterrichtsformen ein deutlicher Evaluationsdruck entsteht, welcher wiederum Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis hat. Relativ kurz nach der Einführung der Bildungsstandards lassen sich vor allem selbstbezogene Überlegungen zur Auswirkung der Reform auf die eigene Person/Rolle nachweisen. Nicht belegen lassen sich unterrichtsbezogene Überlegungen im engeren Sinne (z.B. hinsichtlich der Materialbeschaffenheit oder Me-

thodenwahl): „Die vergleichsweise geringe Beschäftigung mit den alltagspraktischen Aspekten standardbasierten Unterrichtens mag als Hinweis darauf gelesen werden, dass viele Lehrkräfte in Deutschland derzeit solche Unterrichtsformen entweder noch gar nicht identifizieren können oder sie zurzeit als eine zunächst nur theoretische Innovationsanforderung begreifen“ (ebd.: 841).

Bennewitz (2008) kommt in ihrer Studie des Einflusses der Einführung der reformpädagogisch orientierten Förderstufe in Sachsen-Anhalt auf die Deutungsmuster der Lehrenden zu vergleichbaren Ergebnissen, was die Übernahme von Verantwortung für Innovationsprozesse betrifft: „Schulreform wirkt nur dann bestärkend – als Handlungs-aufforderung hin zu neuen Formen des Unterrichtens – wenn sie mit individuellen Veränderungsprozessen in zeitlicher und in inhaltlicher Übereinstimmung zusammentrifft“ (ebd.: 257). Anstelle von individuellen Veränderungsprozessen ließe sich mit Kunze (2004) auch von beruflichen/didaktischen Entwicklungsstadien und den darin jeweils zu bearbeitenden Aufgaben sprechen. Die kurze Zusammenschau der Studien *top-down*-initiiert er Schul-/Unterrichtsentwicklungsprozesse zeigt, dass sie trotz höchst unterschiedlicher Designs und methodologischer Grundannahmen übereinstimmende Ergebnisse hervorbringen, welche berechtigte Zweifel an der positiven Wirkung aufgesetzter bildungspolitischer Innovationen auf Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften aufkommen lassen. Das Spannungsfeld von administrativer Kontrolle und professioneller Autonomie scheint zumindest in den frühen Stadien der Reformen teilweise mithilfe von Nichtbeachtung aufgelöst zu werden.

Die Einführung des bilingualen Unterrichts ist zwar auch von äußerst optimistischer, nicht notwendigerweise empirisch belegter bildungspolitischer Rhetorik begleitet (vgl. dazu Bonnet 2012); sie kann im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Beispielen aber als *Bottom-Up*-Prozess gelten, der aus der Initiative engagierter Lehrer/innen hervorgegangen und somit Charakteristikum eines *independent professionalism* (Leung 2009) ist. Die Entscheidung für ein neues Bildungsangebot erzeugt zwar auch Handlungsdruck, dieser wird im Gegensatz zu den verordneten Reformen allerdings von den Lehrkräften selbst verantwortet. Die innovationeinführenden Instanzen können nicht oder nur im Einzelfall, wenn die Initiative zum Beispiel ausschließlich von der Schulleitung ausgeht, als Gegenspieler der Lehrerschaft konzipiert werden. Daher kann vermutet werden, dass sich die Herausforderungen eher als sinnstiftend, weniger als kontrollierend, einengend oder anstrengend erweisen. Die Entwicklung bilingualer Unterrichtsangebote und der damit verbundene Gestaltungsspielraum lassen sich aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte möglicherweise insgesamt als Ausdruck von Autonomie interpretieren.

Mit Blick auf die genannten Beispiele ist nicht nur die Dimension *prescribed – independent* zu unterscheiden, sondern auch die Reichweite der jeweiligen Innovation. Nach Altrichter/Wiesinger (2005: 32) streben Innovationen Veränderungen auf vier Ebenen an: „Praktiken“, „unterliegendes Wissen und Einstellungen“, deren „materielle Aspekte“ sowie die umgebenden „sozialen und organisationalen Strukturen“. Im Implementierungsprozess ergeben sich zwei Ansätze: der „programmierte“ und der „adaptiv-evolutionäre“ (ebd.), die jeweils vom Ausmaß der Veränderung, der Einstellung der Ak-

teure, der Stabilität des Umfelds und weiteren Indikatoren abhängen. Es ließe sich vor dem Hintergrund dieses Modells argumentieren, dass die Entwicklung des bilingualen Unterrichts eher den Charakteristika des programmierten Ansatzes zuzuordnen ist, da übergeordnete institutionelle Organisationsstrukturen und vor allem soziale (Macht-) Strukturen kaum berührt werden, die angestrebte Innovation von den beteiligten Akteuren positiv gesehen wird und zudem innerhalb eines grundsätzlich bekannten Formats (z.B. auf der Ebene der Unterrichtsmethoden) stattfindet. Die anderen Reformen hingegen sind aufgrund der Tatsache, dass sie die gesamte Lehrerschaft sowie in erster Linie soziale und organisationale Strukturen ansprechen und erst nachgeordnet Einfluss auf die weiteren Ebenen von Innovation ausüben, von deutlich größerer Reichweite. Sie sind demnach dem adaptiv-evolutionären Ansatz zuzuordnen, der die Implementierung von Innovationen als Entwicklungsprozess betrachtet, der von den Akteuren auf allen Ebenen beeinflusst wird und notwendigerweise zu Modifikationen der ursprünglichen Innovation führt.

5. Subjektive didaktische Theorien von bilingualen Erdkundelehrer/innen

Nachdem dargelegt wurde, wie sich das Konzept der subjektiven Theorien zur Professionalisierungsdebatte verhält und in welchen Punkten sich der bilinguale Unterricht von verordneten Innovationen unterscheidet bzw. diesen ähnelt, sollen ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts erläutert werden.

Die subjektiven didaktischen Theorien von zehn bilingualen Erdkundelehrer/innen wurden mithilfe von problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews (Witzel 1996) erhoben sowie kommunikativ (*feedback paper*) und argumentativ (Unterrichtsbeobachtung, erneutes Interview) validiert. Die Forschungsteilnehmer/innen wurden nach den Leitlinien des *theoretical sampling* (Strauss/Corbin 1996) hauptsächlich mithilfe von *gatekeepers* (Merkens 2003: 288) akquiriert. Zur systematischen Auswertung der transkribierten Daten dienten Sequenz-, Argumentations- und Metaphernanalysen (Viebrock 2007: 101ff.). Während die Sequenzanalyse zunächst dazu diente, in chronologischer Reihenfolge die thematisierten Konzepte herauszuarbeiten und erste inhaltliche Interpretationen vorzunehmen, diente die Argumentationsanalyse zur Herausarbeitung von Makrostrukturen des Argumentationsprozesses. In beiden Fällen wurden umfangreiche Fragenkataloge an das Material herangetragen und dieses damit systematisch analysiert. Ergänzend wurde eine Metaphernanalyse durchgeführt, um einen Zugang zu mentalen Konzepten, Strukturen und Modellvorstellungen zu bekommen. Strukturskizzierungen wurden in Abgrenzung zu Groeben et al. (1988) im Prozess der Analyse ausschließlich von der Forscherin ohne formelles Regelwerk eingesetzt, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Konzepten (z.B. Wenn-dann-Relationen) sichtbar zu machen (Viebrock 2004). Für die kommunikative Validierung sowie die Ergebnisdarstellung wurden die Skizzierungen wieder in einen Text überführt.

Wenngleich es schwierig ist, mit wenigen Datenbeispielen der Komplexität der subjektiven Theoriegebilde gerecht zu werden, soll mithilfe der folgenden Transkriptauszüge aus einer Fallstudie illustriert werden, wie subjektive Theorieelemente aus dem Datenmaterial herausgearbeitet wurden. Die Aussagen stammen aus dem Interviewbeginn. Die angesprochenen Thematiken werden auch an anderen Stellen des Interviews weiter ausgeführt.

(I) /äh/- ich hatte, muss ich dazu sagen, zunächst einmal doch recht negative Erfahrungen gemacht mit dem Schulbuch, mit dem englischen Schulbuch. (ja, das ist dieses /äh/ von [Name des Verlags], oder?) Das war [Name des Schulbuchs], ja, das sehr stark textorientiert ist (ja) ja, und /äh/ vor allen Dingen /äh/ sah ich den Nachteil dieses Schulbuchs eben darin, dass die Texte sehr konstruiert waren (ja) das war häufig so, dass da ein längerer Text war auch mit landeskundlichem Inhalt oder auch /äh/, ja, mit anderen Inhalten, aber dann wurde beispielsweise- dieser Text wurde verwendet, /äh/ um irgendwelche grammatischen Phänomene zu transportieren und so (hmhm, hmhm) so entwickelte also dieser Unterricht teilweise recht recht zäh und recht langweilig (hmhm) und war auch für die Schüler wenig motivierend, und /äh/ jetzt sah ich im bilingualen Unterricht da Möglichkeiten, auch /äh/, ja, anders zu unterrichten einmal (hmhm) viel mehr eben, auch gerade was den Anfangsunterricht anbelangt (hmhm), /äh/ anschaulich zu arbeiten (hmhm) die Notwendigkeit, anschaulich zu arbeiten.

(II) Wobei, und da kommen wir später vielleicht auch noch drauf, man reduzieren muss (ja) im bilingualen Unterricht, das ist ganz klar. Es kommt auch meinen Neigungen entgegen, meinen didaktischen Neigungen sozusagen, exemplarisch zu unterrichten, (ja) sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, (hmhm) und /äh/ dass ich eben auch einen groß- eine große Möglichkeit hier in- in diesem Fach.

(III) Und gerade auch dieses methodisches Aus- das das fand ich sehr wichtig (hmhm) und insofern sind das /äh/- sicherlich auch damals, als wir noch mit dem alten Buch arbeiteten, hab' ich also verstärkt dann auch Wert gelegt auf, ja auf diese methodischen Dinge, (hmhm) nehm, dass man den Schülern auch /äh/ da das Arbeits- /äh/ Vokabular vermittelt, das notwendig ist, nicht nur um Texte auszuwerten, was ja sonst immer der Fall ist, sondern beispielsweise auch um Bilder, Grafiken, Statistiken (hmhm, hmhm) und so weiter auszuwerten.

Die Analyse der ersten Äußerung, welche als Antwort auf die Frage nach den Gründen des persönlichen Engagements für den bilingualen Unterricht gegeben wurde, zeigt, dass der bilinguale Unterricht *ex negativo* in Abgrenzung zum grundständigen, durch die Transportmetapher als hochgradig formorientiert charakterisierten Fremdsprachenunterricht definiert wird. Trotz potenziell ansprechender Textinhalte bleibe der eigentliche Unterrichtszweck ein *focus on form*. Diese starke Text-/Formorientierung im Fremdsprachenunterricht wird explizit in einen Kausalzusammenhang mit einer ungünstigen Motivationslage sowohl auf Seiten der Lehrkraft („zähe und langweilige Unterrichtsentwicklung“) als auch auf Seiten der Schüler/innen („wenig motivierend“) gestellt. Implizit wird damit das Motivationspotenzial des bilingualen Unterrichts positiv markiert und kurze Zeit später im Interview durch eine Charakterisierung der Materialien als „authentischer“ bestärkt.

Im dritten Auszug rücken fachmethodische und sprachliche Aspekte sowie deren Verbindung in den Mittelpunkt. Dem bilingualen Erdkundeunterricht wird eine größere Vielfalt der Textsorten (v.a. diskontinuierliche Texte: „Bilder, Graphiken, Statistiken“) zugeschrieben. Diese ist wiederum positiv konnotiert, weil sie abweicht vom grundstän-

digen, aus Sicht des Befragten als stark textbasiert konzeptionalisierten Fremdsprachenunterricht („wie sonst immer der Fall“). Mit Blick auf die persönliche Entwicklung der Lehrperson kommt dem bilingualen Unterricht somit eine Katalysatorfunktion zu, „einmal anders zu unterrichten“ und Alternativen zu einer starken Textorientierung zu finden. Das Prinzip der „Anschaulichkeit“, das sich mit Blick auf das gesamte Interviewtranskript als zentrales didaktisches Prinzip bestimmen lässt, wird zum ersten Mal benannt.

Im zweiten Interviewauszug werden weitere Grundsätze angeführt: eine Reduktion bzw. Konzentration auf „das Wesentliche“ sowie eine Orientierung am Prinzip des Exemplarischen. Auffällig ist, dass diese in ähnlicher Weise als Imperativ an die Lehrkraft formuliert werden („man muss“) wie im ersten Abschnitt die Wahrnehmung, sich der im Englischunterricht vorgegebenen Formorientierung des Lehrbuchs nicht entziehen zu können. Während der bilinguale Unterricht also eine Alternative zu den vermeintlichen Imperativen des Englischunterrichts darstellt, unterliegt er zugleich seinen eigenen. In der vorliegenden Fallstudie sind diese allerdings nicht negativ konnotiert, da sie den „didaktischen Neigungen“ des Befragten entsprechen.

In der Zusammenschau ergeben sich erste Leitlinien einer subjektiven didaktischen Theorie des Befragten zum bilingualen Erdkundeunterricht, die auch im Fachunterricht geltende Prinzipien in den Mittelpunkt rückt: z.B. Anschaulichkeit und das Prinzip des Exemplarischen. Das Spannungsverhältnis zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit der Lernenden und ihren Möglichkeiten, sich fremdsprachlich auszudrücken, schafft ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines sprachlichen *Scaffolding*. Dieses ist eng verknüpft mit einem Methodenbewusstsein: fachspezifische Arbeitsmethoden umfassen zugleich die Fähigkeit, diese angemessen zu verbalisieren. Insgesamt wird das vermeintliche Potenzial des bilingualen Unterrichts – insbesondere durch seine Abgrenzung zum grundständigen Fremdsprachenunterricht – positiv überhöht.

Das gewählte Beispiel illustriert, wie Lehrkräfte durch die innovative Unterrichtsform des bilingualen Unterrichts insbesondere in ihrer methodischen Planung, zum Teil auch hinsichtlich didaktischer Überlegungen zu einem „*Re-Framing* etablierter Praktiken“ (Dirks 2004: 136) angeregt werden. Die geteilten und routinemäßig verfügbaren Wissensbestände einer monolingual deutschsprachigen Fach-/Unterrichtstradition werden zugunsten einer bewussteren methodischen Inszenierung und teilweise auch veränderten Systematisierung von Unterrichtsgegenständen aufgebrochen, die durch die Notwendigkeit ausgelöst wird, fachliche Erkenntnisprozesse im Medium der Fremdsprache zu inszenieren. Inspiration bieten auch internationale Fach- und Unterrichtskulturen, z.B. bei der Übernahme von Methodiken aus dem angelsächsischen Raum. Das überwiegend methodische *Re-Framing* geht auch in umfassenderes *Reflecting* über, das über das Fach hinaus rückwirkt und dem man Potenzial für die Ausbildung einer „didaktischen Grundlagenbewusstheit“ hinsichtlich der sprachlichen Verfasstheit aller Lernprozesse zuschreiben kann. Allerdings stellt sich diese nicht notwendigerweise ohne Anleitung ein.

Eine Zusammenschau der Inhalte und Strukturen der erhobenen subjektiven Theorien zeigt zudem, dass der bilinguale Unterricht mit einzelnen Ausnahmen als Sach-

fachunterricht in der Fremdsprache konzeptionalisiert wird. Seine zentrale Aufgabe wird darin gesehen, feststehende Inhalte des Sachfachs fremdsprachlich zu „vermitteln“. Dieses Verständnis bilingualen Unterrichts bezeichnet Breidbach (2007: 66ff.) als „Vehikularsprachenmodell“. Dessen Grundlage ist die Annahme einer Unabhängigkeit der Lernprozesse von einer spezifischen Sprache. Es beruft sich auf eine inhaltliche und kommunikative Authentizität des Unterrichts, die sich in der Logik des Modells unweigerlich aus einer mitteilungsorientierten Kommunikation ergibt, ohne dass eine explizite Legitimation der sachfachtypischen Inhalte vorgenommen werden muss. Der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen wird in diesem Verständnis als willkommener „Mehrwert“ angesehen, der sich gleichsam automatisch als Nebeneffekt ergibt. Davon abgesehen, dass die Mehrwert-Metaphorik einer empirischen Grundlage entbehrt und inzwischen äußerst kritisch diskutiert wird (Bonnet 2012), stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, in welchem Maß die Konzentration auf sachfachliche Inhalte mit einer Authentizität der Kommunikation einhergeht. Hier scheint die Annahme vorzuliegen, dass Kommunikation immer als natürlich und authentisch zu gelten hat, sobald die Fremdsprache und ihre Strukturen nicht explizit thematisiert werden. Zwar mögen die Fachinhalte authentisch für den Unterricht sein, über ihre lebensweltliche Bedeutung für die Lerner ist damit aber noch nichts gesagt. Ein weiteres typisches alltagstheoretisches Argumentationsmuster für den bilingualen Unterricht in diesem Zusammenhang ist die stärkere kognitive Verankerung von Fachbegriffen im Sinne einer höheren „Verarbeitungstiefe“ durch den Gebrauch von zwei Sprachen. Der empirische Nachweis dieser Annahme steht noch aus.

Mit Blick auf die angenommene positive Wirkung von *Bottom-Up*-Innovationen auf die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte ist ein weiterer Aspekt der subjektiven Theorien bedeutsam: Die Wahrnehmung erweiterter sprachlicher Anforderungen im bilingualen Unterricht wird zur Rechtfertigung von Lehrerzentrierung (insbesondere in der Funktion als fremdsprachliches *role model*) herangezogen. Es ist zu hinterfragen, ob der bilinguale Unterricht Gefahr läuft, zu überholten instruktivistischen Unterrichtsformen und lehrerzentrierten Rollenbildern zurückzukehren, und damit Bedenken bestätigt, die Decke-Cornill (1999: 167) bereits in der frühen Expansionsphase formuliert hat.

6. Fazit

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts, dass eine *bottom-up*-initiierte Innovation wie der bilinguale Unterricht zwar ein Potenzial zur Reflexion und Aufbrechung didaktischer und methodischer Routinen beinhaltet. Somit leistet diese Unterrichtsform einen wichtigen Beitrag zur individuellen didaktisch-methodischen Professionalisierung der Lehrkräfte. Zugleich werden Reflexionspotenziale aber durch persönlichkeitsbezogene Eigenschaften (z.B. den grundsätzlichen Unterrichtsstil) sowie pragmatische Anforderungen (z.B. die Erstellung von sprachlich sowie fachlich ange-

messenem Unterrichtsmaterial) überlagert. Die forschungsmethodische Umsetzung des Konzepts der subjektiven Theorien in der vorliegenden Studie (d.h. Interview, *feedback paper*, Unterrichtsbeobachtung, erneutes Interview) stellt auch aus Sicht der Befragten eine geeignete Möglichkeit dar, die Potenziale ebenso wie Grenzen sichtbar zu machen und Weiterentwicklungen auch in der von Schratz et al. (2008) geforderten institutionalisierten Form anzustoßen (Viebrock 2007: 71).

Autorenangaben

Prof. Dr. Britta Viebrock
Fachbereich 10, Institut für England- und Amerikastudien
Goethe-Universität Frankfurt/Main
viebrock@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Altrichter, H./Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9, 4, S. 28-36.
- Bennewitz, H. (2008): Lehrende in Schulreformprozessen: Eine Deutungsmusteranalyse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-260.
- Bonnet, A. (2012): Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process and product perspectives in CLIL research. In: International CLIL Research Journal, 1, S. 66-78. Online: www.icrj.eu (letzter Zugriff 20.12.2013).
- Breidbach, S. (2007): Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster: Waxmann.
- Breidbach, S./Viebrock, B. (2012): CLIL in Germany – Results from recent research in a contested field of education. In: International CLIL Research Journal, 1, S. 5-16. Online: www.icrj.eu (letzter Zugriff 20.12.2013).
- Caspari, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833-851.
- Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweers, M./Martin, K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 79-108.
- Decke-Cornill, H. (1999): Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. In: Neusprachliche Mitteilungen, 3, S. 164-170.
- Dirks, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Dirks, U. (2004): Kulturhüter oder Weltenwanderer? Zwei „ideale“ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bonnet, A./Breidbach, S. (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Lang, S. 129-140.

- Eisenmann, M./Grimm, T. (Hrsg.) (2011): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Eurydice (Hrsg.) (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: Eurydice: The Information Network on Education in Europe.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helsper, W. (2004): *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.
- Kunter, M./Kleickmann, T./Klusmann, U./Richter, D. (2011): *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 55-68.
- Kunze, I. (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann-Grube, S. K./Nickolaus, R. (2009): *Professionalität als kognitive Disposition*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 59-70.
- Leung, C. (2009): *Second language teacher professionalism*. In: Burns, A./Richards, J. C. (Hrsg.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 49-58.
- Maier, U. (2009): *Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zur testbasierten Schulreform in Baden-Württemberg und Thüringen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merkens, H. (2003): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286-299.
- Pant, H. A./Vock, M./Pöhlmann, C./Köller, O. (2008): *Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption von Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54/6, S. 827-845.
- Rothland, M./Brüggemann, T. (2011): *Professionalität und Lehrerkompetenz*. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 536-541.
- Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2008): *Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung*. In: Kräler, C./Schratz, M. (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann, S. 123-138.
- Sembill, D./Seifried, J. (2009): *Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 345-354.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Viebrock, B. (2004): *Elemente einer subjektiven didaktischen Theorie: Was ein Lehrer über fremdsprachliches Lernen und Konzeptbildung im bilingualen Erdkundeunterricht denkt*. In: Bonnet, A./Breibach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog*. Frankfurt/M.: Lang, S. 167-178.
- Viebrock, B. (2007): *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.

- Viebrock, B. (2010): Alltagstheorien, methodisches Wissen und unterrichtliches Handeln. In: Doff, S. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung. Tübingen: Narr, S. 107-123.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.) (1996): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos, S. 49-75.

„ ... kam grad am Anfang an die Grenzen“ Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen

Zusammenfassung

Die so genannten neuen Unterrichtsformen, so auch Kooperatives Lernen, haben in den letzten Jahren in der Diskussion über notwendige Reformen von Schule und Unterricht einen zentralen Platz eingenommen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der aktuellen Diskussion ist die Frage nach der professionalisierenden bzw. deprofessionalisierenden Wirkung von Reformen. Der vorliegende Aufsatz fragt danach, welche für die Professionalisierung von Lehrer/innen relevanten Wirkungen die Einführung von Kooperativem Lernen im Englischunterricht hat. Dazu werden die Fallstudien über zwei Lehrerinnen vorgestellt, die über drei Jahre bei der Umsetzung von Kooperativem Lernen im Englischunterricht der frühen Mittelstufe begleitet wurden. Die Fallstudie legt nahe, dass Kooperatives Lernen mit der gymnasialen Allokationslogik kollidiert und dass dies für die Lehrerinnen krisenhaft wird. Im Fallvergleich wird deutlich, dass ein umfassendes Verständnis von Kooperation sowie das Konzept eines niederschweligen Einstiegs diese Krise produktiv wenden können, während das Fehlen dieser Orientierungen die Entfaltung von agency und damit Autonomiegewinn verhindert.

Schlagwörter: Biographische Professionsforschung, Dokumentarische Methode, Englischunterricht, Kooperatives Lernen

Chances and Problems of Cooperative Learning for the Professionalization of Teachers of English as a Foreign Language

In recent years there has been intensive research about how so called alternative methods to traditional instruction influence school- and classroom-culture. Among these, cooperative learning is one of the most prominent. There has also been an intensive discussion on how school reforms influence the professionalization or deprofessionalization of teachers. Therefore, this paper will analyse processes of professionalization of teachers how introduced cooperative learning in their English-as-a-foreign-language-classroom in early secondary one (grades five to seven). In this case study, teachers were interviewed four times in three years. The findings suggest that cooperative learning may heavily clash with the rationale of allocation, which is typical of German grammar schools, and that this clash severely disrupts teachers' routines, causing non-traumatic crises. Comparing the cases suggests that a profound concept of cooperation and a low-threshold-approach to cooperative learning are crucial to dealing with these crises in a productive way, whereas the lack of these concepts blocks agency and therefore inhibits further professionalization.

Keywords: biographic professionalization research, documentary method, teaching English as a foreign language, cooperative learning

1. Einleitung

In der Folge des ersten „PISA-Schocks“ wurde in Deutschland der weit verbreitete, häufig wenig präzise als „Frontalunterricht“ bezeichnete *Instruktivismus* als Problem identifiziert. Eine Debatte um alternative Unterrichtsformen schloss sich an, in deren

Verlauf auch dem so genannten „*Kooperativen Lernen*“ eine hohe Aufmerksamkeit zuteilwurde. Umfangreicher Methoden- und Ratgeberliteratur steht indes eine überschaubare Zahl aktueller empirischer Untersuchungen gegenüber (vgl. Rabenstein/Reh 2007). Aufgrund der mit diesen Inszenierungsformen verbundenen Hoffnungen auf eine nachhaltige Veränderung des Unterrichts wären kritische Perspektiven und Empirie jedoch dringend geboten. Hier setzt unsere explorative longitudinale Studie an, in der Englischlehrer/innen über drei Jahre dabei begleitet wurden, wie sie in ihrem Unterricht kooperative und individualisierende Lehr-Lernformen umgesetzt haben.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Theorierahmen unseres Projekts entfaltet (Abschnitt 2). Methodologische und methodische Vorüberlegungen und Grundentscheidungen schließen sich an (Abschnitt 3). Zwei kurze Ausschnitte aus Fallstudien der Lehrerinnen *Silke Borg* und *Yvonne Kuse*, die im Sinne einer komparativen Analyse gegeneinander und auf den Theorierahmen zurückgeführt werden, bilden den empirischen Teil unseres Beitrags (Abschnitt 4). Wir schließen mit einigen „riskanten“ Thesen zu den möglichen theoretischen Folgerungen aus unserem Projekt (Abschnitt 5).

2. Theorierahmen

2.1 Inszenierungsform des Unterrichts: Kooperatives Lernen

Die Methode des *Kooperativen Lernens* (KL) kann auf zwei Arten verstanden werden (Bonnet 2009). In einem engen Verständnis ist damit eine Unterrichtsinszenierung als Umsetzung des Dreischritts aus Einzel-, Partner- und Plenumsinteraktion (*Think-Pair-Share*) gemeint. In einem weiteren Verständnis werden damit Inszenierungsformen bezeichnet, die sich an den so genannten Basiselementen des KL orientieren (Johnson/Johnson 1994; Gillies 2007). Die fünf am häufigsten genannten sind: (1) fördernde (*promotive*) und direkte (*face-to-face*) Interaktion, (2) positive wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, (3) individuelle Verantwortlichkeit, (4) angemessene Nutzung und Förderung von Sozialkompetenzen, (5) Reflexion der Gruppenprozesse. In einer solchen Perspektive könnten auch Projektarbeit, Simulationen, *storylines* oder Formen der Aufgabenorientierung unter den Begriff subsumiert werden.

Als empirisch gesicherte Wirkungen von KL können die folgenden Aspekte gelten: gesteigertes Vertrauen der Schüler/innen in die Lernsituation; erhöhte Lernzeit und fachliche Leistung; stärkere soziale Unterstützung; verbessertes allgemeines und fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept (u.a. Johnson/Johnson 2003). Slavin (1995) begründet die Effektivität von KL vor allem mit motivationalen (Belohnungsstruktur in der Gruppe, individuelle Verantwortlichkeit) und kognitiven Aspekten (Modelllernen, kognitive Konflikte). Speziell für den Fremdsprachenerwerb werden weitere Wirkungen angenommen, die allerdings nicht in gleicher Weise empirisch fundiert sind (vgl. Würffel 2007): Erhöhung der Sprechzeit und Intensivierung der Bedeutungsaushandlung für die

Lernenden; Schaffung eines kommunikativen Schonraums der *peer*-Kommunikation; entlastende Vorbereitung mündlicher Beiträge durch vorherige schriftliche Äußerungen.

Die vorhandene Literatur legt zudem fächerübergreifend außerdem nahe, dass nicht die Sozialform als solche, sondern vor allem die darin ablaufenden Interaktionsprozesse darüber entscheiden, wie „kognitiv anregend“ und damit lern- bzw. bildungswirksam der Unterricht ist (Rabenstein/Reh 2007: 35). Diese Prozesse korrelieren wiederum stark mit der Form der sozialen Abhängigkeit, die in der Lerngruppe besteht (Johnson/Johnson 2003; Bonnet 2007). Die für KL belegten Wirkungen werden dabei primär durch das Ausmaß an „Kooperativität“ (Würffel 2007) der Lernsituation bestimmt. Diese Kooperativität ist dann besonders groß, wenn möglichst viele der Basiselemente (s.o.) umgesetzt werden. Hier dürfte der Befund der Aufgabenforschung gelten, dass die Aufgaben- und Interaktionsstruktur stark durch die Orientierungen der Lehrenden bestimmt werden (vgl. Tesch 2010). Damit stellt sich die Frage, inwieweit KL sowohl in diese Orientierungen der Lehrer/innen als auch in die institutionell-organisationalen Strukturen der Schule eingreift und damit relevant für Professionalisierung wird. Diese Frage wurde unseres Wissens bisher kaum empirisch untersucht und stellt insofern ein interessantes Desiderat sowohl der Professionsforschung als auch der Forschungen über KL dar. Dies führt zum zweiten Element unseres Theorierahmens.

2.2 Professionalisierung

Ansätze der pädagogischen Professionsforschung lassen sich grob in drei theoretische Grundpositionen einteilen, die sich ihrem Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen annähern (vgl. z.B. Terhart 2011). Zu unterscheiden sind demnach *strukturorientierte*, *kompetenzorientierte* sowie schließlich *berufsbiographisch* orientierte Ansätze. Eben diese berufsbiographische Perspektive machen wir uns in unserem Projekt zu eigen und sehen sie als eine Art mittleren Weg der Professionsforschung. Sie konzeptualisiert *individuelle Professionalisierungsprozesse* als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung typischer struktureller Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln, ausdifferenzieren und transformieren. Die einzelnen Lehrpersonen sind dabei zugleich als Individuen und als Teil der Organisation der Schule anzusehen. Infolgedessen interessiert uns, inwieweit die von uns begleiteten Lehrer/innen als Subjekte oder Objekte institutionell-organisationaler Prozesse agieren und in welchem Maße ihnen dies bewusst ist.

Dazu beziehen wir uns auf das Konzept der „*Dualität von Struktur*“ von Anthony Giddens (1997). Die evidente Tatsache der *Stabilität* institutioneller oder organisationaler Strukturen erklärt Giddens mit dem Umstand, dass Akteure (obwohl sie prinzipiell über die Fähigkeit zu selbständigen Handlungen und Entscheidungen verfügen) in ihrer Alltagspraxis nahezu ununterbrochen in Routinen handeln und dadurch soziale Strukturen und Systeme beständig reproduzieren. Die sozialen Strukturen der Organisation sind den Akteuren, insbesondere in der Form sozialer Praktiken, inwendig, auch wenn sie sich in der Regel der bewussten Kontrolle entziehen (z.B. Giddens 1997: 78). Auf

der anderen Seite steht *agency*, d.h. die grundsätzliche Fähigkeit der Akteure, externen Beschränkungen zuwider zu handeln und so Strukturen zu transformieren. Für Giddens sind Struktur determinierung und *agency* somit zwei Seiten einer Medaille, wobei er offen lässt, wodurch *agency* im Konkreten entfaltet wird.

Der Zusammenhang zwischen Struktur und *agency* einerseits sowie Identität andererseits kann mit Judith Butlers Konzept der *subjection* erfasst werden. Subjektwerdung schließt demnach sowohl die „Unterwerfung“ unter gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse als auch deren Reproduktion ein. Machtverhältnisse bleiben den Akteuren nicht äußerlich, sondern sind von ihnen – Butler verwendet hier Bourdieus Konzept des Habitus – in Form tief verwurzelter Handlungsdispositionen verinnerlicht, und können sie (die Akteure) zwingen, sozial nicht akzeptierte Anteile ihrer Identität zu verwerfen. Man wird *agency* daher nicht losgelöst von *subjection* zu erwarten haben.

Ausgangspunkt für diese auf den ersten Blick kontraintuitive begriffliche Verknüpfung ist die Möglichkeit der *Wiederholung* von Sprechakten in neuen Kontexten. Für Butler liegt darin der Schlüssel, Sprache als Veränderungsmacht zu denken, „gesellschaftliche, machtförmig strukturierte Praxis [...] durch eine bestimmte Art zu sprechen zu verändern“ (vgl. Butler 1998: 214f.; Hericks 2006: 88f.). Es ist die Pointe dieser „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechakts“ (Koller 2012: 133), dass die wiederholende Aufführung von Sprechakten und der in ihnen enthaltenen Begriffe in einem veränderten Kontext – die sogenannte *Fehlaneignung* – deren Bedeutung verändern und Neues hervorbringen kann. Butlers Konzept modelliert die Entstehung des Neuen somit als zunächst eher kleine Veränderung einer sprachlichen Praxis, die mittelfristig große Wirkungen entfalten kann.

Dem bis hierher skizzierten Verständnis des berufsbiographischen Ansatzes folgend, verstehen wir *individuelle Professionalisierung* von Lehrpersonen daher als Entwicklung einer professionellen Identität im Spannungsfeld von *agency* und Struktur determinierung. Narrativen Konzepten von Identität (z.B. Ricœur) folgend, betrachten wir Identität nicht als der Sprache vorgängig, sondern als *Produkt des Sprechens*, als „Effekt einer spezifischen und synthetisierenden Aktivität [...], nämlich des Erzählens“ (Koller 2012: 36). Dementsprechend konzeptualisieren wir individuelle Professionalisierung im Folgenden als die berufsbiographisch eingebettete Entwicklung und Veränderung des Sprechens über die eigene Praxis, mit dem dieser Praxis subjektiver Sinn zugeschrieben wird und aus dem Handlungsdispositionen rekonstruiert werden können.¹

2.3 Englischunterricht

Da Unterricht und Lernen immer nur in Bezug auf einen Gegenstand geplant und beforscht werden kann, soll kurz der Englischunterricht zur Sprache kommen. Universitäre Didaktik und Schuladministration stimmen darin überein, dass Englischunterricht

1 Wir sehen hierin eine begriffliche Nähe zu einem Konzept von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, was wir an dieser Stelle aus Platzgründen jedoch nicht weiter ausführen können (vgl. Bonnet/Hericks 2013).

einerseits *funktional-pragmatische Ziele* verfolgt, die als rezeptive und produktive sprachliche Teilfertigkeiten gefasst werden. Andererseits hat der Unterricht *reflexiv-emanzipatorische Ziele*, die durch Modelle interkultureller oder literarischer Bildung gefasst werden. Beide Bereiche stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Es geht also nicht nur darum, „in konkreten Situationen Kommunikationsabsichten durchzusetzen“ (Krumm 2003: 118), sondern auch darum, die Funktionen von Sprache bei der Konstruktion von Identität, der Herstellung von Machtverhältnissen oder der Beeinflussung menschlicher Handlungen zu verstehen und zu bewerten.

In den 1970er Jahren hat die Englischdidaktik eine sog. kommunikative Wende vollzogen: Gegenüber dem expliziten Lernen formaler sprachlicher Phänomene wie Wortschatz oder Grammatik wird nun der implizite Erwerb sprachlicher Kommunikationsfähigkeit durch Anwendung der Sprache im Unterricht favorisiert. Die für den Englischunterricht sehr wichtigen *Lehrwerke* setzen diese kommunikative Orientierung in unterschiedlichem Maße um, folgen aber insgesamt eher einer sprachlichen anstelle einer thematischen Progression. Außerdem sind darin Elemente des KL oder der Individualisierung allenfalls ansatzweise umgesetzt, so dass Lehrer/innen ihr eigenes Material entwickeln oder auf in begrenztem Umfang existierende Materialsammlungen zurückgreifen müssen. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern sich in Bezug auf KL für Englischunterricht spezifische Phänomene der Professionalisierung erkennen lassen.

3. Methodologie und Methode

3.1 Methodologie

Das methodische Vorgehen in unserem Projekt soll im Folgenden in den drei Bereichen *Forschungsstrategie*, *Datentyp* und *Schlusslogik* methodologisch verortet und begründet werden (Bonnet 2010: 68). Aufgrund des Mangels an empirischen Untersuchungen zum Gegenstand ist eine explorative Fallstudie zur Hypothesengenerierung und infolgedessen eine *rekonstruktive Forschungsstrategie* geboten. Wichtiger noch ist theoretisch deutlich geworden, dass die relevanten Prozesse auf einer interpretativen Ebene ablaufen: Professionalisierung wurde als Entwicklung und Veränderung biographisch eingebetteter Sinnkonstruktion konzeptualisiert und die Orientierungen der Lehrenden scheinen Unterricht stark zu beeinflussen. Sinnkonstruktionen und Orientierungen sind empirisch nur als Konstruktionen zweiter Ordnung zugänglich, die neben der rekonstruktiven *Strategie* qualitative und offene *Daten* erfordern. Auf der Ebene der *Schlusslogik* schließlich ist weder die den Gegenstandsbereich reduzierend vorstrukturierende Deduktion noch die deskriptiv bleibende Induktion, sondern nur der Begriffe und damit Theorie generierende „riskante Schluss“ der Abduktion geeignet, um theoretisch fundierte Hypothesen hervorzubringen.

Diese Prämissen werden durch das Design der longitudinalen Fallstudie umgesetzt. Dazu wurden mit den an der Studie beteiligten Lehrer/innen über drei Jahre regelmäßig

offene, erzählgenerative Interviews geführt. Die Frage, wie man aus solchen zahlenmäßig wenigen, dafür aber intensiven „*berufsbiographischen Fortsetzungsinterviews*“ (Hericks 2006: 143 ff.) verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse generieren kann, berührt das Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem einzelnen Fall. Im Rahmen der Objektiven Hermeneutik sind hierzu zwei Antworten entwickelt worden, die u.E. mit entsprechenden begrifflichen Anpassungen auch für die von uns verwendete Dokumentarische Methode in Anspruch genommen werden können.

So bringe *erstens* jeder rekonstruierte Fall in seiner Besonderheit zugleich fallübergreifende Gesetzmäßigkeiten zum Ausdruck, weil das rekonstruierte konkrete Sprechen und Handeln einer Person als Antwort auf eine allgemeine Problemlage angesehen werden könne. Die Selektivität des problemlösenden Handelns bilde insofern auch die *Struktur* der „einbettenden“ allgemeinen Problemkonstellation ab (vgl. Oevermann 2000: 69). *Zweitens* protokolliere sich in Interviews mit Lehrerinnen tatsächliches berufliches Handeln (und nicht etwa nur ein Sprechen über den Beruf). Für diese Auffassung, die mit unserer obigen Begriffsbestimmung von Professionalisierung kompatibel ist, müssten die Äußerungen der Befragten selbst als (*Sprech-*)*Handlungen* interpretiert und die Wirksamkeit eines spezifischen *Berufshabitus* unterstellt werden, der „über den direkten Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns hinausgreift und auch außerhalb dieses Kontextes wirksam ist“ (Wernet 2000: 58). Eine über die Zeit sich erstreckende Interviewreihe wird demnach zumindest ausschnittsweise die Genese und die Veränderungen eines Berufshabitus, der als in kollektiver Praxis erworbene Orientierung immer über den Fall hinausweist, widerspiegeln.

Entsprechend unseres theoretischen Ansatzes stellen Erzählungen und Berichte über das eigene berufliche Handeln die primäre Datenquelle dar, um Professionalisierungsprozesse zu rekonstruieren. Konkret arbeiten wir mit der Methode des episodischen Interviews, dessen Ziel es ist, „bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen, und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen“ (Flick 1999: 125). Es verbindet somit die aus den Zugzwängen des Erzählens resultierenden Stärken des narrativen Interviews mit einer thematischen Fokussierung und pragmatischen Materialreduktion.

3.2 Dokumentarische Methode

Nicht zuletzt folgt aus unserer Bestimmung von Professionalisierung (vgl. 2.2) die Entscheidung für ein Interpretationsverfahren, das dem „*Wie*“ des Sprechens konzeptionell einen hohen Stellenwert einräumt und es darüber hinaus ermöglicht, *Orientierungen* zu rekonstruieren. Ein solches Verfahren liegt in Gestalt der Dokumentarischen Methode vor.² Die relevanten Sinnkonstruktionen und Orientierungen der Lehrenden werden darin als in gemeinsamer Praxis (*konjunktiven Erfahrungsräumen*) entstandene *Orien-*

2 Auf die Methode kann hier nur kurz eingegangen werden. Ausführlichere Darstellungen finden sich bei Bohnsack (2010) sowie Nohl (2006) und für die Fremdsprachenforschung bei Bonnet (2013).

tierungsrahmen aufgefasst, d.h. primär auf der Ebene handlungspraktischen und damit atheoretischen Wissens angesiedelt und durch explizites, theoretisches Wissen ergänzt. Die für die Professionalisierung relevanten Entwicklungsprozesse werden als Wechsel von Orientierungsrahmen konzeptualisiert. Das atheoretische Wissen wird insbesondere aus dem „*Wie*“ des Sprechens rekonstruiert, das auf den in seiner Tiefenstruktur aufgehobenen *Dokumentsinn* des Textes verweist. Damit kommen wir zum empirischen Teil unseres Beitrags.

4. Empirische Fallstudien: Kooperatives Lernen im Englischunterricht

Unser Forschungsprojekt wurde an zwei Schulen in Nord- und Süddeutschland mit jeweils zwei Lehrpersonen durchgeführt. Im Folgenden geht es um Silke Borg und Yvonne Kuse, Lehrerinnen eines Gymnasiums in einer süddeutschen Großstadt, die sich im Jahr 2007/08 daran machten, ihren Englischunterricht in zwei parallelen (anfangs) fünften Klassen phasenweise auf KL umzustellen und sich dabei von uns wissenschaftlich begleiten zu lassen. Mit beiden Lehrerinnen haben wir über die Projektdauer jeweils vier bzw. fünf ausführliche Einzelinterviews geführt, um die Entwicklung ihrer Haltungen und Vorstellungen zu KL sowie individuelle Professionalisierungsprozesse zu rekonstruieren. Darüber hinaus wurden u.a. Unterrichtsvideographien, Schülerinterviews sowie Sprachtests durchgeführt, deren Darstellung allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Die nachfolgenden Fallstudien beruhen auf den jeweiligen Eingangs- und Abschlussinterviews, da sich die stattgefundenen Prozesse im maximalen zeitlichen Abstand am deutlichsten dokumentieren.

4.1 Fallstudie Silke Borg: „*Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie*“ – Standardorientierung reduziert Kooperatives Lernen

Im Eingangsinterview im Januar 2008 formuliert Silke Borg, Lehrerin für die Fächer Englisch und Sport, das Bild von einem „*Korsett*“ in das Lehrende und Lernende im „*System Schule*“ eingezwängt seien. Eine Analyse der entsprechenden Interviewpassagen bringt auf der Oberfläche Unbehagen zum Ausdruck, doch deutet die Tiefenstruktur der Texte nicht auf eine Krise hin. Die verwendeten Begriffe (z.B. das „*System Schule*“) bleiben unbestimmt, die Ausführungen sind glatt und stringent formuliert. Es hat den Anschein, als ob Silke Borg einleitend eine Art Topos formuliert, mit dem aber (noch) keine substantielle Krise verbunden ist.

Dies ist zum Ende des Projekts deutlich anders. Im Abschlussinterview blickt Silke Borg erzählend und reflektierend auf die dreijährige Projektzeit zurück. Dabei zeigt sich, dass sie einerseits KL substantiell umgesetzt hat und das Projekt eigentheoretisch

als gelungen bilanziert; andererseits macht sie deutlich, dass sie ihren Unterricht künftig nur unter bestimmten Bedingungen auf dieses Konzept umstellen werde. Dieser scheinbare Widerspruch ist erklärungsbedürftig und führt ins Zentrum des Falles Silke Borg.

Im Abschlussinterview lässt sich rekonstruieren, was man die Durchprozessierungslogik des Englischunterrichts am Gymnasium nennen könnte. In einem Jahrgang muss ein bestimmtes Pensum an Themen behandelt werden, das durch das Lehrbuch vorgegeben und zugleich Bewertungsgrundlage für die Schüler/innen ist. Silke Borg fühlt sich selbst in diese Logik eingebunden. Eine zentrale Passage im Abschlussinterview lautet (vgl. Bonnet/Hericks 2013):

„Ja, also insofern, das ist ja, das ist zumindest mein ganz subjektives Gefühl. Mein ganz subjektives Gefühl ist: <Ich habe hier einen Jahrgang und in diesem Jahrgang muss ich dieses Buch durchkriegen mit Thematik A, B, C, D, E. Ähm und ich muss auch bei heterogenen Gruppen alle irgendwie da durch bringen.> Man muss sie nachher so bewerten können, dass sie da irgendwie bestehen können oder eben auch nicht bestehen.“ (Abschlussinterview 420 ff.)

Hier fällt vor allem der Einstieg mit dem betonten Verweis auf das eigene „*ganz subjektive Gefühl*“ auf. Die Dokumentarische Analyse ergibt zwei Lesarten. Die erste Lesart nimmt den in spitzen Klammern <> gesetzten Teil wörtlich und interpretiert ihn als die tatsächliche professionelle Aufgabe der Lehrerin im Sinne eines normativen Handlungsimperativs. Die eigene professionelle Aufgabe wäre der Lehrerin demnach ausschließlich emotional als „*ganz subjektives Gefühl*“ verfügbar, sodass für sie die Abwesenheit analytischer Reflexion und somit ein Professionalisierungsdefizit zu konstatieren wären. Die zweite Lesart betont den Doppelpunkt, durch den der nachfolgende Text als ein Inneres von Silke Borg gerahmt wird, das in Konkurrenz zu anderen Handlungsdispositionen steht, die sich aus den narrativen Passagen des Interviews rekonstruieren lassen. In diesen zeigt sich, dass Silke Borg über klare Vorstellungen von eigenständigem Lernen und Prioritäten hinsichtlich des zu lernenden Stoffes verfügt. Die normierende Orientierung an einem anonymen didaktischen Artefakt („*dieses Buch*“) sowie beliebig austauschbaren Inhalten („*Thematik A, B, C, D, E*“) stünde demnach unverbunden neben anerkennden, auf die konkreten Lernenden und wichtige Inhalte fokussierten Überzeugungen.

Eine vielschichtige Fokussierungsmetapher bringt die kollektive Herkunft dieser Orientierung zum Ausdruck:

„Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie, ähm, und das ist einfach was, was sich noch deutlich im Wege steht“.³

Auf die Frage des Interviewers, wer denn hier das „*Wir*“ sei, antwortet Silke Borg:

„Wir Schule. Ich muss äh ich muss Noten geben, ich muss, die Schüler sind ja auch darauf gedrillt. <Ich will eine Note haben. Wie war ich da jetzt? Ähm, wo muss ich mich einordnen?>“ (Abschlussinterview 446 ff.)

3 Eine genauere, Lesarten abwägende Analyse dieser Sequenz kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, vgl. aber Bonnet/Hericks (2013: 49).

Aus projektbegleitenden Gesprächen wissen wir, dass Silke Borg sich wegen ihrer Unterrichts- und Bewertungspraxis der massiven Kritik einer Kollegin ausgesetzt sah, die ihre Lerngruppe nach der siebten Klasse übernommen hatte. Diese dargestellte Logik („Klasse übernehmen – Buch durchkriegen“) bleibt demnach nicht äußerlich, sondern hat Konsequenzen für die Lehrerin selbst; sie ist nicht allein Subjekt, sondern Objekt dieser Logik. Sie selbst wird daraufhin bewertet, wie weit sie ihre Klasse im Abarbeiten des Englischbuches gebracht hat. Im direkten Nebeneinander von erster Person Plural („*Wir Schule*“) und Singular („*ich muss*“, „*ich will*“) in der obigen Passage dokumentiert sich eine Verwobenheit von kollektiver und individueller Identität: Die auf Bewertung aufgebaute, der Allokation dienende Durchprozessierungslogik des Gymnasiums stiftet einerseits kollektive und individuelle Identität, wird aber andererseits als *Phobie* (krankhafte Angst) und damit letztlich als pervers qualifiziert.

Professionalisierung bedeutet für Silke Borg, dass das im Eingangsinterview zunächst abstrakt gefasste und damit als etwas Äußerliches konzeptualisierte „*Korsett*“ des „*Systems Schule*“ als emotionaler Handlungsimperativ und damit in der Analyse als etwas Innerliches erkennbar wird. Identitätsrelevant wird der Prozess dadurch, dass Silke Borg ihre eigene Verstricktheit in dieses „System“ ausspricht. Dies verweist auf eine wirkliche Krise ihrer bisherigen Routine, die erst durch das eigentheoretisch als gelungen gerahmte Projekt hervorgerufen wurde. Die Teilhabe am „*Wir*“ der Kolleg/innen ist nur zum Preis des Eingespantenseins in die gymnasiale Durchprozessierungslogik zu haben. Eben dies meint *subjection*. Hieraus erklärt sich auch die scheinbare Widersprüchlichkeit von Silke Borgs (Sprech-)Handlungen.

Die Anschlussfrage lautet, ob sich ebenso Anzeichen von *agency* zeigen. Die Antwort muss in diesem Fall zurückhaltend ausfallen. Silke Borgs Beschäftigung mit KL hat ihre Probleme an die Oberfläche gebracht, so dass das anfangs abstrakt gefasste Unwohlsein mit dem „*System Schule*“ nun als komplexe *subjection* aussprechbar und bearbeitbar wird. Ihre Entwicklung offenbart demnach zunächst einen potenziellen Gewinn an Reflexivität. Das „*Korsett*“ abzustreifen, hieße, die Durchprozessierungslogik selbst zu bearbeiten: durch Subversion, durch Fachgruppenarbeit, durch Schulentwicklung. Damit würde ein Prozess vollendet, an dessen Ende ein Mehr an Autonomie stehen könnte. Silke Borg wählt einen anderen Weg. Sie verhält sich zur aufscheinenden Krise indifferent. Sie begrenzt das KL auf besondere Situationen, um auf diese Weise Innovation und Durchprozessierungslogik zu vermitteln. Anders als Yvonne Kuse (vgl. nachfolgenden Abschnitt) verfügt Silke Borg nicht über Konzepte eines niederschweligen Einstiegs in KL; sie folgt eher einer Logik des sprichwörtlichen Ganz-oder-gar-nicht-Prinzips. So setzt sie KL insbesondere in aus ihrer Sicht sozial problematischen Klassen überhaupt nicht ein. Sie entscheidet sich für die Aufrechterhaltung des Status quo. Damit aber bleibt ihre *agency* – zumindest für den Moment – wirkungslos.

4.2 Fallstudie Yvonne Kuse: „*sie erst mal zum Lernen zu animieren*“ – Lernerorientierung verstärkt Kooperatives Lernen

Yvonne Kuse ist seit 2007 Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch und Politik. Im Eingangsgespräch unseres Projekts konzeptualisiert sie ihren Berufseinstieg mit zwei gegenläufigen Motiven. Für ihr Studium entwirft sie das Bild subjektiv gelungener Sinnstiftung durch die Orientierung an ihren lebensweltlichen Interessen und die erfolgreiche Verknüpfung ihrer Fächer. Auf der anderen Seite ergibt sich aus ihrer Eingangserzählung, dass sie die bürokratisch-hierarchische Rationalität ihres Arbeitgebers akzeptiert, der als anonyme Allokationsinstanz im Hintergrund bleibt. In ihren Erzählungen zum Schulalltag positioniert sie sich außerdem als Empfängerin von Hilfe (z.B. Unterrichtsmaterial) und damit als Novizin. Ihre Identität als „Kollegin“ erlangt Yvonne Kuse somit um den Preis der *subjection* unter die fremde Allokationsrationalität und ihre Positionierung auf niedrigster Hierarchiestufe.

Diese Orientierung an der gymnasialen Rationalität prägt auch ihren Unterricht zu Beginn der Projektphase und zeigt sich erneut, als sie am Ende des Projekts eine neue fünfte Klasse übernimmt:

„Also im Grunde genommen immer wieder dieses äh darauf hinweisen, dass es nicht wichtig ist, mit wem man etwas macht, sondern dass es funktioniert und dass es davon abhängig ist, mit welcher ja mit welchem mit welchen mit welcher Stimmung man da ran geht, also Stimmung ist das falsche Wort, aber wie man selber beschaffen ist und ob man das überhaupt will oder ob man das nicht will, und dass das auch nicht Thema sein kann, ob man will, sondern wenn man will, dann findet man auch einen Weg dahin, und wenn man nicht will, dann sucht man Gründe, warum man es nicht will.“ (Abschlussinterview, 80-87)

Konzeptuell pendelt die Aussage in einer sprachlichen Suchbewegung zwischen situativ unbeeinflussbaren Emotionen („*Stimmung*“), stabilen Persönlichkeitsmerkmalen („*wie man selbst beschaffen ist*“) und individuell beeinflussbaren Haltungen („*Willen*“). Insgesamt wird der gymnasiale Unterricht hier als Bearbeitung kooperativer Aufgaben konzeptualisiert, deren reibungsloses Funktionieren von der Überwindung sozialer Differenzen unter den Schüler/innen aufgrund einer von ihnen selbst zu verantwortenden motivationalen Haltung („*Willen*“) abhängig ist. Yvonne Kuse erkennt somit einerseits – in Umkehrung der üblichen gymnasialen Logik – ein Primat des Sozialen bzw. Motivationalen vor dem Inhaltlichen an, erklärt aber andererseits die Lehrpersonen als dafür nicht zuständig („*kann nicht Thema sein*“). Die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts wird vielmehr einseitig dem „*Willen*“ der Schüler/innen zugeschrieben.

Und dieser Wille ist keinesfalls vorhanden. In einer späteren Interviewpassage greift Yvonne Kuse zur Konzeptualisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses mehrfach auf eine Zirkusmetaphorik zurück (Klasse und Schule werden als *Zirkus*, die Lehrerin als *Dompteur*, die Schüler/innen als *Raubtiere* beschrieben), die sie mit Kampfes- und Naturgewaltsmetaphern (*bändigen*, *Vulkanausbruch*) und Erzählungen tatsächlicher Konfrontationen (*schlagen*, *treten*, *spucken*, *schimpfen*) anreichert. Die Schüler/innen erfährt Yvonne Kuse somit nicht nur als unwillig, die ihnen zugewiesene Verantwortung

anzunehmen, sondern als nur mit Gewalt zu bändigende Wilde. Zugleich erlebt Yvonne Kuse sich und ihre Kolleg/innen nicht in Kooperationsstrukturen eingebunden, sondern angesichts der Probleme als vereinzelt, planlos und unstrukturiert.

Im Laufe des dreijährigen Projekts wandeln sich die Haltung und der Unterricht von Yvonne Kuse merklich. Dabei sind drei Aspekte zentral. Erstens fällt eine grundlegende Veränderung von einer einzelkämpferischen zu einer kollegial eingebundenen Positionierung ins Auge, die ihr auch reflexiv zugänglich ist:

„Jeder hat für sich gekämpft, bis wir dann gemerkt haben wir müssen es als Team machen.“ (Abschlussinterview 41 f.)

Zweitens werden die Kampfesmetaphern und Verantwortungszuschreibungen an die Schüler/innen durch eine eher pädagogische Orientierung abgelöst:

„Das war bei einigen sehr schwer, also es gibt sehr viele verhaltensauffällige Schüler in der Klasse auch und wir alle versuchen irgendwo, sie erst mal zum Lernen zu animieren, überhaupt etwas aufzuschreiben, niederzuschreiben.“ (Z. 87-90)

Drittens entspricht Yvonne Kuses noch im Prozess der Entwicklung („*irgendwo*“) befindliche Reaktion auf problematisch erlebte Schüler/innen nicht länger dem Bild eines vereinzelt, inhaltsleeren Kampfes. Es ist eine (1) kollektive Reaktion („*wir alle*“), die (2) durch zeitliche Bezüge („*erst mal*“) und das unbestimmte Akkusativobjekt („*überhaupt etwas*“) einen niederschweligen Einstieg in die Aufgabenbearbeitung des KL ausdrückt. Diese Niederschwelligkeit wird (3) auch auf inhaltlicher Ebene umgesetzt, indem mit dem Schreiben die produktive Teilfertigkeit mit im Gegensatz zum Sprechen geringerem Handlungsdruck gewählt wird. Schließlich (4) verweist der Begriff „*animieren*“ auf die Notwendigkeit, die zur Aufgabenbearbeitung notwendige motivationale Haltung bei den Schüler/innen überhaupt erst hervorzubringen.

Die im Bereich der Inhalte präsenste Niederschwelligkeit wird auch methodisch relevant. Der folgende Interviewabschnitt markiert eine zentrale Einsicht Yvonne Kuses:

„Im Grund genommen auch einfach total unstrukturiert, ich habe das, was im Lehrbuch vorgeschlagen war, als Partnerarbeit einfach so versucht umzusetzen, und habe immer wieder gemerkt am Schluss, kam grad am Anfang an die Grenzen.“ (Abschlussinterview 67 f.)

In der Reflexion ihrer wiederholt scheiternden Versuche, die Vorschläge des Lehrbuchs umzusetzen, erkennt sie die Bedeutung des angemessenen Einstiegs in KL („*kam grad am Anfang an die Grenzen*“). Hat sie dieses Problem im ersten Projektjahr noch appellativ über die Gesamtgruppe zu lösen versucht, erzählt sie im Abschlussinterview ausführlich, wie sie mit der Deutschkollegin mühsam und mit vielen Rückschlägen von Einzel- über Partner- zu sporadischer Gruppenarbeit voranschreitet und dabei nicht nur an den Sozialstrukturen der Klasse, sondern auch an technischen Ritualen wie Tischordnung und Materialbeschaffung arbeitet. Dadurch verbleiben die Lehrerinnen zwar

lange im Bereich der Partnerarbeit, entwickeln mit ihren Schüler/innen aber intensiv die Basiselemente *soziale Kompetenzen* und *individuelle Verantwortlichkeit*.

Die Professionalisierung von Yvonne Kuse im Laufe des dreijährigen Projekts vollzieht sich somit ebenfalls als Prozess des Umgangs mit der von Silke Borg als „*Korsett*“ und „*System*“ bezeichneten gymnasialen Struktur. Während Yvonne Kuse sich dieser Struktur zu Beginn ihrer Tätigkeit im Sinne von *subjection* unterwirft, entwickelt sie im Laufe der Zeit eine davon abweichende Orientierung, in der sie die gymnasialen Standards mit den Ausgangslagen ihrer Schüler/innen vermittelt und Verantwortung für die Herstellung der sozialen und emotionalen Lernvoraussetzungen übernimmt. Dieser Wechsel ihres Orientierungsrahmens markiert einen Professionalisierungsprozess, in dessen Verlauf ihr zugleich Teile der gymnasialen Struktur bewusst werden – sie gewinnt an Reflexivität. Die hierin sich dokumentierende *agency* wird methodisch durch die Erarbeitung eines niederschweligen Einstiegs in KL unterstützt und zeigt sich ebenso auf der Ebene kollegialer Kooperation. Yvonne Kuse initiiert die Bildung eines informellen Klassenteams und wird damit endgültig von der im Kollegium randständig positionierten Novizin zur konzeptionell aktiven und Erkenntnisse der Projektarbeit weitergebenden Multiplikatorin. Am Ende steht in ihrem Fall somit auch ein Zugewinn an Autonomie.

4.3 Komparative Analyse und Rückbezug auf den Theorierahmen

In Hinblick auf ihre Professionalisierung kann man konstatieren, dass das Projekt sowohl bei Silke Borg als auch bei Yvonne Kuse Wirkungen ausgelöst hat. Durch den bei der Umsetzung der Basiselemente entstehenden Widerspruch zur gymnasialen Allokations- und Durchprozessierungslogik mit dem Englischbuch als informellem Lehrplan werden beiden Lehrer/innen das gymnasiale Primat der Inhalte und der Zwang zum Abarbeiten des Englischbuchs zum Problem. Beide machen die strukturell gleiche Erfahrung, dass soziale Probleme die inhaltliche Arbeit erschweren oder gänzlich unmöglich machen können. Somit kann bei beiden Lehrerinnen ein Zuwachs an Professionalität im Sinne erhöhter Reflexivität festgestellt werden. Ihre Antworten auf diese Problemlage sind aber unterschiedlich.

Dies betrifft erstens die gymnasiale Standardorientierung. Pointiert gesagt hält Silke Borg KL nur dann für möglich, wenn die Schüler/innen die dazu notwendigen kognitiven und sozialen Fähigkeiten bereits mitbringen. Yvonne Kuse hingegen intensiviert KL und ist bereit, inhaltliche Einstiegshürden zu beseitigen und die gymnasialen Standards an die Ausgangslagen ihrer Schüler/innen anzupassen. Während Silke Borg das Primat der Inhalte als zentrale Orientierung beibehält, wechselt Yvonne Kuse zu einem Primat des Sozialen und Motivationalen, für dessen Gestaltung sie sich zuständig erklärt. Der zweite Bereich betrifft die kollegiale Zusammenarbeit. Bei Silke Borg ist außerhalb des Projekts keine intensive Kooperation mit Kolleg/innen zu bemerken. Eine konsequente Umsetzung von KL setzt aus ihrer Sicht zuvor *top-down*-veränderte Strukturen des Gymnasialunterrichts voraus: sie benennt Schulleitung und Fachkonferenz als

zuständige Instanzen. Im Gegensatz dazu wird Yvonne Kuse kollegial kooperativ tätig und macht sich daran, die schulischen Strukturen durch den Aufbau eines Klassenteams in einem *Bottom-up*-Prozess zu verändern.

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass Yvonne Kuse aufgrund ihrer aktiven Kooperationsgestaltung, ihrer Bereitschaft zum flexiblen Umgang mit den gymnasialen Standards und ihrer Fähigkeit, sowohl in kollegialer Kooperation als auch im Unterricht niederschwellige Einstiege zu gestalten und ein Verharren darin über längere Zeit auszuhalten, *agency* entfaltet. Der darin liegende Autonomiegewinn ist ein Aspekt erfolgreicher Professionalisierung, in dem Yvonne Kuse über Silke Borg hinausgeht.

5. Diskussion und Ausblick

In unseren methodologischen Vorüberlegungen (Abschnitt 3.1) haben wir argumentiert, dass Fallstudien empirisch fundierte Hypothesen hervorbringen, die über den Fall hinausweisen. Daher wollen wir abschließend die von uns abduktiv gewonnenen Hypothesen als riskante Schlüsse zur Diskussion und weiteren Beforschung pointiert formulieren.

Unsere longitudinale Fallstudie legt nahe, dass die Umsetzung von KL die Herstellung von Kooperativität im Sinne der Umsetzung der Basiselemente erfordert und sich nicht in der Anwendung bestimmter Inszenierungsformen erschöpft. Im Gegenteil scheinen eine Orientierung an den Basiselementen sowie deren Umsetzung bzw. Bearbeitung in unspektakulären Sozialformen wie der Partnerarbeit sehr produktiv zu sein, während im Gegensatz dazu aufwändige Inszenierungsformen möglicherweise weniger Nachhaltigkeit besitzen.

Ausschließlich im Sinne eines methodischen Repertoires oder einer Sozialform verstanden, kann KL auch im Rahmen gymnasialer Allokations- und Durchprozessierungslogik betrieben werden. Eine konsequente Orientierung an den Basiselementen greift hingegen tief in diese gymnasiale Struktur ein und bringt das Primat des Sozialen und Motivationalen gegenüber den inhaltlichen Standards zur Geltung. Damit birgt KL das Potenzial, bestehende schulische Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Im Fallvergleich wird deutlich, dass diese Herausforderung einerseits durch Rückzug auf eine instruktivistisch-hierarchische Orientierung neutralisiert und andererseits durch eine Intensivierung der Arbeit an den kooperativen Basiselementen in Unterrichtsentwicklung umgesetzt werden kann. Die Orientierung am gymnasialen Inhaltsprimat führt zu einer Reduzierung von KL, die Orientierung an einem Primat des Sozialen/Motivationalen hingegen führt zu dessen Intensivierung⁴. Diese wird durch die Fähigkeit und

4 Zu lernerseitigen Effekten dieser beiden Orientierungen im Bereich von Kompetenzerwerb und emotionalen Haltungen kann zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussage gemacht werden. Nach Abschluss der flankierenden Untersuchungen zur Fallstudie dürften aber auch dazu Aussagen möglich werden.

Bereitschaft, niederschwellige Einstiege zu realisieren, sowie durch kollegiale Kooperation unterstützt.

Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrer/innen sehen wir ein besonderes Potenzial unseres Ansatzes in der Vorstellung einer nie ohne Unterwerfung zu habenden Identitätsbildung im Sinne von *subjection*. Aus dieser Perspektive offenbart sich die existenzielle Dimension von Unterrichtsentwicklung: Dabei stehen eben nicht nur didaktische oder methodische Vorstellungen zur Diskussion, sondern Lehrpersonen begeben sich damit potenziell in Widerspruch zu herrschenden kollektiven Normen, die sie selbst verkörpern und verinnerlicht haben. Entsprechend greifen etwa Lehrerfortbildungen, die sich auf eine reine Methodenschulung – und damit die äußere Seite von Unterrichtsentwicklung – beschränken, notwendigerweise zu kurz. Unterrichtsentwicklung führt Lehrer/innen vielmehr an einen Punkt, den sie nur überschreiten können, wenn sie ihre bisherige berufliche Identität aufgeben, um ein neues berufliches Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Dies ist ein in die Persönlichkeit der Lehrenden eingreifender Bildungsprozess, dessen Erfolg selbst von entsprechenden formellen und informellen Gelegenheiten abhängt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsbereich Englischdidaktik
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität-Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik
hericks@staff.uni-marburg.de

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2007): „Hol’s dir da raus und halt die Klappe!“. Von Kooperation in aufgabenbasierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Selbstständiges und kooperatives Arbeiten von Schülern. Ergebnisse empirisch-rekonstruktiver Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-107.
- Bonnet, A. (2009): Kooperatives Lernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch 99, 43, S. 2-9.
- Bonnet, A. (2010): Forschungsmethoden und -instrumente. In: Surkamp, C. (Hrsg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 67-72.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-54.
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.

- Flick, U. (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Gillies, R.M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1994): *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 4. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (2003): *Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory*. In: Gillies, R. M. (Hrsg.): *Co-operative Learning. The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Routledge, S. 136-176.
- Koller, H. C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, H. J. (2003): *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 116-121.
- Nohl, A. M. (2006): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oevermann, U. (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 58-156.
- Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Shulman, L. S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57*, S. 202-224.
- Tesch, B. (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Wernet (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Würffel, N. (2007): *Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Schneider, S./Würffel, N. (Hrsg.): *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 1-32.

Kompetent durch Migrationserfahrung?

Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften

Zusammenfassung

Auf bildungspolitischer Ebene wird derzeit verstärkt die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund erhoben und dadurch eine eindeutige Relevanzsetzung des Migrationshintergrunds für den schulischen Alltag vorgenommen. Die Frage, die sich daran anschließt, ist die nach der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Mittels leitfadensorientierter Interviews wurden 14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu ihrem beruflichen Selbstkonzept und der Bedeutung ihres Migrationshintergrunds, die sie diesem für ihren schulischen Alltag beimessen, befragt. Mittels der dokumentarischen Methode wurde das Datenmaterial sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Ebene der kommunikativen Hervorbringung analysiert. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse der sinn- und soziogenetischen Typenbildung präsentiert und vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Diskurses interpretiert. Deutlich wird die Gefahr einer deprofessionalisierenden Verstrickung in die eigene Biografie, bei der die Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie gesehen wird.

Schlagwörter: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund; berufliches Selbstkonzept; Deprofessionalisierung

Competent through migration experience? The emphasis on migrational background as a risk of deprofessionalization of teachers

The call for more teachers with migration background shows that on the level of education policy the migration background is considered to be of clear relevance for daily school life. This leads to the question of how teachers with migration background perceive themselves. Through guided interviews, 14 teachers with migration background were asked about their professional self-concept and the level of importance they ascribe to their migration background in daily school life. The documentary method was used to analyse the data not only on the level of content, but also regarding to how the themes mentioned were presented. The paper at hand presents the results of the sensegenetic and sociogenetic type formation and interprets them in relation to the profession-theoretical discourse. This analysis reveals the risk of not considering the teacher training, but primarily the own biography, the basis of fulfilling professional tasks, which would become a threat to a teacher's professionalism as they could be involved too much in their own biography.

Keywords: Teachers from migrant backgrounds; professional self-concept; deprofessionalization

1. Einleitung

Sie sollen über eine besondere Empathiefähigkeit verfügen, spezifische (inter-)kulturelle und diagnostische Kompetenzen besitzen, sich durch Mehrsprachigkeit auszeichnen und aus diesem Grund als „Vertraute, Vorbild und Übersetzer“ (Kolat 2007) für eine zunehmend kulturell, sprachlich und ethnisch heterogene Schülerschaft von großer Be-

deutung sein: Die Rede ist von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Im Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 haben sich die Kultusminister der Länder verpflichtet, den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu steigern (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007); laut dem Mikrozensus 2010 beträgt dieser 6,1% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 82). Die Selbstverpflichtung der Kultusminister mündete in verschiedenen Maßnahmen auf der Ebene einzelner Bundesländer (z.B. das Handlungskonzept zur Gewinnung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in NRW, vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007). An diese Lehrkräfte werden zahlreiche Erwartungen gerichtet, die auf eine Verbesserung der schulischen Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund zielen. Diese Erwartungen reichen vom Aufbau einer besonderen Nähe zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund als Rollenvorbild und Vertrauensperson bis hin zur interkulturellen Öffnung von Schule durch die Etablierung einer diskriminierungsfreien Schulkultur. Im Rahmen dieses Beitrags soll nicht die Plausibilität der aktuellen Diskussion und der in ihr artikulierten Wirkungshoffnungen hinterfragt werden. Von Interesse ist vielmehr die Frage, welche Bedeutung die Lehrkräfte selbst ihrem Migrationshintergrund für ihr professionelles Handeln im schulischen Alltag beimessen. Zur Diskussion dieser Frage werden im Rahmen dieses Beitrags Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie dargestellt und vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Diskurses interpretiert. Im Anschluss an diese Einleitung werden im zweiten Kapitel die Fragestellung der Studie präzisiert sowie der theoretische Hintergrund und das methodische Vorgehen beschrieben. Ausgewählte Ergebnisse werden im dritten Kapitel präsentiert und diese schließlich aus einer professionstheoretischen Perspektive diskutiert (Kapitel 4).

2. Forschungsprojekt: Fragestellung und Untersuchungsdesign

2.1 Kontextualisierung der Fragestellung

In der bildungspolitischen und öffentlichen Diskussion werden Lehrkräften mit Migrationshintergrund zahlreiche Fähigkeiten zugeschrieben, die aus dem Migrationshintergrund bzw. der unterstellten Migrationserfahrung abgeleitet werden und die sie für besondere schulische Aufgaben mit Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu prädestinieren scheinen wie z.B. die Mediation in interkulturellen Konfliktfällen, die Initiation interkultureller Lernprozesse sowie die informelle Weiterbildung von Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2012).

Wird das Bildungssystem als Mehrebenensystem aufgefasst, in dem Akteure im Rahmen sozialer Ordnungen auf verschiedenen Ebenen handeln, bedeuten bildungspolitische Maßnahmen „Aufträge“, die für die jeweilige Einzelschule und die in ihr tätigen Individuen Opportunitäten und Restriktionen darstellen und die umgesetzt werden müs-

sen. Doch die Verwirklichung dieser Aufträge kann im Anschluss an Fend nicht „in der Form einer nahtlosen Anwendung von Direktiven von Oben nach Unten“ (Fend 2006: 174), sondern muss als ein mehrstufiger Prozess der „Transformation von Ursprungsideen“ (ebd.: 166) verstanden werden. Die übergeordnete Ebene wird „im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert“ (ebd.: 181); es erfolgt eine „Rekontextualisierung“. Wie diese Rekontextualisierung aussieht und welches ebenenspezifische Ergebnis am Ende dieser Transformation steht, hängt nach Fend von „reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen“ (ebd.: 175) ab. Relevanter als die Untersuchung der Plausibilität bildungspolitischer Vorstellungen erscheint vor diesem Hintergrund daher die Rekonstruktion der Selbstwahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Zu fragen ist danach, welche Aufgaben sich diese Lehrkräfte selbst im Rahmen ihres beruflichen Selbstkonzepts¹ zuschreiben und welche Bedeutung sie ihrem Migrationshintergrund für die Bewältigung schulischer Herausforderungen beimessen. Die vorliegenden Untersuchungen im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum liefern bislang lediglich indirekte Hinweise auf das berufliche Selbstkonzept dieser Lehrkräfte, da diese den Analysefokus vorrangig auf Studien- bzw. Berufswahlmotive sowie auf Erfahrungen im schulischen Alltag legen, aus denen Schlussfolgerungen mit Blick auf die Ausgestaltung des beruflichen Selbstkonzepts gezogen werden können. Die Studien zeigen, dass sich die Lehrkräfte sowohl spezifische Aufgaben mit Blick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zuschreiben und aus ihrer eigenen Migrationsgeschichte besondere Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben ableiten als auch sich bewusst von derartigen Fremdzuschreibungen distanzieren und ihre beruflichen, im Verlauf der universitären Ausbildung erworbenen Qualifikationen in den Vordergrund stellen (vgl. z.B. Georgi et al. 2011; Pole 1999; Su 1997).

Offen bleiben mit Blick auf die vorliegenden Studien allerdings insbesondere die folgenden Fragen:

1. Welche unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem biografischen Merkmal des Migrationshintergrunds zeigen sich bei Lehrkräften in der schulischen Handlungspraxis?
2. Worauf sind (mögliche) unterschiedliche Umgangsweisen zurückzuführen?

An diesen beiden Forschungsfragen setzt die hier vorgestellte Untersuchung an.

1 Das berufliche Selbstkonzept von Lehrkräften umfasst „alle Kognitionen, Empfindungen, Bewertungen und Handlungen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu seinem Ich, seinem Selbst [Herv. im Orig.; C.R.] integrativ verarbeitet und die dann sein Handeln, seine Interaktion mit der Umwelt und seine Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen“ (Elbing 1983: 110).

2.2 Theoretischer Hintergrund der Untersuchung

Den theoretischen Hintergrund, vor dem das Datenmaterial interpretiert wird, bildet die rekonstruktiv-strukturtheoretische Perspektive auf Lehrerprofessionalität (vgl. Helsper 2011). Helsper unterscheidet elf verschiedene, für das Lehrerhandeln konstitutive Antinomien, die als Ausdruck von Modernisierungsantinomien interpretiert und durch die institutionellen Bedingungen auf Systemebene und der Ebene der Einzelschule geprägt werden. Dabei differenziert er zwischen zwei Ebenen der Antinomien. Während sich die auf der ersten Ebene angesiedelten Antinomien auf die bereits im lebenspraktischen Handeln angelegten Widersprüche beziehen, die durch das Lehrerhandeln als eine Bildungsprozesse anregende, stellvertretende Lebenspraxis nochmals potenziert werden, resultieren die Antinomien der zweiten Ebene aus widerstreitenden Handlungsanforderungen, die für den Lehrerberuf charakteristisch sind. Denn das Lehrerhandeln bewegt sich zwischen spezifisch-rollenförmigen und damit auch universalistischen, emotional distanzierten Interaktionsformen einerseits und diffusen, an dem/der einzelnen Schüler/in teilnehmenden, nicht rollenförmigen Handlungsformen andererseits.

2.3 Methodisches Vorgehen

Zur Exploration der skizzierten Fragestellungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Mittels problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000) wurden 14 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nach ihrem professionellen Selbstverständnis und der subjektiven Bedeutung des Migrationshintergrunds in ihrem schulischen Kontext befragt. Zur Auswahl der Interviewpartner/innen wurde auf das Verfahren des selektiven Sampling zurückgegriffen, bei dem der Umfang des Samples und die Kriterien seiner Zusammensetzung im Vorfeld der Erhebung festgelegt werden und die Analyse der Daten erst nach der Erhebung des vollständigen Materials erfolgt. Mit Blick auf die Fragestellung, die theoretischen Vorüberlegungen und die bestehenden Kenntnisse zum Forschungsgegenstand (vgl. Schatzmann/Strauss 1973) war der Migrationshintergrund der Lehrkräfte, der im Anschluss an die Definition der PISA-Studie weit gefasst wurde, vorrangiges Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner/innen. Daneben wurde darauf geachtet, Unterschiede in der nationalen Herkunft der Lehrkräfte innerhalb des Samples abbilden zu können. Dazu gehörte auch, dass sich nicht alle Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über ihren Namen oder durch Unterschiede in der äußeren Erscheinung von anderen Lehrkräften abheben sollten. Ferner sollten die Befragten nicht alle Mitglied im NRW-Netzwerk „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ sein und darüber ihre kollektive Zugehörigkeit explizieren, so dass die Gefahr einer positiv selektierten Gruppe entstehen könnte. Auch wurden nicht ausschließlich solche Lehrkräfte mit Migrationshintergrund berücksichtigt, deren Migrationshintergrund bereits über ihr Unterrichtsfach (z.B. Türkisch) deutlich wurde. Bei der Auswahl von Fällen zur maximalen Fallkontrastierung wurde also vor allem im Sinne der „Schlüsselkategorie“ von Strauss (Strauss 1994: 65ff.) auf Merkmale im Zusammenhang mit der Kategorie des Migrationshintergrunds geachtet.

Die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollten zudem an verschiedenen Schulformen tätig sein. Aufgrund der geringen Größe des Samples können auf der Grundlage dieser Studie zwar keine schulformspezifischen Wahrnehmungsmuster von Lehrkräften mit Migrationshintergrund identifiziert werden. Allerdings kann auf diese Weise vermieden werden, dass die Ergebnisse nicht die ganze Bandbreite möglicher Konzeptionalisierungen abbilden, sondern lediglich eine schulformspezifische Ausprägung aufzeigen. Die Befragung wurde auf eine Stadt des Ruhrgebiets beschränkt, um mögliche städtische Disparitäten ausschließen zu können.

Um der Gefahr zu begegnen, durch eine Vorab-Festlegung der Kriterien nicht alle relevanten Fälle des Feldes zu berücksichtigen, finden sich in der vorliegenden Untersuchung auch Anleihen am „*theoretical sampling*“, indem das Sample zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht als abgeschlossen verstanden wurde, sondern durch Kontakte zum Feld weitere Fälle zur minimalen und maximalen Kontrastierung aufgenommen wurden.

In den vorliegenden, oben angeführten qualitativen Studien wird das Interviewmaterial bislang ausschließlich kategoriengeleitet ausgewertet. Unbearbeitet bleibt angesichts einer solchen fallübergreifenden Auswertung allerdings die Frage, was den jeweiligen Einzelfall auszeichnet und wie die Einzelfälle zueinander in Beziehung stehen, d.h. welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese aufweisen und welche ähnlichen Erfahrungen in diesen zum Ausdruck kommen. Kategorisierende Verfahren ermöglichen darüber hinaus zum einen keinen Zugang zum atheoretischen, impliziten Wissen der Befragten; zum anderen ist auch eine Analyse des „modus operandi“, d.h. der kommunikativen Hervorbringung des beruflichen Selbstkonzepts auf diese Weise nicht möglich. Um die oben angeführten Forschungsdesiderate bzw. -fragen bearbeiten zu können, erfolgte die Auswertung des Interviewmaterials in meiner eigenen Studie mit Hilfe der dokumentarischen Methode in Anlehnung an Bohnsack (vgl. 2010). Diese ermöglicht mit ihren unterschiedlichen Analyseschritten eine Interpretation des Materials sowohl auf der Ebene des Was als auch auf der des Wie. Ziel ist die Rekonstruktion des der Handlungspraxis der Akteure zugrundeliegenden inkorporierten Orientierungswissens, das das Handeln dieser unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert.

3. Ergebnisse

Im Prozess der sinngenetischen Typenbildung wurden auf der Grundlage der erzählten Handlungspraxis zentrale Orientierungsfiguren herausgearbeitet und im Vergleich mit anderen Fällen abstrahiert. Die Suche nach maximalen und minimalen Kontrasten ermöglichte eine Unterscheidung der Fälle. Ein Typus zeichnet sich dabei durch eine interne Homogenität, also durch minimale Kontraste aus, wohingegen er im Vergleich zu anderen Typen durch externe Heterogenität, d.h. maximale Unterschiedlichkeit gekennzeichnet ist. Das fallübergreifende Gemeinsame, das Tertium Comparationis, mit Hilfe dessen der Vergleich strukturiert wurde, ist die Relevanzsetzung des eigenen Migrationshintergrunds in der schulischen Handlungspraxis.

Im Rahmen der sinngenetischen Auswertung wurden drei verschiedene Typen rekonstruiert, die sich hinsichtlich des Umgangs mit dem eigenen Migrationshintergrund bei der Ausgestaltung der beruflichen Rolle voneinander unterscheiden (vgl. dazu ausführlich Rotter 2013). Während für zwei Typen die Qualifikationen, die im Rahmen der Ausbildung erworben wurden, die Grundlage für das berufliche Selbstkonzept bilden und der Migrationshintergrund für den beruflichen Kontext keine bzw. kaum eine Rolle spielt, ist für den dritten Typus, der als „kompetenter Migrationsandere Typus“ benannt ist, die eigene Migrationserfahrung ein zentraler Bestandteil des beruflichen Selbstkonzepts. Im Folgenden sollen der „pädagogisch-professionelle Lernbegleiter Typus“ und der „kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus“ näher betrachtet werden. Die Bezeichnung „Migrationsandere“ wurde von Mecheril in Abwendung von dem „das Bild essentialistischer Abstammung aufrufenden Ausdruck »Menschen mit Migrationshintergrund«“ (Mecheril 2010: 17) zur Kennzeichnung gesellschaftlicher Pluralität in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt, um gerade auf den Konstruktionscharakter und die aktive Beteiligung der Akteure bei der Differenzsetzung hinzuweisen. Dieser Begriff reklamiert für sich, das Problem der Pauschalisierung durch kategorisierende Bezeichnungen anzuzeigen und vor allem auf Prozesse und Strukturen hinzuweisen, in denen die „Anderen“ geschaffen werden.

Im Rahmen dieses Beitrags können aufgrund des begrenzten Umfangs lediglich ausgewählte Ergebnisse der sinn- und soziogenetischen Typenbildung dargestellt werden. Diese notwendige Beschränkung, die nicht dem Anspruch des „*Geschriebene[n] als performativer Akt*“ (Kursiv im Orig.) entspricht, d.h. zu Lasten der von Reichertz geforderten „Historisierung“ des Deutungsprozesses“ (Reichertz 1992: 346) geht, ist hier jedoch nicht zu umgehen. Anhand eines kurzen, prototypischen Interviewausschnitts sollen daher im Folgenden im Rahmen der reflektierenden Interpretation Merkmale des jeweiligen Typus, auf die der vorgestellte Fall verweist, herausgearbeitet und der Analyseprozess für die Leser/innen auf diese Weise zumindest angedeutet werden.

3.1 „Der kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus“

L: Ich glaube, das ist einmal so dieses... was man empfindet, andererseits, wenn man dann die Rückmeldungen von anderen Lehrern hat: „Der Schüler XY ist bei mir soundso, ich komme nicht klar“ und sonst was... dass man dann zum Teil so schwierige Fälle hat. Und ich bin der Meinung, dass wir da Ansprechpartner sind für... gerade für diese türkischen Schüler. Ich glaube, da sind wir nicht so im Sinne von: „Das ist die Lehrerin Frau [Name der Lehrerin mit Migrationshintergrund I]“, das ist die Lehrerin Frau [Name der Lehrerin mit Migrationshintergrund II]“, das sind dann eher... sind Ansprechpartner in dem Moment. Nicht im Sinne von Lehrer. [...] Bezugspersonen, aber nicht im Hinblick auf Lehrer. Ich glaube, die schalten das weg, dass wir Lehrkräfte in dem Sinne sind. Wir sind einfach nur Bezugsperson. Ich finde, das macht sich schon bemerkbar. Erwachsene, vor denen die dann Respekt haben. Vielleicht sehen die mich dann so als ihre Tante oder eine ältere Freundin, die da einen Rat gibt und so. [...] Die kommen dann viel offener. Ich kann mit denen auch ganz anders umgehen, auch mit Problemfällen. Also ich kann mit diesen Schülern auch schimpfen und dann manchmal auch auf Türkisch schimpfen. Und dann so grundsätzlich türkische Sachen dann sagen, wie zum Beispiel: „Schämst du dich nicht?“ Das hören die öfters. Das hört man im Türkischen sehr oft, das „Schämst du dich

nicht für dein Verhalten? Findest du das richtig?“ und so. Wenn ich das dann auch auf Türkisch sage, dann gehen die da ganz anders mit um als wenn die das... auch wenn die das von mir auf Deutsch hören. Das kriegen die gar nicht so mit. Aber wenn ich dann auf Türkisch denen das sage, dann reagieren die ganz anders (LmMHW2, Z. 56-82; 161-182).

Der Interviewausschnitt stellt die Auseinandersetzung mit der Frage dar, wie die Befragte ihre Interaktion mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschreiben würde. Aus ihrer Sicht besteht insbesondere zu Schüler/innen mit türkischer Einwanderungsgeschichte ein besonderes Vertrauensverhältnis. Die Lehrer-Schüler-Interaktion beschreibt sie zunächst unter Verwendung des generalisierenden und unpersönlichen Pronomens „man“ mit eigenen Empfindungen und den Rückmeldungen ihrer Kolleg/innen. Aus den Erfahrungen ihrer Kolleg/innen im Umgang mit schwierigen Schüler/innen leitet sie ihre Funktion als Ansprechpartnerin für diese „Fälle“ (ebd., Z. 56) ab, die sie durch den Wechsel in das Personalpronomen „ich“ (bzw. „wir“, da sie ihre Kollegin mit Migrationshintergrund einbezieht) sich selbst zuschreibt. Von den „türkischen Schüler[n]“ fühlt sie sich als Ansprechpartnerin wahrgenommen, jedoch „nicht im Sinne von Lehrer“, sondern als Bezugsperson. Der Begriff der Bezugsperson stellt eine Fokussierungsmetapher dar und wird von ihr weiter inhaltlich ausdifferenziert – als „Erwachsene, vor denen sie Respekt haben“, als „Tante“ oder „ältere Freundin, die da einen Rat gibt“ (ebd., Z. 63ff.). Auffallend ist in dieser Replik der nahezu ausschließliche Gebrauch des bestimmten Artikels ohne folgendes Substantiv („die schalten das weg“, Z. 60) oder des Demonstrativpronomens („gerade für diese türkischen Schüler“, Z. 57) zur Benennung bzw. Beschreibung der Schüler/innen, für die sie sich als Bezugsperson sieht. Diese Sprachverwendung verweist auf eine Bestimmung der Schülergruppe durch Generalisierung, d.h., die Befragte bringt zum Ausdruck, dass die Merkmale der betreffenden Schülergruppe, also die Gruppe der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund, für alle Beteiligten in der Interviewsituation bekannt sind bzw. sein sollten. Die diffuse Beziehungslogik wird als Bestandteil des beruflichen Alltags begriffen; das damit verbundene Abweichen von der Rolle, die einer Lehrperson in der Organisation Schule zukommt, wird nicht thematisiert. Die Befragte zieht keine Grenze, durch die sie eine professionelle Distanz herstellt, sondern nimmt das diffuse Beziehungsmuster, das ihr – in ihren Augen – von den Schüler/innen angeboten wird, auf, indem sie von sich aus auf die türkische Sprache zurückgreift und dadurch eine Nähe zu den Schüler/innen herstellt. In ihrer Sprachverwendung sieht sie sich durch die Reaktion der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund bestätigt, denn diese „reagierten ganz anders“ und kämen viel offener auch im Fall von privaten Problemen auf sie zu. Der Gebrauch des Türkischen eröffnet in den Augen der Lehrperson zudem ein erweitertes Spektrum an Handlungsweisen, das durch familiäre Interaktionsmuster wie Schimpfen gekennzeichnet ist. Durch die Verwendung des Türkischen verlässt sie den organisationalen Rahmen, für den das Deutsche als Unterrichtssprache konstitutiv ist, und verwendet die (möglicherweise) im familiären Bereich gesprochene Sprache. Daraus resultiert, dass die Adressierung der Schüler/innen außerhalb des unterrichtlichen, offiziellen, formalen Rahmens „Schule“ erfolgt und der Dialog in einem informellen Bereich stattfindet. Es

ist zu vermuten, dass dieser Wechsel der Sprache und das Verlassen der spezifischen Rollenbeziehung für die Schüler/innen mit einer Rollendiffusion in der schulischen Interaktion einhergehen: Auf der einen Seite adressiert die Lehrperson die Schüler/innen unter Rückgriff auf das Türkische in ihrer ganzen Person. Auf der anderen Seite adressiert sie jedoch die Rolle „Schüler/in“, da das Ziel ihrer Ansprache auf Türkisch die Disziplinierung der Schüler/innen unter Verweis auf ein rollenkonformes, d.h. schülerkonformes Verhalten ist. Die Lehrperson verlässt nicht nur eine spezifische Rollenbeziehung und hebt eine Distanz zwischen der Rolle des Lehrers sowie der des Schülers auf, sondern exkludiert die auf diese Weise angesprochenen Schüler/innen auch aus der Gesamtgruppe der Schüler/innen und besondert sie auf diese Weise. Dieses Verlassen ihrer beruflichen Rolle wird durch eine Selbstpositionierung als „Türkin“ im schulischen Kontext möglich, die sich insbesondere für „diese türkischen Schüler“ (ebd., Z. 57f.) zuständig sieht. Ethnizität fungiert damit für die Befragte als zentrale (Selbst-)Beschreibungs- und Differenz(ierungs)kategorie.

3.2. „Der pädagogisch-professionelle Lernbegleiter Typus“

L: Ja. Ja, das kommt häufig vor. Das muss ich auch sagen, als... von den Kollegen sowieso. Wenn sie mit den türkischen Schülern nicht klarkommen: „Hör mal, deine Landsleute.“ Ich bin ja mittlerweile mehr hier als in der Türkei gewesen, also ich bin 23 Jahre in der Türkei gewesen oder 24 und mittlerweile bin ich 32 Jahre in Deutschland, trotzdem bin ich ja noch der Türke und ich bin angepasst bei allem, ich esse Schweinefleisch, trinke alles aber bei jeden Feierlichkeiten oder irgendwas: „Hör mal, darfst du das essen?“ Ich habe das Gefühl, sie haben einen Sport daraus gemacht, mich zum Narren zu halten. Trotzdem, sie sprechen mich bei Problemen an. Am Anfang war das bei jeder Kleinigkeit so. Und mit Kleinigkeit meine ich bei Problemen, die in jedem Unterricht, in jeder Klasse auftreten. Sie haben ja auch selber studiert. Probleme hat jeder, lautes Reden oder Krach oder mal irgendwas... solche Sachen. Ich sollte das lösen. Ich hab gesagt: „Es tut mir sehr leid, ich habe genau die gleiche Qualifikation wie ihr, ich bin Lehrer, ich würde auch schon genauso... Woher soll ich denn wissen, was für Probleme du ihnen gemacht hast? Da kann ich nicht immer hingehen und da...macht eure Sachen alleine.“ Da hab ich am Anfang immer... „Wenn ich aber merke“, hab ich gesagt, „dass das Problem zu weit geht und es tatsächlich zu, sag ich mal, Disziplinarmaßnahmen kommt, dann könnt ihr mich ansprechen, wenn das Problem zu groß ist.“ Da wurde ich immer wieder angesprochen und immer wieder hab ich übersetzt für die Eltern und ich hab manchmal Vermittlerrolle zwischen den Schülern und den Lehrern gespielt. [...] Wenn es tatsächlich eine normale Unterrichtsproblematik war, dann habe ich immer abgelehnt, aber wenn so Sachen wie „von der Schule schmeißen“ oder zu disziplinarischen Maßnahmen kam, dann habe ich halt versucht, zuzuhören, was da halt das Problem ist und dann hab ich Hinweise gegeben oder wie man das Problem löst. [...]. (LmMH6m, Z. 171-222)

Der Befragte beginnt seine Antwort auf die Frage, ob er häufig von seinen Kolleg/innen um Unterstützung bei Schwierigkeiten mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund angesprochen werde, mit dem Hinweis, dass dies häufig in seinem schulischen Alltag vorkomme. Seine Kolleg/innen scheinen ihm aufgrund seiner türkischen Einwanderungsgeschichte besondere Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Allgemeinen und eine besondere Nähe zu Schüler/innen türkischer Herkunft im Besonderen zuzuschreiben. Diese unterstellte Nähe bringen sie mit der kollektivierenden Wortwahl „deine Landsleute“ zum Ausdruck, wobei es nicht zu rekonstruieren ist, ob es

sich um die tatsächliche Wortwahl der Kolleg/innen handelt. Relevant ist vielmehr, dass die befragte Lehrperson die Reaktionen seiner Kolleg/innen in dieser Weise wahrnimmt bzw. diskursiv wiedergibt. Die Positionierung des Befragten im schulischen Kontext erfolgt damit nicht über dessen organisationale Position (Lehrkräfte vs. Schüler/innen). Vielmehr wird eine Differenzierung entlang des Kriteriums der Ethnizität bzw. Nationalität vorgenommen, wodurch der Befragte den Schüler/innen im türkischen Migrationshintergrund zugeordnet wird und eine Besonderung zu seinen Kolleg/innen entsteht. Der Migrationshintergrund als Merkmal zur Beschreibung der Lehrperson steht damit über seiner institutionellen Rolle.

Gegen diese Fremdpositionierung durch einige Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund setzt er sich jedoch zur Wehr und lehnt eine solche vehement ab. Seine selbst empfundene Zugehörigkeit entfaltet er entlang des negativen Gegenhorizontes eines „typischen Türken“, wie er in sozialen Stereotypen zum Ausdruck kommt. Er verweist auf die zahlreichen Jahre, die er in Deutschland lebt und die die Dauer seines Aufenthalts in der Türkei deutlich übersteigen, sowie auf seinen Lebensstil, der sich von gängigen Klischees über Türken abhebe. Durch die umgangssprachliche Redewendung „sich einen Sport daraus machen“ drückt die befragte Lehrkraft aus, dass aus seiner Sicht die Kolleg/innen diese Nachfragen mit einer gewissen boshaften Freude immer wieder an ihn richten. Er fühlt sich durch dieses „Othering“ (vgl. Said 1978) von seinen Kolleg/innen „zum Narren gehalten“ und damit nicht als vollwertiger Kollege akzeptiert. Das Enaktierungspotential, d.h. die Chance zur Verwirklichung seiner Orientierungen wird von ihm somit als eher gering beschrieben.

Trotz oder gerade wegen dieser Besonderung wird dieser Lehrer von seinen Kolleg/innen in Fällen von Schwierigkeiten mit Schüler/innen mit (türkischem) Migrationshintergrund als Ansprechpartner gesehen, der in diesen Konfliktfällen vermitteln und zu einer Lösung beitragen soll. Die gehäufte Verwendung des Begriffs „Problem“ wird hier zur Fokussierungsmetapher, entlang derer die befragte Lehrperson ihre Zuständigkeit entfaltet. Unterschieden werden dabei verschiedene Eskalationsstufen: In den meisten Fällen handelt es sich nach Schilderung des Befragten um „Kleinigkeiten“, um Probleme, die vor allem den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten und die Klassenführung betreffen und nach Ansicht des Befragten zum pädagogischen Kernbereich einer jeden Lehrperson gehören. Für eine „normale Unterrichtsproblematik“ (LmMH6m, Z. 198) sieht sich der Befragte daher nicht zuständig, sondern bewertet die Anfragen der Kolleg/innen eher als Kulturalisierung von pädagogischen Problemen und als Bequemlichkeit der Kolleg/innen, sich mit diesen Problemen selbst auseinanderzusetzen. Er verweist auf seine professionelle Ausbildung und auf seine Qualifikation, die der seiner Kolleg/innen entspreche. Der Fremdpositionierung als „Migrationsanderer“ setzt er für sich eine Selbstpositionierung als Lehrer entgegen, bei der die eigene Ethnizität keine Rolle spielt. Im Vordergrund seines beruflichen Selbstkonzepts steht für ihn seine pädagogisch-fachliche Qualifikation als Grundlage der Professionalität eines Lehrers. In Konflikten, die „Disziplinarmaßnahmen“ betreffen, nehme er sich jedoch den an ihn herangetragenen Problemen an und versuche zu helfen.

3.3 Ergebnisse der soziogenetischen Typenbildung

Als Ergebnis der soziogenetischen Typenbildung zeigt sich, dass die unterschiedlichen Ausgestaltungen des beruflichen Selbstkonzepts nicht per se auf den Migrationshintergrund bzw. auf die Migrationserfahrung zurückgeführt werden können. Vielmehr konnten Differenzen rekonstruiert werden, die auf ethnizitätsspezifische Erfahrungsräume zu verweisen scheinen. Die Wahrnehmung der eigenen Differenz zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft scheint sich für Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund in besonderer Weise darzustellen und mit einer Bedeutungssteigerung des eigenen biografischen Hintergrunds für das berufliche Selbstkonzept verbunden zu sein. Das Datenmaterial verweist aber auch darauf, dass der türkische Migrationshintergrund zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Einflussmerkmal darstellt, da Lehrkräfte mit türkischem Migrationshintergrund auch in anderen rekonstruierten Typen zu finden sind. Weitergehende Untersuchungen wären in diesem Bereich notwendig.

4. Diskussion der Ergebnisse

In dem obigen Interviewausschnitt zum „kompetenten ‚Migrationsanderen‘ Typus“ deutet sich an, wie sich Lehrkräfte (mit Migrationshintergrund) in ihrer eigenen Biografie verstricken können, wenn sie ihre eigenen Erfahrungen und subjektiven Empfindungen zu Professionswissen und professionellen Kompetenzen deklarieren. Auch Studien aus anderen Berufsfeldern (z.B. Sozialpädagogen, Therapeuten) zeigen, dass eine Vielzahl der Befragten das mit der Migration und der Minderheitenzugehörigkeit verbundene Wissen zu Expertenwissen erhebt und die Lebenserfahrung das professionelle Handeln bestimmt. Das im Studium vermittelte Wissen bzw. die dort vermittelten Theorien werden hingegen nicht mit dem professionellen Handeln in Beziehung gesetzt, sondern von diesem abgespalten gedacht und als nicht handlungsleitend aufgefasst (vgl. Busse/Ehlert, 2006; Bauer/Wiezorek, 2008). Für die Befragte macht der Migrationshintergrund einen zentralen Bestandteil ihres beruflichen Selbstkonzepts aus, wodurch fachliche Qualifikationen und pädagogische Kompetenzen, die innerhalb der universitären und schulpraktischen Ausbildung erworben und weiterentwickelt worden sind, deutlich in den Hintergrund treten.

Mit diesem Rückgriff auf biografische Erfahrungen als Grundlage für professionelles Handeln gehen spezifische Aushandlungen der von Helsper herausgearbeiteten Antinomien einher, mit denen Lehrkräfte in ihrer alltäglichen schulischen Praxis umgehen müssen (vgl. Helsper 2004: 70ff.). In dem obigen Interviewausschnitt wird eine mögliche Ausprägung des Umgangs mit diesen Widersprüchen, die als Strukturmomente der Profession zu verstehen sind, deutlich. So wird die von Helsper beschriebene Nähe-Distanz-Antinomie von der Befragten durch ein Verlassen der spezifischen Rolle zugunsten einer diffusen Rollenbeziehung bearbeitet.

Der Aufbau einer besonderen Nähe zu Schüler/innen mit – türkischem – Migrationshintergrund gründet aus Sicht der befragten Lehrerin auf einem „konjunktiven Er-

fahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980), den sie als verbindendes Element zwischen sich und den Schüler/innen unterstellt und der auch ihr Handeln zu legitimieren scheint. Aufgrund der Projektion ihrer eigenen Erfahrungen auf die Schüler/innen, durch die sie ihre eigenen Zugehörigkeitsvorstellungen generalisiert und die Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund homogenisiert, schränkt sie ihren Blick für die Bedürfnisse des Einzelfalls, d.h. der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers ein (vgl. Helsper 2004: 72f.), was es schwierig machen kann, die für professionelles Lehrerhandeln geforderte Differenzierung der Schüler/innen im Hinblick auf ihre (Lern-)Biografien vorzunehmen. Unter der Oberfläche kultur- und identitätssensibler Interaktionsmuster läuft die Befragte durch eine Kategorisierung der Schüler/innen, mit der die Zuschreibung spezifischer Erfahrungen im Sinne von „*category-bound activities*“ (Sacks 1992: 248f.) einhergeht, selbst Gefahr, stereotype Vorstellungen in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund zu (re-)produzieren und die Schüler/innen durch eine Markierung als „türkische Migrationsandere“ zu depersonalisieren.

Deutlich wird, dass die Befragte die Widersprüche eher einseitig bearbeitet; sie definiert für sich insbesondere mit Blick auf Schüler/innen türkischer Herkunft eine emotional-diffuse Zuständigkeit als Bestandteil ihres beruflichen Selbstkonzepts und scheint sich dabei nicht mit den daraus resultierenden möglichen Folgen für die Schüler/innen auseinanderzusetzen. Auch scheint sie nicht die Konsequenzen für ihre eigene Lehrerprofessionalität zu reflektieren. Denn die Gefahr der Deprofessionalisierung durch die alleinige Bezugnahme auf biografische Erfahrungen als Grundlage für professionelles Handeln wird in dem obigen Interviewausschnitt offenkundig, wenn die Befragte glaubt, dass die Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund sie weniger als Lehrperson als vielmehr als „Tante“ oder „ältere Freundin“ sehen, und sie dies auch nicht als zu reflektierendes Problem für ihr professionelles Selbstverständnis erkennt. Die institutionsbedingten Rollen der Lehrperson und des Schülers verschwimmen mit den Erfordernissen der familiären Sphäre.

Ganz anders stellt sich das berufliche Selbstkonzept des „pädagogisch-professionellen Lernbegleiter Typus“ dar. Dieser rekurriert auf seine pädagogischen Qualifikationen, die alle Lehrkräfte gleichermaßen im Rahmen ihrer universitären und schulpraktischen Ausbildung erwerben könnten. In diesem Typus wird jedoch eine andere potentielle Schwierigkeit für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sichtbar: Der Befragte vermag, trotz einer selbst wahrgenommenen Angleichung an die Strukturen und Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft nicht den existierenden Zusammenhang von Normalität und Zugehörigkeit aufzubrechen. (Schulische) Interaktionen unterliegen gewissen Normalitätsunterstellungen mit Blick auf Biografie und Zugehörigkeit, von denen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund abweichen. Battaglia (2000: 188) spricht von einem „Mythos von der eigentlichen Herkunft und Hingehörigkeit“. Die Biografie dieser Lehrkräfte, ihr Name, möglicherweise ihr Aussehen legen eine „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (vgl. Mecheril 2003) nahe; eine Diskrepanz zwischen der Zugehörigkeitserwartung der Kolleg/innen und der selbst empfundenen Zugehörigkeit kann zu Irritationen aller Beteiligten führen. Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft versuchen, die

Normalität durch den Prozess der Produktion der Anderen als „Migrationsandere“ wieder herzustellen, wohingegen die „Migrationsanderen“ die Erfahrung des Ausgeschlossen-Seins als einen Bestandteil ihres (beruflichen) Alltags erleben. Für den Befragten ergibt sich daraus mit Blick auf seine eigene Professionalität die fortwährende Notwendigkeit, sich im schulischen Alltag gegen Fremdpositionierungen, die auf biografischen Merkmalen basieren, zur Wehr zu setzen und seine Zugehörigkeit entlang des Merkmals der professionellen Qualifikationen zu entfalten, wodurch er wiederum in Gefahr läuft, diffuse Beziehungslogiken in jeglicher Form von sich zu weisen und damit die widersprüchliche Einheit des Arbeitsbündnisses „in die Einseitigkeit einer bloß rollenförmigen, spezifischen Sozialbeziehung zerfallen [zu] lassen“ (Oevermann 1996: 134).

Die skizzierte Gefahr der Verstrickung innerhalb der eigenen Biografie, wie sie oben für den „kompetenten ‚Migrationsanderen‘ Typus“ rekonstruiert werden konnte, verdeutlicht die Notwendigkeit, im Rahmen der Lehrerausbildung verstärkt an diese biografischen Erfahrungen anzuschließen, diese aufzudecken und durch bewusste Reflexionsprozesse in professionelle Handlungsmuster zu überführen. Dies gilt zwar für alle angehenden Lehrkräfte gleichermaßen, doch ergibt sich diese Notwendigkeit für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund noch einmal in besonderer Weise angesichts der zahlreichen Erwartungen, die an sie gerichtet und die mit ihren unterstellten biografischen Erfahrungen begründet werden.

Autorenangaben

Dr. Carolin Rotter
 Juniorprofessorin für Schulpädagogik
 Schwerpunkt Schulentwicklung und Umgang mit Heterogenität
 Universität Hamburg
 Fachbereich Erziehungswissenschaft
 Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung
 carolin.rotter@uni-hamburg.de

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Battaglia, S. (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In: Frieben-Blum, E./Jacobs, K./Wießmeier, B. (Hrsg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 183-202.
- Bauer, P./Wiezorek, C. (2008): Perspektiventriangulation im professionellen Fallbezug – Exemplarische Annäherungen an biografische Voraussetzungen pädagogischen Fallverstehens. In:

- Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. DGS Kongresses in Kassel. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag, S. 1576-1584.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Busse, S./Ehlert, G. (2006): Professionalisierung und Professionalität des Personals in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, B./Chassé, K. A./Maurer, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-175.
- Elbing, E. (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dieterich, R./Elbing, E./Peagitsch, I./Ritscher, H. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München: Reinhardt, S. 110-135.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Georgi, V./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.
- Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxman, S. 149-170.
- Kolat, K. (2007): Quote für ausländische Lehrer. In: Fokus. [http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schule_aid_122289.html], Zugriff am 25.01.2007.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zur Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept. [<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf>], Zugriff am 01.02.2009.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Pole, C. (1999): Black Teachers Giving Voice: Choosing and Experiencing Teaching. In: Teacher Development 3, 3, S. 313-328.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Reichert, Jo (1992): Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen Ethnographischer Berichte. Soziale Welt 43, S. 331-350.
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Erwartungen und individuelle Umgangsweisen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 2, S. 204-221.
- Rotter, C. (2013): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sacks, H. (1992): Lectures on Conversation. Edited by G. Jefferson. Oxford, Cambridge: Blackwell.

- Said, E. (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Schatzmann, L./Strauss, A. (1973): *Field Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strauss, Anselm (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Su, Z. (1997): Teaching as a Profession and as a Career: Minority Candidates Perspectives. In: *Teaching & Teacher Education* 13, 3, S. 325-340.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 1, [<http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>].

Zwischen begrenztem Wissen und Widerspruch Zur Expertise von Kursleitenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus

Zusammenfassung

Der Expertise von Kursleitenden im Bereich funktionaler Analphabetismus¹ kommt bei der Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen eine besonders wichtige Rolle zu, da die Lernbiografien von Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen verknüpft sind mit Lernschwierigkeiten und Misserfolgsereignissen (u.a. Egloff 1997). Über die Expertise von Kursleitenden in diesem Bereich ist jedoch wenig bekannt. Hier setzt das Projekt „Literalität in Alltag und Beruf“ an: Wir fokussieren in diesem Beitrag das fachliche und fachdidaktische Wissen von Kursleitenden in der Domäne Schreiben sowie schreibbezogenes Wissen von Kursteilnehmenden, um in Analogie zu Duffy (1993) „Knotenpunkte“ herausarbeiten zu können.

Schlagwörter: Lehrerexpertise; Lehrerwissen; Überzeugungen von Lehrkräften; Schreibstrategien; funktionaler Analphabetismus; Erwachsenenbildung

Between limited knowledge and contradiction – about expertise of trainers in the field of functional illiteracy

The expertise of course instructors in the field of functional illiteracy is of prime importance for the structuring of learning and instruction processes, especially since learning biographies of adults with poor literacy competences are often closely related to learning difficulties and the feeling of failure (e.g. Egloff 1997). However, little is known about the expertise of teachers in this field. The project „literacy in everyday life and profession“ addresses this desideratum: In this paper, we focus on the content and pedagogical content knowledge of course instructors in the domain of writing as well as the writing related knowledge of course participants, in order to identify „points of progress“ in analogy to Duffy (1993).

Keywords: teacher expertise; teacher knowledge; teacher beliefs; writing strategies; functional illiteracy; adult education

1. Funktionaler Analphabetismus

Funktionaler Analphabetismus liegt vor, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen Erwachsener niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Egloff et al. 2011: 14). Daher werden das sinnverstehende Le-

1 Im internationalen Diskurs hat sich eine Verschiebung vom defizitorientierten Begriff „funktionaler Analphabetismus“ zum neutraleren und weiter gefassten Begriff „Literalität“ vollzogen. In Deutschland ist jedoch weiterhin der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ gebräuchlich. Wir verwenden ihn hier ebenfalls, da wir nur einen Ausschnitt von Literalität – ein niedriges Literalitätsniveau im Bereich Schreiben – in den Blick nehmen.

sen sowie die Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können, als unabdingbar erachtet, und zwar jeweils in einem angemessenen Tempo.²

Bislang werden bei Erwachsenen mit geringen Schreibfähigkeiten vorwiegend basale Schreibfertigkeiten, v.a. Rechtschreibkompetenzen fokussiert. Erweiterte Schreibkompetenzen wurden erst in wenigen Studien untersucht (Sturm 2010; Wengelin 2007).

Aus der schulischen Schreibforschung liegen dagegen breite Befunde zu schreibschwachen Schülern und Schülerinnen vor. Kennzeichnend für sie ist, dass sie den Wert von Schreibstrategien als gering einschätzen. Dementsprechend setzen sie kaum Planungsstrategien ein, sondern beginnen gleich mit der Niederschrift erster Ideen. Sie verfassen kürzere Texte, nehmen kaum Überarbeitungen vor und weisen weniger gut ausgebildete basale Schreibfertigkeiten auf (Troia 2006). Letzteres wirkt sich insofern auf den Schreibprozess aus, als weniger kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Vorgänge zur Verfügung stehen. Gute Schreiber/innen dagegen formulieren vor dem Schreiben konkrete und prozessbezogene Ziele; sie verfügen über Strategien zur Planung und Überarbeitung von Texten, aber auch zur Selbstmotivierung; sie überwachen ihr eigenes Vorgehen beim Schreiben und passen es bei Schwierigkeiten an; sie beherrschen das Zeitmanagement und legen auch Prioritäten fest (Zimmerman/Risemberg 1997).

Sturm/Philipp (2013) können zeigen, dass Erwachsene mit unzureichenden Schreibkompetenzen zwar ähnliche Eigenschaften wie schreibschwache Schüler/innen aufweisen, sich aber doch von ihnen unterscheiden, als sie zumindest teilweise um den Wert von Schreibstrategien wissen, auch wenn sie nicht darüber verfügen.

Gerade Schreibstrategien und das Wissen über diese haben sich als zentrale Merkmale guter Schreiber/innen herausgestellt. Schreibstrategien sind i.d.R. auf kognitive Prozesse bezogen, portionieren den Schreibprozess und werden mit einer bestimmten Absicht eingesetzt, sind aber zugleich mit Anstrengung verbunden und werden willentlich gesteuert. Zusätzlich sind sie lernförderlich und unabdingbar für den Erfolg in einer Domäne, gerade auch im Schreiben (Graham/Harris 2000).

2. Die Expertise von Lehrenden

Lehrpersonen werden als Experten und Expertinnen gesehen, welche mit ihrem Wissen und Können hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht die Kompetenzentwicklung und Leistungen der Lernenden beeinflussen (Bromme 2008, Krauss 2011). Bezüglich des Professionswissens wird verbreitet auf die Systematisierung von Shulman (1986) zurückgegriffen, welche fachliches, fachdidaktisches, curriculares und pädagogisches Wissen umfasst. Dies sei im Hinblick auf funktionalen Analphabetismus näher ausgeführt:

Im Bereich Schreiben benötigen Kursleitende fachliches und fachdidaktisches Wissen zu basalen Schreibfertigkeiten, aber auch zu erweiterten Schreibkompetenzen: Da

2 Über das Ausmaß von funktionalem Analphabetismus geben verschiedene internationale Untersuchungen Auskunft (eine Übersicht findet sich bei Sturm/Philipp 2013), zuletzt „PIAAC“ (OECD 2013).

beim Schreiben mehrere Aktivitäten gleichzeitig auszuführen sind, gerade im Hinblick darauf, was und wie geschrieben werden soll, kommt der Sequenzierung und Portionierung des Schreibprozesses durch geeignete Schreibstrategien eine zentrale Rolle zu, nicht zuletzt in Bezug auf die Vermittlung. Für das Schreiben hat sich – anders als im Fach Mathematik (z.B. Kunter/Klusmann/Baumert 2009) – neben fachdidaktischem auch fachliches Wissen als bedeutsam für das Unterrichtshandeln und damit die Lernleistungen erwiesen (McCutchen/Berninger 1999). Zu Lehrenden im Bereich des funktionalen Analphabetismus liegen keine entsprechenden Studien vor. Bekannt ist, dass Kursleitende bezogen auf curriculare Inhalte und Unterrichtsmaterialien weitgehend auf sich selbst gestellt sind,³ weshalb dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen eine hohe Relevanz zukommen dürfte. Mit hohen Anforderungen an die Expertise der Kursleitenden geht zudem die Teilnehmerorientierung einher, welche in der Erwachsenenbildung als pädagogisches Leitprinzip gilt (z.B. Gruber/Harteis 2008: 230f.).

Aktuellere Modelle integrieren als weitere Komponente des Professionswissens die diagnostische Kompetenz (Bromme 2008), welche das Wissen über und die Fähigkeit zur adäquaten Beurteilung von Personen bezüglich pädagogisch relevanter Merkmale betrifft (Schrader 2008). Dieser Wissensbereich bildete den Gegenstand der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“, in welcher 43% der Kursleitenden angaben, keine Lernstandsdiagnostik durchzuführen. Dies wird als Ausdruck einer noch unzureichenden Professionalisierung des Erwachsenenbildungsbereichs interpretiert (Bonna/Nienkemper 2011).

Als zentrale Kompetenzen für das berufliche Handeln bzw. Können gelten neben unterschiedlichen Formen des professionellen Wissens v.a. auch berufsbezogene Überzeugungen. Im Gegensatz zum objektivierten professionellen Wissen sind berufsbezogene Überzeugungen überwiegend subjektiv geprägt, wenngleich sich zwischen den zwei Konstrukten keine eindeutige Grenze ziehen lässt. Berufsbezogene Überzeugungen sind als affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse zu verstehen (Reusser/Pauli/Elmer 2011), die als kognitiver Filter Erfahrungen bewerten, strukturieren und damit das Denken und Handeln steuern (Woolfolk Hoy/Hoy/Davis 2009: 627).

Von großer Bedeutung hinsichtlich der Expertise von Kursleitenden ist die von ihnen durchlaufene Ausbildung. Während in Deutschland seit 2009 ein Masterstudien-gang im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung mit einem Umfang von 60 ECTS absolviert werden kann, besteht für angehende Kursleitende in der Schweiz lediglich die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben, das einen vergleichsweise geringen Anteil der Lernzeit für fachdidaktische Inhalte reserviert (Lindauer/Sturm 2013). Zur häufig wenig fundierten Ausbildung kommt die als prekär einzuschätzende soziale berufliche Lage von Lehrenden in der Grund- und Nachholbildung hinzu. Kursleitende sind mit wenigen Ausnahmen mit neben- und freiberuflichen Honorarverträgen angestellt und

3 In Deutschland hat sich die Situation im Zuge der sog. Alphabetisierungsdekade, in der zahlreiche Projekte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden, verbessert.

tragen selbst das finanzielle Risiko, falls ein Kurs nicht zustande kommt. Für sie hat sich daher der Begriff „Bildungstagelöhner“ eingebürgert (vgl. Bockrath/Dinter 2002).

Über das professionelle Wissen von Kursleitenden sowie ihre berufsbezogenen Überzeugungen ist insgesamt noch wenig bekannt. Eine wichtige Voraussetzung zur Bestimmung des erforderlichen Wissens und Könnens auf Seiten der Kursleitenden bildet zugleich Wissen über die basalen sowie erweiterten Schreibkompetenzen der Kursteilnehmenden, an denen der Unterricht anzuknüpfen hat.

3. Methode

Das Projekt „Literalität in Alltag und Beruf (LAB)“ (2009-2013), das vom Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sowie den Kantonen Bern und Aargau gefördert wird, untersucht in der Teilstudie A Erwachsene mit geringen literalen Kompetenzen und in der Teilstudie B Kursleitende, welche Lese- und Schreibkurse anbieten. Abbildung 1 illustriert, welche Instrumente mit welchem Ziel eingesetzt wurden. In diesem Beitrag wird ein Ausschnitt aus den beiden Teilstudien fokussiert, und zwar die Frage, welche Wissensbestände und Überzeugungen in der Domäne Schreiben bestehen. Von besonderem Interesse ist dabei, was ein entsprechender Vergleich zwischen Kursleitenden und -teilnehmenden zutage fördert.

Abbildung 1: Überblick Befragungsinstrumente und Stichprobe („D“ steht für Dyade)

Kursleitende (Teilstudie B)		Kursteilnehmende (Teilstudie A)	
Instrument	Erfasst:	Instrument	Erfasst:
Interview (N = 12) <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> • Lese- und Schreibvignette </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Kursinhalte und -gestaltung • Einsatz von Diagnoseinstrumenten • Wahrnehmung der Kursteilnehmenden • fachliches und fachdidaktisches Wissen • lerntheoretische Überzeugungen 	Fragebogen und Lese- und Schreibtests zu t ₁ (N = 235) und t ₂	<ul style="list-style-type: none"> • motivationale Orientierungen • Lese- und Schreibkompetenzen
		2 kooperative Schreibaufgaben (Videografie) (D = 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprozess • Kognitionen
		2 Einzelinterviews (N = 28) <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> • Lese- und Schreibvignette </div>	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Einstellungen

3.1 Stichprobe

Wie in Abb. 1 dargestellt, wurden 235 Personen befragt, die einen Lese- und Schreibkurs für Erwachsene besuchen (Teilstudie A) sowie 12 Personen, die solche Kurse leiten (Teilstudie B). In der Teilstudie A wurde für die kooperative Schreibaufgabe mit den anschließenden Einzelinterviews eine Teilstichprobe gebildet.

Von den Kursteilnehmenden haben 39 lediglich die obligatorische Schule besucht (16%), fast gleich viele absolvierten eine Anlehre (16%), 95 dagegen eine Berufslehre (40%). Weitere 28 gaben einen höheren Abschluss an (12%), während 41 zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos waren (17%). Bei 21 Personen fehlen entsprechende Angaben. Die jüngste befragte Person war 18, die älteste 65 Jahre alt. 76% der Befragten sind Männer (n=177).⁴

Sieben der befragten Kursleitenden führten Kurse durch, die wissenschaftlich begleitet wurden. Sie nahmen auch an Workshops teil, die im Rahmen des Entwicklungsteils des Projekts LAB stattfanden und in denen die Grundlagen erarbeitet wurden, um Lernmaterialien entwickeln zu können. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten zwei Workshops zur Domäne Schreiben stattgefunden. Der berufliche Hintergrund der Kursleitenden ist sehr unterschiedlich und reicht von Lehrperson (Kindergarten, Primar- oder Sekundarstufe, Berufsschule) über heil- oder sozialpädagogische Fachkraft.

3.2 Vorgehen

Wir stellen hier jenes Instrument vor, das wir in beiden Teilstudien im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews eingesetzt haben, um Wissen über Schreibstrategien sowie weiteres schreibbezogenes Wissen zu erfassen. Dabei handelt es sich um eine Vignette (in Abb. 1 grau hervorgehoben), die eine hypothetische Situation umreißt und als Stimulus dient: *Eine Kursteilnehmerin hatte den Auftrag, zu einem Lieblingskochrezept eine Geschichte zu erzählen, konnte aber mit dieser Schreibaufgabe nichts anfangen.*

In diesem Rahmen wurden die Kursteilnehmenden gefragt, wie sie in einer solchen Situation vorgehen würden und ob das ihr übliches Vorgehen wäre, was sie dieser Person raten würden und wie sich eine gut schreibende Person verhalten würde. Die Kursleitenden sollten angeben, was für Ratschläge sie dieser Person erteilen würden. Es wurde jeweils zu den kognitiven Prozessen Planung (inkl. Ideengenerierung), Formulierung und Revision nachgefragt, was sie tun bzw. raten, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die Beantwortung solcher Fragen gilt aus methodischer Sicht als höchst anspruchsvoll (Spörer/Brunstein 2005: 45): Sie verlangt u.a. die Fähigkeit, Fragen dieser Art auf die damit verbundenen Anforderungen und auf eigene Lese- oder Schreiberfahrungen oder auf solche von anderen beziehen zu können. Im Vergleich zur Erfassung mittels Fragebogen weist ein Interview mit hypothetischen Situationen den Vorteil auf, dass durch die vorgegebenen Situationen die Referenzpunkte bei der Befragung einheitlicher sind.

In Hinblick auf die Kursleitenden ist zudem fraglich, inwiefern Selbstauskünfte das tatsächliche Verhalten oder Unterrichtsgeschehen abbilden bzw. voraussagen können. Pajares (1992) betont jedoch, dass die Expertise von Lehrpersonen auch im Unterricht nicht direkt beobachtbar ist, sondern aus dem heraus, was die Lehrpersonen tun oder äußern, interpretiert werden muss. Generell empfiehlt es sich deshalb, zur Erfassung von

4 Nahezu ein Drittel der Stichprobe stammt aus Kursen der Armee. Das wirkt sich sowohl auf die Altersstruktur als auch die Geschlechterverteilung der Stichprobe aus.

Strategiewissen nicht nur eine Methode anzuwenden (Spörer/Brunstein 2005). Im Projekt LAB wurde dem insofern Rechnung getragen, als in der Teilstudie A bei der Teilstichprobe auch Beobachtungsdaten erhoben wurden (vgl. Abb. 1), was hier nicht näher ausgeführt, sondern lediglich zur Illustration in der Falldarstellung verwendet wird. Aus methodischer Sicht ist zu ergänzen, dass im Vordergrund nicht eine validierende, sondern eine komplementäre Triangulation steht, bei der sich Daten unterschiedlicher Quellen ergänzen und auf diese Weise einen vertieften Einblick in einen Gegenstandsbereich gewähren können (Kelle 2007).

4. Auswertung

Die Interviews wurden vollständig und wortgetreu transkribiert. In Dialekt geführte Interviews wurden nicht ins Standarddeutsche übertragen; zitierte Auszüge werden jedoch in der Standardsprache präsentiert. Die Auswertung erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXqda. Die Haupt-Auswertungskategorien wurden auf der Basis von Flavell (1979) sowie Harris et al. (2009) gebildet. Zusätzlich wurde – v.a. im Hinblick auf kognitives Wissen – auch ein Schreibprozessmodell herangezogen (Hayes 1996):

- a) kognitives Wissen: Wissen zum Schreibprozess, v.a. schreibprozessbezogene kognitive Aktivitäten wie Ideengenerierung, Planung, Formulierung und Revision.
- b) metakognitives Wissen:
 - personenbezogenes Wissen über sich selbst oder andere als Schreibende, über die eigene Schreibfähigkeit und -motivation sowie deren Auswirkungen auf die Performanz;
 - aufgabenbezogenes Wissen über Aufgabenmerkmale und ihre Effekte auf die Lösung;
 - strategiebezogenes Wissen über die Strategien, die für das Erreichen eines bestimmten (Teil-)Ziels wichtig sind, das kann prozedurales wie auch konditionales Wissen sein;
 - metaregulatives Wissen über die Kontrolle von kognitiven Aktivitäten, wie die Planung oder Auswahl von Strategien im Verlauf eines Prozesses, die Überprüfung, ob die verwendeten Strategien zielführend sind oder eine Anpassung des Vorgehens erforderlich ist;
 - Wissen über Stützstrategien: Hierzu gehören die Wahl einer geeigneten Schreibumgebung, der Rückgriff auf externe Hilfen (z.B. Kursleitung) oder externe Hilfsmittel (z.B. Wörterbuch, Internet), das Ziehen von Konsequenzen (<Belohnung> vs. <Strafe>).

Die Kursleitenden nehmen im Rahmen der Vignette oft stark Bezug darauf, wie sie ihren Kursteilnehmenden ein bestimmtes Vorgehen vermitteln würden. Systematisch berücksichtigt haben wir unter „Wissen über Stützstrategien“ Hinweise auf Hilfe durch

die Kursleitung, nicht aber, ob eine Strategie bspw. explizit vermittelt wurde (dies wird anderweitig erfasst und hier nicht ausgeführt).

Dieser Beitrag nimmt zwei Fallpaare in den Blick, und zwar zwei Kursteilnehmende (KT) mit ihren Kursleiterinnen (KL), die unterschiedliche Ausprägungen von schreibbezogenem Wissen aufweisen: Frau A. (KT) und Frau B. (KL), deren Fall etwas ausführlicher präsentiert wird (Abschnitt 5), sowie Herr S. (KT) und Frau T. (KL), deren Falldarstellung sich auf die Teilprozesse der Ideenfindung und Planung beschränkt (Abschnitt 6).

5. Hilfe als dominante Stützstrategie

Im Interview kann Frau A. im Rahmen der Vignette keine eigentliche Strategie zur Ideengenerierung benennen, sondern führt das Hilfeholen bei anderen an, eine typische externe Stützstrategie. Wenn sie etwas schreiben soll, ihr fehlt aber die Idee, geht sie so vor:

„Ja, wenn jemand da ist, könnte ich fragen. Zum Beispiel die Lehrerin fragen, ja was soll ich denn da dazu schreiben. Und meistens sagt sie, ja schreib doch das, was dir gerade in den Sinn kommt. Und dann sage ich, ja, wenn mir nichts in den Sinn kommt, kann ich auch nichts schreiben. Und nachher, ja, komm, schreib doch über deine Familie oder sonst etwas. Und dann, ja, könnte ich eigentlich. Also wie so eine Hilfe. Ich gehe jeweils fragen oder so.“ (A15, Int2, Z172)

Frau A. benennt hier die Bedingungen, unter denen diese Stützstrategie für sie sinnvoll ist: Wenn sie selbst keine Idee hat, der ganze Schreibprozess gefährdet erscheint, holt sie Hilfe. Sie verfügt damit nicht über eine eigene Strategie, um bei Schwierigkeiten die Ideengenerierung in Gang zu setzen. Dies spiegelt sich auch im videographierten kooperativen Schreibprozess mit ihrer Schreibpartnerin wider: Die beiden planen nicht, sondern schreiben gleich drauflos, die Ideengenerierung erfolgt lokal und nicht in Bezug auf ein Schreibziel.

Wenn Frau A. zwar weiß, was sie schreiben möchte, sie aber Schwierigkeiten hat, ihre Gedanken aufs Papier zu bringen, holt sie sich ebenfalls Hilfe:

„Dann frage ich: Du, kannst du mir schnell helfen? Ich kann dirs ja vorsagen und du schreibst für mich. Das geht auch.“ (A15, Int2, Z174)

Frau A. begründet dieses Vorgehen damit, dass sie besser nur denken könne beim Schreiben – denken und schreiben zugleich falle ihr schwer (A15, Int2, Z178). An dieser Stelle verweist sie selbst zur Illustration auf die zuvor kooperativ gelöste Schreibaufgabe, bei der sie v.a. Ideen entwickelte und diktierte, während ihre Partnerin schrieb. Der Rückgriff auf die externe Stützstrategie steht damit in Einklang mit ihrem personenbezogenen Wissen über sich als Schreiberin. Wenn Frau A. einen Text geschrieben hat, damit aber noch nicht zufrieden ist, holt sie sich keine Hilfe, sondern liest ihn selbst

nochmals durch und sucht nach Fehlern oder Stellen, die sie selber nicht entziffern kann (A15, Int2, Z186). Wenn das der Fall ist, streicht sie die entsprechende Stelle durch und schreibt sie nochmals hin. Wie sie anfügt, schreibt sie in solchen Fällen einen Text aber oft auch neu, ohne Rückgriff auf den alten Text. Hier zeigt sie ein Strategiewissen, das wenig zielführend erscheint.

Konsequenterweise rät Frau A. einer anderen Kursteilnehmerin, die nicht wusste, wie sie bei einer Schreibaufgabe vorgehen sollte, ebenfalls dazu, Hilfe zu holen:

„Dann sage ich, ja, frag doch einfach jemand anders, der es ein bisschen besser weiß. Zum Beispiel den Lehrer oder sonst jemanden, der es besser weiß und so. [...] lieber fragst du jemand anders, als wenn du dann einen halben Text geschrieben hast oder ein halbes Rezept, und dann willst du das mal kochen und denkst so, und jetzt? Bin ich am Kochen und habe trotzdem nichts.“ (A15, Int2, Z188)

Die Dominanz der externen Stützstrategie findet ihre Fortsetzung darin, dass für Frau A. eine Person, die gut schreiben kann, auch jemand ist, der ihr beim Schreiben helfen kann (A15, Int2, Z112).

Frau B. leitet den Lese- und Schreibkurs, den Frau A. besucht. Auf die Frage, was sie Teilnehmenden für ein Vorgehen raten würde, die keine Schreibidee haben, antwortet Frau B.:

„Häufig hilfreich erscheint mir [...], dass man ein bisschen bei anderen hören kann, was ihnen so in den Sinn gekommen ist. Und so ein wenig brainstormen. Und je nachdem gebe ich auch als Kursleiterin noch Ideen hinein, was jetzt ich vielleicht zu dieser Schreibaufgabe schreiben würde oder was mir persönlich in den Sinn kommt. Das löst eigentlich in aller Regel das Problem der fehlenden Ideen.“ (KL6, Z161)

Brainstorming stellt zunächst eine kognitive Strategie zur Ideenfindung dar. Allerdings fällt auf, dass Frau B. Brainstorming nur im Austausch mit anderen Lernenden sowie mit ihr als Kursleiterin nennt und damit diese kognitive Strategie im Kern als eine externe Stützstrategie beschreibt. Eine weitere Strategie zur Ideengenerierung erwähnt sie nicht. Treten Schwierigkeiten bei der Verschriftung auf, würde Frau B. diese über das Mündliche anzugehen versuchen: Die Teilnehmenden sollen ihr die Inhalte erzählen (KL6, Z163). Hegt Frau B. Zweifel dahingehend, ob die Lernenden über die mündliche Darstellung den Einstieg ins Schreiben finden, würde sich ihre Rolle nicht nur auf diejenige der Zuhörerin beschränken:

„Und wenn ich aber die Idee habe, ja das geht dann relativ schnell – vergessen oder jetzt hat sie sie erzählt, aber sie kann sie dann erst drei Tage später aufschreiben, dann würde man wahrscheinlich wirklich noch so ein paar Stichworte notieren, so dass sie dann, wenn sie allenfalls dann schreiben geht, wie etwas in der Hand hat, oder wo sie sich dran weiterhangeln kann.“ (KL6, Z163)

Es entsteht hier der Eindruck, dass sie das Notieren von Stichworten nicht als grundsätzlich sinnvolle Strategie zur Planung von Texten erachtet, sondern nur als notwendig bei mangelhaftem Gedächtnis oder bei mehrphasigen Schreibprojekten. Die Verwendung des

Pronomens „man“ legt zudem nahe, dass das Notieren von Stichworten mit Beteiligung oder sogar durch die Kursleiterin geschieht. Deutlicher wird dies in der Fortsetzung:

„Und das kann dann auch sein / ist natürlich auch sehr unterschiedlich, von bis ich schreibe, sie erzählt nur, bis zu komm, wir überlegen uns doch einmal zusammen einen Einstiegssatz in die Geschichte, und wenn das im Kopf geplant und überlegt ist, bin ich so quasi wie die, die versucht, den Satz im Kopf zu behalten, während sie schreibt oder wie auch immer, oder eben ich schreibe.“ (KL6, Z163)

Damit unterlegt sie wiederum eine kognitive mit einer externen Stützstrategie. Zwar nimmt sie mit der starken Betonung von externen Stützstrategien Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden auf, allerdings unterstützt sie damit ein Vorgehen, das selbst auf Stützstrategien fußt. Strategien, die den Lernenden eine eigenständige Textanfertigung erlauben würden, führt Frau B. nicht ins Feld. Dementsprechend leistet Frau B. Hilfe durch die Übernahme einer Aufgabe und nicht etwa durch die Vermittlung von Strategien.

Vor dem Hintergrund, dass viele Kursteilnehmende eine schulische Leidensgeschichte haben, plädiert Frau B. des Weiteren dafür, eine Aufgabe unbearbeitet zu lassen und eine andere in Angriff zu nehmen, wenn Schwierigkeiten auftreten:

„So auch ganz klar, wenn etwas im Moment nicht möglich ist, und man im Gespräch merkt, wir stehen an, wir kommen jetzt da nicht weiter, weg, etwas anderes. Es gibt so viele Möglichkeiten, was man machen kann, sich mit Sprache auseinandersetzen. Nein, unbedingt, weil das sind ganz ganz unguete Sachen, und das sind ja Erlebnisse, die sie zur Genüge und zu Hauf gehabt haben, oder.“ (KL6, Z149)

Damit bestärkt Frau B. die Lernenden gerade darin, nicht sofort lösbare Aufgaben zu meiden. Alternativ könnte sie Persistenz und Strategien vermitteln, mithilfe derer die Lernenden auch anspruchsvoller erscheinende Schreibaufgaben, mit denen sie im alltäglichen Leben zwangsweise konfrontiert werden, bewältigen könnten.

Zusammenfassung

Frau A. verfügt über differenziertes personenbezogenes Wissen: Sie ist sich ihrer Stärken und Schwächen beim Schreiben bewusst und hat sich auf dieser Grundlage eine Strategie angeeignet, bei der Kursleitung oder anderen Personen Hilfe zu holen. Diese externe Stützstrategie ist zwar insofern funktional, als Frau A. damit zu ihren Texten gelangt, sie behindert jedoch den Erwerb anderer Strategien, die für eine selbstständige Übernahme des Schreibprozesses vonnöten wären. Letzteres scheint Frau B. nur unzureichend bewusst zu sein, da sie den Teilnehmenden in erster Linie Unterstützung bietet, indem sie eine Aufgabe für sie übernimmt, und nicht etwa Strategien für ein eigenständiges Vorgehen vermittelt. Dadurch bestärkt sie Frau A. in ihrer auf die Dauer wenig effektiven Strategie des Hilfesuchens und Vermeidens des Schreibens.

Frau B. scheint selbst ein begrenztes Schreibwissen aufzuweisen: Sie benennt nur vereinzelt kognitive Strategien, wobei diese von externen Stützstrategien überlagert

sind. Ähnliches zeigt sich auch bei anderen der befragten Kursleitenden. Eine Ausnahme ist Frau T., wie im Folgenden aufgezeigt wird.

6. Schreibstrategien zur Steuerung des Schreibprozesses

Herr S. und Frau T. als zweites Fallpaar unterscheiden sich deutlich von Frau A. und Frau B., da sie über ein vergleichsweise breites schreibbezogenes Wissen verfügen.

Die Situation, mit einer Aufgabe nichts anfangen zu können, gibt es zunächst für Herrn S. nicht, denn wenn er die Aufgabe versteht, habe er auch eine Idee, was er schreiben könne (A19, Int2, Z224ff.). Für ihn sind das Verstehen einer Schreibaufgabe und die Generierung von Ideen eng aneinander gekoppelt: Das Problem der fehlenden Schreibidee stellt sich für ihn nur bei unklarem Schreibauftrag. Dementsprechend misst er der Klärung der Aufgabe hohe Bedeutung zu, was sich auch im videographierten kooperativen Schreibprozess mit seinem Schreibpartner manifestiert: Herr S. liest den Auftrag aufmerksam durch und klärt mit seinem Partner auf globaler Ebene, was genau sie tun müssen. Dabei werden Unklarheiten diskutiert sowie Textinhalte stichwortartig notiert und in eine Reihenfolge gebracht. Zusätzlich wird – auf Initiative von Herrn S. hin – das Schreibziel festgelegt. Die Klärung umfasst eine Zeitspanne von ca. 6 Min., was etwa einem Siebtel des videographierten Schreibprozesses entspricht.

Gelingt es Herrn S. nicht, eine Schreibaufgabe zu verstehen, würde er die Kursleitung um Klärung bitten, da es seiner Ansicht nach ihre Aufgabe ist, ihm einen Auftrag verständlich darzulegen (A19, Int2, Z228). Im Unterschied zu Frau A. beschränkt sich bei Herrn S. die externe Stützstrategie des Hilfeholens damit auf die Aufgabenklärung, für die Textproduktion bleibt er selbst zuständig. Zudem wird in der videographierten Schreibaufgabe sowie im Interview erkennbar, dass Herr S. über verschiedene Strategien zur Ideenfindung und Planung eines Textes verfügt und zu reflektieren vermag.

Ein breites Strategierepertoire weist auch Frau T., die Kursleiterin von Herrn S., auf. Dass Kursteilnehmende mit einem Schreibauftrag nichts anfangen können, führt Frau T. darauf zurück, dass die Aufgabenstellung zu offen konstruiert ist – so auch die in der Schreibvignette beschriebene Aufgabe. Sie zeigt damit sowohl personen- als auch aufgabenbezogenes Wissen:

„Relativ selten, aber es kommt vor. Vor allen Dingen, wenn es eine sehr offene Aufgabenstellung ist. Gut, das mit dem Kochrezept war jetzt ja nicht so ganz offen. Aber doch ziemlich offen. Also was ich dann mache, ist – wenn es das Unterrichtsgeschehen erlaubt, muss man dazu sagen –, dann würde ich eine Einzelarbeitsphase mit dieser Teilnehmerin machen. Und zwar indem ich mich mündlich mit ihr darüber austausche, was ihr einfällt. Und wenn ihr auch mündlich nichts einfällt, dann würde ich anfangen, gezielte Fragen zu stellen.“ (KL10, Z177)

Frau T. würde ähnlich wie Frau B. den Einstieg in die Aufgabe über das Mündliche herzustellen versuchen und die Strategie zur Ideenfindung ebenfalls mit einer externen Stützstrategie unterlegen. Anders aber als Frau B. führt sie später aus, wie sie den

Lernenden eine Strategie vermittelt, sodass diese selbstständig einen Text verfassen können.

Damit Lernende den Einstieg ins Formulieren besser finden, würde sie einerseits den ersten Satz vorformulieren (KL10, Z177). Sie begründet dies mit ihrer Erfahrung, dass einige Teilnehmende einfach den ersten Satz nicht hinkriegen. Andererseits würde sie mit den Lernenden Stichworte zu den gesammelten Ideen notieren, auf deren Grundlage sie anschließend den Text schreiben sollen. Wie an einer anderen Stelle deutlich wird, stellt dies für Frau T. eine Planungsstrategie dar, die den gesamten Schreibprozess steuert:

„Guck dir die Stichpunkte an. Schreib zu jedem Stichpunkt höchstens ein bis zwei Sätze und geh dann zum nächsten. Reduzier die Stichpunkte auf fünf Stück, wähl die wichtigsten aus und dann schreibst du deinen Text.“ (KL10, Z193)

Frau T. bearbeitet die Aufgabe zunächst gemeinsam mit den Teilnehmenden, wenn diese Schwierigkeiten haben. In der Folge lässt sie sie eine weitere ähnliche Aufgabe selbstständig lösen, sofern sie den Eindruck hat, dass die gemeinsam ausgeführten Strategien verstanden sind. Frau T. verknüpft bewusst externe Stützstrategien mit (meta-)kognitiven Strategien seitens der Lernenden:

„[D]ann würde ich vielleicht, wenn ich das Gefühl hab: Okay, da hat es jetzt den Klick gegeben, mit 'ner ähnlichen Aufgabe, wo sie dann den Auftrag kriegt: ›Und du machst das jetzt genau in den Schritten, wie wir es zusammen gemacht haben, probierst du's jetzt zuhause.« (KL10, Z181)

Im Widerspruch zu ihrem eher hohen Schreibwissen ist Frau T. der Auffassung, dass Schreibstrategien nicht einer kognitiven Entlastung, welche bei anforderungsreichen Aufträgen notwendig ist, sondern der Kompensation eines kognitiven Defizits dienen. Dieses Defizit erachtet sie auch als Grenze dessen, was sie als Kursleiterin zu bewirken vermag:

„Aber so richtige Strategien, wie ich jemanden dazu bringe, flexibler zu denken, bis dahin geht dann das nicht mehr, was ich als Kursleiterin leisten kann oder anschieben kann oder so. Entweder bringt das jemand mit oder nicht. Und wenn ers nicht mitbringt, dann muss man halt Strategien entwickeln, wie man das umgeht.“ (KL10, Z185)

Eine ähnliche Auffassung von Strategien zeigt sich bei Herrn S.: Er erachtet das Vorgehen von ihm und seinem Schreibpartner bei der kooperativen Aufgabe nachträglich als langwierig und ist davon überzeugt, dass gute Schreibende die Aufgabe deutlich schneller bearbeitet hätten:

„Ich kann mir vorstellen, jemand, der gut schreiben kann, der schreibt das gerade einmal durch. Und liest noch einmal durch. Wenn es in Ordnung ist, dann ist das eine Sache von fünf Minuten, allerhöchstens.“ (A19, Int2, Z124)

Wie Frau T. versteht Herr S. ein strategisches Vorgehen als nicht für alle, sondern nur für schwache Schreibende erforderlich.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigen sich bei Frau T. wie auch bei Herrn S. umfassenderes Schreibwissen und ein vergleichsweise breites Repertoire an Schreibstrategien, das sie spontan und aufgabenbezogen begründen. Auf der anderen Seite deutet sich eine widersprüchliche Haltung bei Frau T. zur Funktion und zum Nutzen von Schreibstrategien an, was sich in ähnlicher Weise bei Herrn S. widerspiegelt.

7. Diskussion

Selbstauskünfte lassen keine direkten Schlüsse auf das tatsächliche Handeln zu (vgl. Abschnitt 2). Es besteht daher die Möglichkeit, dass gerade Frau A. und Frau B. Aspekte, die sie als selbstverständlich oder nicht genügend relevant erachteten, im Interview nicht aufgreifen. Das Vorgehen von Frau A. und ihrer Partnerin in der videographierten Schreibaufgabe verstärkt allerdings den Eindruck, dass die Wissensbestände von Frau A. im Bereich Schreiben gering sind. Auf der anderen Seite deuten die von Herrn S. in der videographierten Schreibaufgabe spontan ausgeführten Strategien darauf hin, dass Frau T. im Kurs Schreibstrategien in der von ihr beschriebenen Weise auch vermittelt.

Die Expertise der Lehrperson hat sich als entscheidend für das Strategiewissen der Lernenden erwiesen. Einen entsprechenden Zusammenhang berichtet etwa Duffy (1993), welcher wiederholt Interviews mit elf Lehrpersonen, die eine Intensiv-Weiterbildung zur expliziten Vermittlung von Lesestrategien besuchten, und Interviews mit fünf schwachen Lesern und Leserinnen aus deren Klassen sowie Unterrichtsbeobachtungen durchführte. Er konnte z.B. keinerlei Bewusstsein für eine Lesestrategie bei den Schülern und Schülerinnen feststellen, deren Lehrperson der Überzeugung war, dass es eine Gängelung der Lernenden bedeute, explizit zu erklären, wie ein bestimmte Strategie auszuführen sei. Diese Lehrpersonen zogen es vor, im Unterricht Lesestrategien selbst auszuführen und die Schüler/innen nur mit Fragen passiv einzubeziehen. Solche Muster bezeichnet Duffy als *points of progress*. Wir sprechen im Folgenden von „Knotenpunkten“, da wir die Kursleitenden nur einmal befragt haben.

Die beiden hier ausgeführten Falldarstellungen zeigen, dass eine starke Gewichtung von externen Stützstrategien einen solchen „Knotenpunkt“ darstellen kann, insbesondere wenn Lernende selbst auf externe Stützstrategien setzen und ihnen keine Strategien vermittelt werden, die eine eigenständige Textproduktion ermöglichen können.

Damit Lernende sich Strategien und deren Nutzen zu eigen machen können, ist seitens der Lehrkräfte fundiertes Wissen und Können erforderlich. Eher geringes fachliches oder fachdidaktisches Wissen kann, wie Lindauer/Sturm (2013) anhand weiterer Fall-

darstellungen aufzeigen, zudem dazu führen, dass Kursleitende Schwierigkeiten beim Lösen einer Schreibaufgabe auf Faktoren zurückführen, die außerhalb des Schreibprozesses liegen. Entsprechend setzen sie auf Fördermaßnahmen, die sich nicht auf den Schreibprozess beziehen. Auch dies kann als „Knotenpunkt“ bezeichnet werden.

Verfügen Lehrpersonen über eher geringes fachliches oder fachdidaktisches Wissen, spielen Überzeugungen vergleichsweise eine gewichtigere Rolle, da instruktionale Entscheidungen in solchen Fällen verstärkt auf Überzeugungen basieren (Cunningham et al. 2009). Sind Lehrpersonen überzeugt, dass Fähigkeiten oder Intelligenz nicht veränderbare Größen sind, tendieren sie zu einer Unterrichtspraxis, in der die Lernenden – im Vergleich oder Wettbewerb mit anderen – ihre Fähigkeiten demonstrieren können (Eccles/Roeser 2011). Eine Unterrichtspraxis, die das Bewältigen von Aufgaben, Engagement, Selbstverstärkung und kooperatives Arbeiten ins Zentrum stellt, geht dagegen mit der Auffassung einher, dass Fähigkeiten oder Intelligenz veränderbar sind. Erstere Unterrichtspraxis wirkt sich insbesondere bei schwachen Lernenden negativ aus. Wie sich bei Frau T. und Frau B. andeutete, zeigen sich bei beiden widersprüchliche Auffassungen über die kognitiven Voraussetzungen von Erwachsenen mit geringen literalen Fähigkeiten, teilweise auch erhebliche Zweifel. Inwiefern sich dies in ihrer Unterrichtspraxis widerspiegelt, muss auf Basis der vorliegenden Daten offenbleiben.

Kursleitende im Bereich des funktionalen Analphabetismus verfügen zum einen häufig über eine wenig fundierte Ausbildung, zum anderen steht dem auch nur ein beschränktes Angebot an Aus- oder Weiterbildungsmöglichkeiten entgegen (Lindauer/Sturm 2013). In diesem Sinne plädieren wir im Anschluss an Duffy (1993) dafür, auch Kursleitende im Bereich des funktionalen Analphabetismus als Lernende zu betrachten und Ausbildungsgefäße aufzubauen, in denen dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen und damit zusammenhängenden Überzeugungen ein verstärktes Gewicht beigemessen wird. Insbesondere wäre es wünschenswert, dass „Knotenpunkte“, wie sie hier aufgezeigt wurden, Eingang in die Ausbildung finden.

Autorenangaben

Prof. Dr. phil. Afra Sturm
Lic. phil. Nadja Lindauer
Pädagogische Hochschule der FHNW
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Lesen
CH-5210 Windisch
afra.sturm@fhnw.ch
nadja.lindauer@fhnw.ch

Literatur

- Bockrath, A./Dinter, A. (2002): Von Bildungstadeln, Blockaden und Bodypainting. Was leistet das ALFA-FORUM für die Alphabetisierungsarbeit? In: Alfa-Forum 16, 50, S. 12-14.
- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Band 2. Bielefeld: Bertelsmann, S. 127-148.
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 159-167.
- Cunningham, A. E./Zibulsky, J./Stanovich, K. E./Stanovich, P. J. (2009): How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts. In: Journal of Learning Disabilities 42, 5, S. 418-430.
- Duffy, G. G. (1993): Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. In: Elementary School Journal 94, 2, S. 109-120.
- Eccles, J. S./Roesser, R. W. (2011): Schools as Developmental Contexts During Adolescence. In: Journal of Research on Adolescence 21, 1, S. 225-241.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verb.
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Band 1. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-31.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry. In: American Psychologist 34, 10, S. 906-911.
- Graham, S./Harris, K. R. (2000): The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. In: Educational Psychologist 35, 1, S. 3-12.
- Gruber, H./Harteis, C. (2008): Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Hans Huber, S. 205-261.
- Harris, K. R./Graham, S./Brindle, M./Sandmel, K. (2009): Metacognition and Children's Writing. In: Hacker, D. J./Dunlosky, J./Graesser, A. C. (Hrsg.): Handbook of Metacognition in Education. New York: Taylor & Francis, S. 131-153.
- Hayes, J. R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. M./Ransdell, S. (Hrsg.): The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. New York: L. Erlbaum Associates, S. 1-27.
- Kelle, U. (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 50-64.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 171-191.
- Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 153-165.
- Lindauer, N./Sturm, A. (2013): „Der Weg ist individuell, das steht in keinem Lehrbuch“ – zur Expertise von Kursleitenden. In: Leseforum, Heft 2 [www.leseforum.ch].

- McCutchen, D./Berninger, V. W. (1999): Those Who Know, Teach Well: Helping Teachers Master Literacy-Related Subject-Matter Knowledge. In: *Learning Disabilities Research & Practice* 14, 4, S. 215-226.
- OECD (Hrsg.) (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> [17.10.2013].
- Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62, 3, S. 307-32.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 478-495.
- Schrader, F.-W. (2008): Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 168-177.
- Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* 15, 2, S. 4-14.
- Spörer, N./Brunstein, J. C. (2005): Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In: Artelt, C./Moschner, B. (Hrsg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. München: Waxmann, S. 43-64.
- Sturm, A. (2010): Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In: Sturm, A. (Hrsg.): *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann, S. 107-160.
- Sturm, A./Philipp, M. (2013): „Lieber fragst du jemand anders“ – Lese- und Schreibschwierigkeiten bei schriftschwachen Erwachsenen. In: *Leseforum*, Heft 2 [www.leseforum.ch].
- Troia, G. A. (2006): Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In: MacArthur, C. A./Graham, S./Fitzgerald, J. (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, S. 324-336.
- Wengelin, Å. (2007): The Word-Level-Focus in Text Production by Adults with Reading and Writing Difficulties. In: Torrance, M./Galbraith, D. (Hrsg.): *Writing and Cognition: Research and Applications. Studies in Writing*. Amsterdam/Boston: Elsevier, S. 67-82.
- Woolfolk Hoy, A./Hoy, W. K./Davis, H. A. (2009): Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In: Wentzel, K. R./Wigfield, A. (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York, London: Routledge, S. 627-654.
- Zimmerman, B. J./Risemberg, R. (1997): Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology* 22, 1, S. 73-101.

Diskussion

Walter Herzog

Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen

„We are, doubtless, in the main logical animals,
but are not perfectly so.“
Charles S. Peirce (CP 5.366)

Es ist schon länger nicht mehr vorgekommen, dass eine englischsprachige Monografie zur Schul- und Unterrichtsforschung ins Deutsche übersetzt wurde. Das letzte Werk, an das man sich erinnert, ist die Studie an Londoner Sekundarschulen von Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore und Janet Ouston (1980). Vergangenes Jahr war es jedoch wieder so weit. Ein Buch, das beansprucht, die quantitative Unterrichtsforschung auf der Basis von über 50.000 Einzelstudien zur Synthese zu bringen, ist in deutscher Übersetzung erschienen. Es verdankt sich den Früchten einer 15-jährigen Forschungsarbeit, wie sein Autor mit unverhohlenem Stolz bekannt gibt (Hattie 2009/2013: VIII/XXXV).¹

Die bisherigen Reaktionen auf das Buch sind vorwiegend positiv ausgefallen und weisen nicht selten einen euphorischen Beiklang auf. Steffens (2011: 25) spricht von einem „einzigartigen Überblick über die internationale Lehr- und Lernforschung“. Für Helmke (2013: 8) ist das Buch ein „Meilenstein der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen“. Die Herausgeber und Übersetzer nennen es ein „monumentales Werk mit einer Datenbasis, wie sie noch nie zuvor in einem Buch ausgewertet wurde“ (Beywl/Zierer 2013: X). Kaum zu überbieten ist das Lob des *Times Educational Supplement*, das Hattie attestierte, den Heiligen Gral des Unterrichts entdeckt zu haben (Mansell 2008). Und doch verglich ein Kommentator das Buch anlässlich seiner deutschen Übersetzung mit der Bibel, die man – ganz wie es Luther für die Heilige Schrift empfahl – nun auch auf Deutsch lesen könne (Brühlmann 2013: 21).

Ist Hattie der Messias der Pädagogik? Immerhin ist er sich nicht zu schade, eine erbauliche Geschichte zu erzählen und eine frohe Botschaft zu verkünden. Bereits im Vorwort spricht er die Botschaft an – bezeichnenderweise in Form eines Gleichnisses. Das Gleichnis handelt von Elliott, einem fünfjährigen Jungen, der an Leukämie erkrankte und von Hattie (2009/2013: VIII/XXXV) als Held bezeichnet wird.² Nachdem die Ärzte seine Krankheit diagnostiziert hatten, behandelten sie ihn während eines ganzen

-
- 1 Aus Gründen, die noch deutlich werden, zitiere ich aus der englischsprachigen Ausgabe, verweise aber jeweils auf die entsprechenden Stellen in der deutschen Übersetzung.
 - 2 Ist Nomen Omen? Etymologisch geht Elliott auf Elias, einen Propheten des Alten Testaments, zurück.

Jahres, indem sie ihn permanent überwachten und akribisch die Feedbacks über seine Fortschritte auswerteten. Die Botschaft seines Buches, schreibt Hattie, würde Elliott viel verdanken.

Was aber ist seine Botschaft? Weshalb bemüht er ein Gleichnis, um sie darzulegen? Und warum braucht er einen Helden, um ihr Nachdruck zu verleihen? In einem wissenschaftlichen Werk haben Gleichnisse, Heldengeschichten und frohe Botschaften nichts verloren – würde man meinen. Doch Hattie argumentiert nur zum Teil als Wissenschaftler. Der narrative Einstieg in das Buch ist symptomatisch, da er einen Vorgeschmack gibt auf das, was noch kommen wird. Hattie ist nicht der hartgesottene Empiriker, der an unsere Vernunft appelliert, als der er gerne dargestellt wird, sondern auch ein Geschichtenerzähler, der es auf unsere Fantasie abgesehen hat.

Ich beginne mit einer kurzen Bemerkung zum Titel des Buches (1), erörtere die Gründe, die Hattie bewogen haben, uns eine Geschichte zu erzählen (2), gehe dann dem Anspruch auf Erklärung nach, den er mit der Geschichte verbindet (3), verweise auf die praktische Zielsetzung seines Unterfangens (4), frage, wie Hattie zu seiner Geschichte gekommen ist (5), werfe einen kritischen Blick in die deutsche Übersetzung des Buches (6) und stelle abschließend fest, dass uns Hattie eine ziemlich abgenutzte Geschichte erzählt (7).

1. Visible Learning – Lernen sichtbar machen

Bereits der Titel des Buches akzentuiert weniger Hatties (2009) wissenschaftliche Ambitionen als die Botschaft, um die es ihm geht. Denn was heißt *Visible Learning*? Wörtlich müsste man mit „sichtbares Lernen“ übersetzen, was aber wenig Sinn macht. Der deutsche Titel lautet denn auch: *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2013), was sinnvoller erscheint. Aber lässt sich das Lernen tatsächlich sichtbar machen? Sehen kann man eine Verhaltensänderung, der ein Lernen allenfalls zugrunde liegt, aber nicht das Lernen selber. Das bringt ein Landsmann von Hattie, Graham Nuthall, deutlich auf den Punkt: „[L]earning is invisible and cannot be seen in the activity of the teacher or student“ (Nuthall 2005: 922). Den Behavioristen war dies noch klar, weshalb sie die Sprache der wissenschaftlichen Psychologie von mentalen Metaphern frei machen wollten. Seit dem Ende der behavioristischen Vormacht ist dies nicht mehr angezeigt, was Metaphern aller Art ins Kraut schießen lässt, auch die Metapher vom sichtbaren Lehren und Lernen.

Wenn Hattie nach Lehrern ruft, „who can see learning through the eyes of their students“ (Hattie 2009/2013: 37/45), dann ist begrifflich unklar, wovon er spricht. Und wenn er fordert: „Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing“ (ebd.: 238/280), dann stellt sich die Frage, wie man dies macht. Wie kann ein Lehrer einen Vorgang, der nicht in seinem *eigenen* Inneren, sondern im Inneren *eines Schülers* vor sich geht, sehen und sichtbar machen? Hattie argumentiert an einer zentralen Stelle seines Buches nicht mit definitorisch eingeführten Begriffen, sondern mit einer vagen und suggestiven Metaphorik.

2. Zwischen Evidenzbasierung und Geschichtenerzählen

Kaum eine Rezension von Hatties (2009) Buch bezweifelt jedoch dessen wissenschaftliche Qualität. Metaanalysen gelten als respektable Methode der Forschungssynthese. Im Arsenal der evidenzbasierten Pädagogik nehmen sie sogar einen prominenten Platz ein (Herzog 2011; McNeece/Thyer 2004). Dass Hatties Buch in diesen Kontext gehört, steht außer Zweifel. Auf der ersten Textseite der englischsprachigen – nicht aber der deutschsprachigen – Ausgabe heißt es, *Visible Learning* repräsentiere „the largest ever collection of evidence-based research into what actually works in schools to improve learning“ (Hattie 2009: I). Indem er deren Losungswort – *what works?* – verwendet, macht sich Hattie unmissverständlich zum Parteigänger der Evidenzbewegung.

Allerdings begnügt er sich nicht mit der Frage „*what works?*“, sondern stellt die anspruchsvollere Frage „*what works best?*“ (Hattie 2009/2013: 18/23, 254/299). „The major message [of this book, W.H.] is that we need a barometer of what works best [for students, W.H.]“ (ebd.: IX/XXXVII – Hervorh. aufgehoben). Dies deshalb, weil im Unterricht *fast alles wirkt*: „When teachers claim that they are having a positive effect on achievement or when a policy improves achievement this is almost a trivial claim: virtually everything works“ (ebd.: 16/20). Das bestätigen die Effektstärken der von Hattie aufgearbeiteten Metaanalysen, die fast ausnahmslos im positiven Bereich liegen (ebd.: 16/19, Fig. 2.2/Abb. 3). Auch von den 138 Determinanten der Schülerleistung werden nur gerade für fünf (3.6%) negative Wirkungen ausgewiesen.³

Es scheint hier der Grund zu liegen, weshalb sich Hattie auch kritisch zur evidenzbasierten Pädagogik äußert. So mokiert er sich über den „current evidence-based fad“ (Hattie 2009: I).⁴ Die Obsession mit Evidenzbasierung übersehe, dass der Forscher seine Daten durch eine Linse betrachte, um zu entscheiden, was er als Evidenz akzeptiert und was nicht (Hattie 2009/2013: 237/279). Das ist eine höchst aufschlussreiche Stelle, da sie uns einen Hinweis gibt, weshalb Hattie schon früh ankündigt, dem Leser eine *Geschichte* zu erzählen. Von dieser Geschichte sagt er ausdrücklich, sie sei *seine* Linse, durch die er die Daten betrachte: „[I]t [the story, W.H.] is my lens on this evidence“ (ebd.).

Die Notwendigkeit, eine Geschichte zu erzählen, ergibt sich für Hattie demnach aus zwei Gründen: *erstens* aus der Tatsache, dass es fast nichts gibt, was pädagogisch nicht wirkt – auch und gerade im Lichte der über 800 Metaanalysen, die Hattie ausgewertet hat.⁵ *Zweitens* aufgrund der schiereren Fülle an Effekten, die durch die Metaanalysen aufgedeckt werden. Selbst wenn als Kriterium der Wirksamkeit eine Effektstärke von $d \geq .40$ gesetzt wird (wie dies Hattie tut), bleiben immer noch 66 Determinanten der Schülerleistung, deren bloße Aufzählung keine verbindliche Aussage über guten Unterricht

3 Allerdings ist dies nichts Neues, denn schon die Synthese von 302 Metaanalysen zur Wirksamkeit psychologischer, pädagogischer und verhaltensorientierter Maßnahmen von Lipsey und Wilson (1993) ergab lediglich in sechs Fällen (2.0%) negative Effekte.

4 Das Zitat findet sich nicht in der deutschen Ausgabe.

5 In der deutschen Ausgabe wird die Zahl von 800 auf 736 Metaanalysen korrigiert (Beywl/Zierer 2013: XI).

zulässt. Beides zusammen – fast alles wirkt und trotz Einschränkung gibt es immer noch viel zu viel, das wirkt – scheint Hattie veranlasst zu haben, schon auf den ersten Seiten seines Buches von einer Botschaft (*message*) und einer Geschichte (*story*) zu sprechen, die sein Buch beinhalten: „[T]his book aims to have a message, a story, and a set of supporting accounts of this story“ (Hattie 2009/2013: IX/XXXVII). Ziel des Buches ist nicht, „to overwhelm with data“ (ebd.), auch nicht, „to build another ‚what works‘ recipe“ (ebd.: 6/7), sondern „to develop an explanatory story about the key influences on student learning“ (ebd.).

Bemerkenswert ist die Reihenfolge, die Hattie für sein Vorhaben festlegt: „[T]he aim is to build an explanatory story about the influences on student learning *and then* to convince the reader of the nature and value of the story by working through the evidence to defend it“ (Hattie 2009/2013: 22/27 – Hervorh. W.H.). *Zuerst* wird die Geschichte erzählt, *erst danach* soll sie durch Evidenz belegt werden. Dies entspricht zweifellos nicht dem üblichen Vorgehen evidenzbasierter Pädagogik.

3. Eine erklärende Geschichte

Unklar ist, weshalb Hattie nicht einfach von einer Geschichte, sondern von einer *erklärenden* Geschichte (*explanatory story*) spricht. Zwar kommt der Ausdruck insgesamt nur vier Mal vor (Hattie 2009: 3, 6, 22, 243)⁶, trotzdem scheint er von zentraler Bedeutung zu sein. Es geht offenbar um den wissenschaftlichen Anspruch, den Hattie mit seinem Buch erhebt. Er sei ein passionierter Leser, schreibt Hattie (2009/2013: IX/XXXVI), der es genieße, die Kunst der Synthese und Aufdeckung von Haupteffekten („the arts of synthesizing and detecting main ideas“) zu erwerben (ebd.). Und er wolle aus der Fülle an Ideen, die seine Disziplin biete, *Erklärungen* herausarbeiten („to create explanations from the myriad of ideas in our discipline“; ebd.). Wohlverstanden, aus der Fülle an Ideen, die seine *Disziplin* bietet, und nicht aus der schier Menge an Ergebnissen, welche die *Metaanalysen* abwerfen, will Hattie zu Erklärungen finden.

Der Grund für dieses Vorgehen liegt darin, dass die Mehrzahl der Studien, die Hattie zusammengetragen hat, nicht kausaler, sondern *korrelativer* Art ist und daher erklärenden Ansprüchen nicht zu genügen vermag. Dass Hattie erklären will, zeigt auch der Untertitel seines Buches: *A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.⁷ Erst die Synthese der vielen Korrelationen zu einem kohärenten Gesamtbild wird es ermöglichen, Erklärungen zu geben. So ist wohl auch der folgende Satz zu verstehen: „The art in any synthesis is the overall message“ (Hattie 2009/2013: 22/27). Hatties umgreifende Botschaft (*overall message*) ist aber die Geschichte vom sehenden Lehren und

6 Die Übersetzung ist schwankend. Einmal wird mit „erklärende[m] Ansatz“ (Hattie 2013: 4), ein andermal mit „Theorie“ (ebd.: 7), ein drittes Mal mit „erklärende[r] Geschichte oder Theorie“ (ebd.: 27) und einzig das vierte Mal wörtlich mit „erklärende[r] Geschichte“ (ebd.: 286) übersetzt.

7 Weshalb der Untertitel in der deutschen Ausgabe weggelassen wurde, vermag ich nicht zu erkennen.

Lernen. Offensichtlich soll die Geschichte, indem sie die eigentliche Syntheseleistung erbringt, die das Buch im Untertitel verspricht, *erklären*, wie die vielen Wirkfaktoren, die Hattie akribisch herausgearbeitet hat, ihre Wirkung erbringen. Wie er ausdrücklich schreibt, ist die Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen *seine* Erklärung für die aufbereiteten über 146.000 Effektstärken („my explanation for 146,000+ effect sizes“; ebd.: 261/307f.).⁸

Was aber versteht Hattie unter einer Erklärung? Offenbar geht sein Anspruch über die Aufdeckung von Kausalbeziehungen hinaus, wie das folgende, auf Anhieb schwer verständliche Zitat zeigt: „Providing explanations is sometimes more difficult than identifying causal effects“ (Hattie 2009/2013: 4/5). Sind denn Erklärungen nicht immer Aussagen über Kausalitäten (Herzog 2012: 106ff.)? Interessanterweise findet sich immer, wenn Hattie das Thema Erklärung anspricht, ein Verweis auf Michael Scriven (Hattie 2009/2013, S. 3f./4f., 11/14, 237/279). Scriven (2005) vertritt die Ansicht, dass Kausalanalysen durch Experimente oft unzureichend abgestützt sind und durch *Theorien* fundiert werden müssen. Wenn Hattie (2009/2013) daher „high levels of explanatory power“ (ebd.: 4/5) fordert und seine Aufgabe darin sieht, „to present a series of claims that have high explanatory value“ (ebd.: 237/280), dann will er offensichtlich nicht nur über Korrelationen hinauskommen, sondern seine Kausalanalysen theoretisch untermauern, um den Determinanten der Schülerleistung ein echtes Erklärungspotential zuweisen zu können.⁹

Allerdings glaubt Hattie nicht, dass seine Geschichte Scrivens Ansprüchen an eine Erklärung zu genügen vermag (vgl. Hattie 2009/2013, S. 4/5). Wohl deshalb räumt er ein, dass auf der Basis der Vielzahl von Metaanalysen, die er ausgewertet hat, auch andere Geschichten erzählt werden könnten: „The “story” told in this book about visible teaching and visible learning is one set of plausible hypotheses to fit a model to these data and the data to the model – *there are certainly many more*“ (ebd.: 248/292 – Hervorh. W.H.).

4. Ambitionen auf Praxisanleitung

Ein weiteres Merkmal von Erklärungen liegt gemäß Scriven (1975) darin, dass sie weder ein syntaktisches noch ein semantisches, sondern ein pragmatisches Konzept darstellen. Auch in diesem Punkt scheint sich Hattie Scriven anzuschließen, denn offensichtlich fasst er den Unterricht in einer Perspektive ins Auge, die derjenigen eines Lehrers entspricht. Schon im Vorwort seines Buches stellt er dezidiert fest, dieses würde nicht davon handeln, was in Schulen *unbeeinflussbar* sei (Hattie 2009/2013:

8 Abgesehen von den Stellen, wo Hattie von einer „erklärenden Geschichte“ spricht, gibt es eine Stelle, wo „Geschichte“ und „Erklärung“ einander explizit gleichgesetzt werden: „[T]he explanation or story offers a plausible theory.“ (Hattie 2009/2013: 237/280).

9 Hier liegt zudem ein weiterer Grund für Hatties kritische Haltung gegenüber der evidenzbasierten Pädagogik, die genau dies nicht leisten kann: Erklärungen zu geben (vgl. Sohn 1996).

VIII/XXXVI). Die Aufbereitung der vielen Untersuchungen über Bedingungen von Schülerleistungen dient vielmehr der Anleitung des Lehrerhandelns. Seine erklärende Geschichte ist *praktisch* motiviert und liefert eine *pragmatisch eingeschränkte* Erklärung für das Unterrichtsgeschehen. Eine andere Einbettung der Daten würde eine andere Geschichte ergeben.

Damit wird deutlich, dass uns Hattie nicht nur deshalb eine Geschichte erzählt, weil er anders die Ergebnisse seiner Aufbereitung der vielen Metaanalysen nicht zur Synthese bringen kann, sondern auch, weil er praktische Ambitionen verfolgt. Die nach ihren Effektstärken angeordneten 138 Determinanten der Schülerleistung (Hattie 2009/2013: 297-300/433-439) sind unter praktischen Gesichtspunkten kaum nutzbar, wenn nicht sogar wertlos. Die Rangliste als Rezeptsammlung für die Unterrichtsgestaltung zu nehmen, wäre daher fatal, wie Hattie selber deutlich macht: „Simply applying a recipe [...] will not work in our busy, multifaceted, culturally invested, and changing classrooms“ (ebd.: 4/5). Also braucht es ein Instrument, um der Fehlnutzung der nach Rängen angeordneten Effektstärken entgegenzuwirken, und das ist erneut die Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen, die uns Hattie erzählt.

Am Beispiel des informatorischen Feedbacks warnt Hattie vor einer unreflektierten Nutzung der Ergebnisse der aufbereiteten Metaanalysen. Wirksam ist das informatorische Feedback nur, wenn die Lehrperson ihr Selbstverständnis ändert: „[I]ncreasing the amount of feedback in order to have a positive effect on student achievement requires a change in the conception of what it means to be a teacher“ (Hattie 2009/2013: 4/4). Zuerst muss sich der Lehrer ändern, und zwar im Sinne von Hatties Geschichte, erst dann können die Ergebnisse der Metaanalysen einen Nutzen abwerfen! Das ist eine deutliche Relativierung der praktischen Bedeutung der von Hattie aufgearbeiteten quantitativen Unterrichtsforschung.

Hattie geht noch einen Schritt weiter, wenn er betont, „that evidence based on effect sizes alone could lead to poor decisions“ (ebd. 2009/2013: 255/301). Diese erneute Warnung hat nicht zuletzt damit zu tun, dass wir durch die bloße Aufzählung von Effektstärken nicht erfahren, wie die Determinanten der Schülerleistung *zusammenwirken*. Ist ihr Verhältnis additiv, multiplikativ, kompensatorisch, hemmend, überlagernd, deterministisch oder stochastisch? Hattie hält es für unwahrscheinlich, „that many of the effects reported in this book are additive“ (ebd.: 256/302). Eher ist mit Interaktionen, Moderatoren und Kontexteffekten zu rechnen, die in Metaanalysen aber schlecht repräsentiert sind.

Hattie ist sich daher bewusst, dass kein Lehrer allein durch Konsultation seines Buches erfahren wird, wie er seinen Unterricht verbessern kann. Auch diesbezüglich findet er deutliche Worte: „Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education“ (ebd. 2009/2013: 247/291). Dem Satz ist ein Hinweis auf Deweys (2008) Logik beigelegt. Darin gibt Dewey seiner Überzeugung Ausdruck, dass Forschung nicht nur Sache der Wissenschaft ist, sondern auch von der Praxis betrieben werden muss. Hattie, der offensichtlich gleicher Meinung ist, meint daher nicht, dass

die Lehrkräfte ihr Handeln an den aufgelisteten Effektstärken orientieren sollen, sondern dass sie diese als Hypothesen nutzen, um in ihrem Unterricht eigene Recherchen anzustellen.

Damit dürfte deutlich geworden sein, weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Er tut es nicht aus rhetorischen Gründen, um den Leser besser überzeugen zu können, und er tut es auch nicht aus didaktischen Gründen, um ihm das Verstehen zu erleichtern, sondern er tut es aus Gründen, die in der Natur seiner Methode liegen. Wie wichtig die Geschichte für Hattie ist, wird augenfällig, wenn er ihr attestiert, den *ausschlaggebenden* Beitrag seines Buches zu sein: „It is the *story* that is meant to be the compelling contribution“ (Hattie 2009/2013: 237/279)! Das würde er kaum sagen, wenn die Metaanalysen für sich sprechen würden und er die Geschichte auch hätte weglassen können. Hattie braucht seine Geschichte aus drei Gründen: *erstens* um die Ergebnisse der vielen Metaanalysen zur Synthese zu bringen¹⁰, *zweitens* um ihnen ein Erklärungspotential zuzuweisen und *drittens* um ihren praktischen Nutzen aufzuzeigen.

5. Wie hat Hattie seine Geschichte gewonnen?

Aber was war zuerst: die Aufarbeitung der Metaanalysen oder die Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen? Nach den Ergebnissen unserer bisherigen Analyse war die Geschichte zuerst, und danach wurden die Metaanalysen aufbereitet (vgl. Abschnitt 2). Dem entspricht der Aufbau des Buches, das an erster Stelle Hatties Geschichte bringt (Kapitel 3) und darauf folgend die Ergebnisse der ausgewerteten Metaanalysen präsentiert (Kapitel 4 bis 10).

Doch Hattie äußert sich widersprüchlich zu seinem Vorgehen. Das zeigen exemplarisch die beiden folgenden Stellen, an denen er allerdings nicht von seiner *Geschichte*, sondern von seinem *Modell* spricht¹¹: „A model of teaching and learning is developed *based* on the notion of visible teaching and visible learning“ (Hattie 2009: I – Hervorh. W.H.).¹² Und: „A major purpose of this book is to generate a model of successful teaching and learning *based* on the many thousands of studies in 800 and more meta-analyses“ (Hattie 2009/2013: 237/279 – Hervorh. W.H.). Das eine Mal wird das Modell aus der Geschichte hergeleitet, das andere Mal wird es aus den Ergebnissen der Metaanalysen gewonnen.

Abgesehen davon, dass sich Hattie spärlich zu seinem methodischen Vorgehen äußert, konzentrieren sich die Bemerkungen, wonach er erst nach Auswertung der Metaanalysen zu seiner Geschichte gefunden hat, auffällig im Schlusskapitel seines Buches. Es scheint, als hätte er sein Vorgehen rückblickend anders darstellen wollen, als er es in den einleitenden Textpassagen getan hat. Nennt er sein Modell sichtbaren Lehrens und

10 Darin enthalten sind die beiden Gründe, die wir im Abschnitt 2 genannt haben.

11 Wie wir noch sehen werden, verwendet Hattie die Begriffe *Geschichte* und *Modell* weitgehend synonym (vgl. Abschnitt 6).

12 Die Stelle findet sich in der deutschen Ausgabe nicht.

Lernens im ersten Kapitel „eindeutig spekulativ“ (Hattie 2009/2013: 4/5), so spricht er im Schlusskapitel von Plausibilitäten, die durch Evidenzen untermauert seien. Seine Geschichte vom sichtbaren Unterricht beruhe auf einem „*set of inferences to the best explanation in light of my experience of reviewing and interpreting the many studies*“ (ebd.: 237/279f. – Hervorh. W.H.). Mit dem Ausdruck „Schluss auf die beste Erklärung“ verweist Hattie unausgesprochen auf die Abduktion als Schlussverfahren (vgl. Harman 1965). Explizit wird der Begriff an genau einer Stelle verwendet: am Anfang des Schlusskapitels (Hattie 2009/2013: 237/280). Hier erweckt Hattie den Eindruck, die Geschichte, die er erzählt, sei abduktiv aus den Ergebnissen der Metaanalysen gewonnen worden: „It is more an abductive than an inductive or deductive exercise“ (ebd.). Ist unsere bisherige Analyse von Hatties Vorgehen also falsch? Ist er vielleicht doch anders vorgegangen: nicht von der Geschichte zu den Metaanalysen, sondern von den Metaanalysen zur Geschichte?

Der Begriff der Abduktion geht auf Charles Sanders Peirce zurück und meint ein Schlussverfahren, bei dem weder vom Allgemeinen auf das Besondere (Deduktion) noch vom Besonderen auf das Allgemeine (Induktion) geschlossen wird, sondern in gewisser Weise vom Besonderen auf das Besondere. Wenn wir in einer konkreten Situation wissen wollen, was die *beste Erklärung* für ein beobachtetes Phänomen ist, dann hilft uns weder die Deduktion noch die Induktion. Eine Lehrerin beispielsweise, die sich mit dem unflätigen Benehmen eines Schülers konfrontiert sieht, wird sich fragen, womit sie dessen Verhalten erklären kann. Offensichtlich gibt es eine ganze Reihe von theoretischen Ansätzen, um abweichendes Verhalten zu erklären. Aber welcher Ansatz ist der richtige oder beste? In einer ähnlichen Situation befindet sich ein Detektiv wie Sherlock Holmes, der Indizien sammelt, die ihm jedoch solange wenig sagen, wie er sie nicht in eine Ordnung bringen kann, die es ihm erlaubt, den Täter zu überführen (vgl. Sebeok/Umiker-Sebeok 1982).

Die Situation ist für Hattie nicht grundsätzlich anders. Der Unterschied liegt einzig darin, dass er nicht eine praktische Entscheidung treffen muss, sondern vor der Frage steht, wie er die vielen Indizien wirksamen Unterrichts, die er durch seine „Sammel- und Sortierarbeit“ (Köller/Möller 2012: 21) aufgehäuft hat, zu einem Erklärungsmuster zusammenfügen kann. Gemeinsam ist allen drei Fällen – der Lehrerin, Sherlock Holmes und John Hattie –, dass sie auf ein Verfahren angewiesen sind, das sie über die bloßen Fakten hinausführt. Genau hier liegt das Versprechen der Abduktion, die als erkenntnisweiterndes („synthetisches“) Schlussverfahren gilt (vgl. Apel 1976: 171f.). Gemäß Peirce (1960) besteht die Abduktion „in studying facts and devising a theory to explain them“ (CP 5.145). „It is the only logical operation which introduces any new idea; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely evolves the necessary consequences of a pure hypothesis“ (CP 5.171).

Eine genauere Beschreibung des Verfahrens der Abduktion gibt Haig (2005) in einem Aufsatz, auf den Hattie (2009/2013: 237/279) ausdrücklich verweist, aber selber nicht zitiert: „[A]bductive inference involves reasoning from phenomena, understood as presumed effects, to their theoretical explanation in terms of underlying causal mecha-

nisms. Upon positive judgments of the initial plausibility of these explanatory theories, attempts are made to elaborate on the nature of the causal mechanisms in question. This is done by constructing plausible models of those mechanisms by analogy with relevant ideas in domains that are well understood. When the theories are well developed, they are assessed against their rivals with respect to their explanatory goodness“ (ebd.: 372f.).

Interessant an diesem Zitat ist *erstens* der Hinweis auf *Analogien* als Mittel zur Generierung von Modellen, die der gesuchten Theorie eine kausal-erklärende Struktur geben, und *zweitens* die Bemerkung, dass nicht irgendwelche Analogien dies leisten, sondern nur solche, die relevante Bezüge zu einem Bereich herstellen, *der gut erforscht ist*. Rumelhart (1989) nennt dies „reasoning by similarity“, d.h. ein Denken, „in which a problem is solved by seeing the current situation as similar to a previous one in which the solution is known“ (ebd.: 300 – Hervorh. W.H.). Das noch unerschlossene Forschungsgebiet wird an eine Domäne assimiliert, deren Struktur theoretisch und empirisch bekannt ist und der neuen Situation in einer relevanten Hinsicht ähnelt.

Die Abduktion ist daher kein willkürliches Verfahren. Abduktive Schlüsse müssen gewissen Kriterien genügen, um als korrekt zu gelten. Dazu gehören die bereits genannten sowie ein weiteres: *Erstens* muss die Analogie, die dem abduktiven Schluss zugrunde liegt, *relevant* sein, *zweitens* muss das Feld, zu dem eine Analogie hergestellt wird, *gut erforscht* sein, *drittens* muss die per Abduktion generierte Theorie *empirisch überprüfbar* sein und gegenüber rivalisierenden Theorien Bestand haben. Der letzte Punkt geht über den abduktiven Schluss hinaus, ist aber zwingend, um festzustellen, ob tatsächlich die beste Theorie zur Erklärung des gegebenen Phänomens gefunden wurde (vgl. Haig 2005: 380ff.; Schurz 1996).

Insofern reicht eine ad hoc erzählte Geschichte nicht aus, um den Anforderungen an einen abduktiven Schluss zu genügen. Tatsächlich erfüllt Hatties Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen keines der genannten Kriterien. Hattie verpasst es, dem Leser zu erklären, weshalb die visuelle Analogie, die er beizieht, für die Entwicklung einer Unterrichtstheorie relevant sein soll. Von einem gut erschlossenen Forschungsfeld kann auch nicht die Rede sein, außer man würde die physikalische Optik zum Maßstab nehmen, die Hattie mit seiner Analogisierung des Unterrichts jedoch kaum gemeint haben kann. Schließlich fehlt jeder Vergleich mit möglichen Alternativerklärungen. Hattie erwähnt zwar, dass neben seiner Geschichte auch *andere* Geschichten erzählt werden könnten (vgl. Abschnitt 3), doch müssten diese bekannt sein, wollte man seine Geschichte zur bestmöglichen erklären.

Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftstheoretischen Skizze kann Hatties Vermerk, er habe seine Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen abduktiv gewonnen, nicht als korrekt anerkannt werden. Vielmehr bestätigt sich der erste Eindruck, den wir gewonnen haben, wonach Hattie seine Geschichte als Vehikel nutzt, um der Fülle an metaanalytisch aufbereiteten Daten eine Ordnung abzugewinnen (vgl. Abschnitt 2). Damit ist aber auch klar, dass Hatties Geschichte nicht leisten kann, was ihr aufgetragen wird, nämlich für die Vielzahl an heterogenen Wirkmechanismen eine Erklärung zu bieten. Die Geschichte ist ein dürrtiger Ersatz für das, was Hatties Buch im Untertitel

verspricht, aber nicht einlösen kann: eine theoretisch begründete Synthese der Ergebnisse der quantitativen Unterrichtsforschung zu leisten.

6. Geschichte oder Theorie?

Bevor wir unsere Analyse abschließen, wollen wir einen kurzen Blick in die deutsche Übersetzung werfen, die in einem zentralen Punkt, den wir herausgearbeitet haben, irreführend ist. Während die anspruchloseren Begriffe *message* (Botschaft) und *model* (Modell) richtig übersetzt werden, gilt dies für *story* (Geschichte) nicht. Einmal wird *story* mit *Ansatz* übersetzt (Hattie 2009/2013: 3/4), ein andermal mit *Theorie* (ebd.: 6/7 [an zwei Stellen], 22/27, 109/129), ein drittes Mal wird es zwar korrekt mit *Geschichte* übersetzt, aber in Anführungszeichen gesetzt (die es im Original nicht gibt; ebd.: IX/XXXVI [auch hier an zwei Stellen], 4/5), und ein viertes Mal wird es ebenfalls korrekt mit *Geschichte* übersetzt, aber um *Theorie* ergänzt (ein Wort, das im englischen Original an den betreffenden Stellen nicht vorkommt; ebd.: 22/26, 237/279 [wiederum an zwei Stellen]). In anderen Fällen ist die Übersetzung korrekt, jedoch zeugt das Vorwort der Herausgeber erneut von ihren Schwierigkeiten, Hatties Position in diesem Punkt richtig einzuschätzen. Als Besonderheit des Werkes nennen sie, dass Hattie eine „evidenzbasierte Theorie“ (Beywl/Zierer 2013: XI) des Lehrens und Lernens geliefert habe.

Die Verwendung des Theoriebegriffs erstaunt nicht nur, weil es sich dabei um eine Fehlübersetzung handelt, sondern auch, weil von Theorie in Hatties Originaltext selten die Rede ist, und wenn, dann kaum in Bezug auf die eigene Position. Zur Umschreibung seiner Botschaft vom sichtbaren Lehren und Lernen verwendet Hattie die Begriffe Geschichte (*story*) und Modell (*model*), nicht aber Theorie (*theory*). Damit erschwert die deutschsprachige Ausgabe die korrekte Beurteilung der Leistung des Buches, wenn ihr nicht sogar eine Umdeutung von Hatties Position vorgeworfen werden muss. Dies gilt zumindest dann, wenn die Herausgeber und Übersetzer im Vorwort schreiben, Hattie habe, „ausgehend von empirischen Ergebnissen versucht, ein fundiertes Lehr-Lern-Modell [...] zu entwickeln“ (Beywl/Zierer 2013: S. XI – Hervorh. W.H.). Auch wenn sich Hattie, wie wir gesehen haben (vgl. Abschnitt 5), an einigen Stellen selber so ausdrückt, ist sein Vorgehen genau entgegengesetzt: Die Geschichte und das Modell kommen zuerst und dienen dazu, die Metaanalysen aufzubereiten, und zwar so, dass deren Ergebnisse zu Geschichte und Modell passen.

7. Eine (sehr) alte Geschichte

Als Ergebnis bleibt, dass uns Hattie eine Geschichte erzählt, dass er für seine Geschichte nachvollziehbare Gründe gibt, die er zwar nicht ausführlich darlegt, die sich aus seinem Text aber mit etwas Akribie herausklauben lassen, und dass er über die Herkunft seiner

Geschichte irreführende Angaben macht, so dass wir zuletzt schlicht nicht wissen, wo er sie her hat. Damit wissen wir auch nicht, weshalb er uns ausgerechnet *diese* Geschichte erzählt: die Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen. Da er sie nicht aus den Metaanalysen hergeleitet hat, muss er sie anderswo her haben. Aber woher? Mit etwas Spekulation finden wir vielleicht auch auf diese Frage eine Antwort.

Offensichtlich entspricht der Plot von Hatties Geschichte der Metaphorik des Buchtitels (vgl. Abschnitt 1). Seine Botschaft, so lässt er schon früh verlauten, sei *sichtbares Lehren und sichtbares Lernen*: „[I]t is visible teaching and learning by teachers and students that makes the difference“ (Hattie 2009/2013: 22/27). Um Schule und Unterricht zu verbessern, sind Lehrkräfte gefordert, die das Lernen mit den Augen ihrer Schüler sehen, und Schüler, die fähig sind, ihr Lernen selber zu organisieren, indem sie die Lehrerperspektive übernehmen. Hattie fordert eine Personalisierung des Lernens, die daran gebunden ist, dass der Lehrer „a precise, accurate and replicable account of both the subjective and objective realities of student experience“ (ebd.: 242/286) geben kann. Da dies faktisch nicht der Fall ist, fordert er die Lehrer auf, „to spend more time and energy understanding learning through the eyes of students“ (ebd.: 241/284). Das nennt er ausdrücklich die *Hauptthese* seines Buches – „the major claim in this book“ (ebd.). Die Geschichte vom sichtbaren Unterricht scheint ihm wichtiger zu sein als die Auswertung der Metaanalysen!

Dabei handelt es sich um eine reichlich abgenutzte Geschichte. In einem Text des Berner Pädagogikprofessors Hans Rudolf Rüegg aus dem Jahre 1866 heißt es, wer über die Erziehung wissenschaftlichen Aufschluss gewinnen wolle, müsse wissen, was die Erziehung aus dem Zögling machen soll. „Das Kunstwerk, welches sich unter dem erzieherlichen Einfluss gestalten soll, muss in völliger Klarheit vor dem Auge unseres Geistes stehen“ (Rüegg 1866: 14). Folglich gilt es, die Erziehung als „ununterbrochene Kette von Einwirkungen“ (ebd.: 20) zu begreifen. Wie auf einer langen Reise würden wir von einer Hauptstation zur anderen gelangen, „indem wir auf der sicher vorgezeichneten Richtung eine Zwischenstation nach der andern zurücklegen“ (ebd.: 21). Der Unterricht ist ein überschaubarer Raum, in dem die Schüler vorgezeichnete Wege gehen, die vom Lehrer jederzeit kontrolliert werden können. Ob der Vorgang Zeit in Anspruch nehmen oder ob die Zeit den vorgefassten Plan durchkreuzen könnte, spielt keine Rolle, weil auch die Zeit räumlich gedacht wird. Hatties Geschichte von der Durchschaubarkeit des Lernens unterscheidet sich kaum von Rüeeggs Schilderung des Unterrichts als Reise durch einen überblickbaren Raum und eine vorhersehbare Zeit. Beide Male begegnet uns eine Metaphorik, die in der Geschichte der Pädagogik weit verbreitet ist: die Metaphorik des Sehens, Blickens, Überschauens und – daraus abgeleitet – der Überwachung und Kontrolle (vgl. Herzog 2006: 22ff.).

Der Bogen lässt sich leicht bis zu Rousseaus *Emile* und noch weiter zurück schlagen. Obwohl der Erzieher „ohne Vorschriften, ohne Verbote, ohne Predigten und Ermahnungen, ohne nutzlose und langweilige Belehrungen“ (Rousseau 1971: 110) auskommen soll, gelingt seine Erziehung nur, wenn er den Zögling ununterbrochen überwacht. Er muss „ganz bei dem Kind sein, es beobachten, es ständig und unauffällig belauschen,

alle seine Empfindungen im Voraus ahnen und denen vorbeugen, die es nicht haben soll“ (ebd.: 185). Pausenlos muss Emil kontrolliert werden: „Lasst ihn weder Tag noch Nacht allein“ (ebd.: 359). Vom Erzieher wird das totale Wissen über den Edukanden verlangt, damit er „die Gelegenheiten so herbeizuführen und die Ermahnungen so zu lenken [vermag], dass er im Voraus weiß, wann der junge Mann nachgeben und wann er hartnäckig bleiben wird, damit er ihn von allen Seiten aus der Erfahrung belehren kann“ (ebd.: 254). Für den Erfolg der Erziehung ist es daher außerordentlich wichtig, „von den äußeren Erscheinungen auf die seelischen Regungen schließen zu lernen“ (ebd.: 233). Nichts soll in der Seele Emils vorgehen, „was nicht sein Mund oder seine Augen ver-raten“ (ebd.: 341). Rousseau schildert den gläsernen Edukanden, den sich auch Hattie herbeiwünscht. Hattie also ein verkappter Rousseauaner? *Visible Learning* ein à jour gebrachter *Emile*? Vielleicht geht das zu weit, doch dem Träumer aus Genf wäre Hatties Buch sicher nicht fremd vorgekommen.

Anders als Rousseau, scheint sich Hattie jedoch der Tatsache bewusst zu sein, dass seine Forderungen an das Lehrerhandeln nicht einlösbar sind. Wie wenn er geahnt hätte, dass seine Geschichte vom sehenden Lehren und Lernen nicht zu überzeugen vermag, ergreift er die Flucht nach vorn und spitzt seine Metaphorik zu. Um das Lernen der Schüler sehen zu können, brauche der Lehrer eine passende *Brille*, denn: „[T]he lens the teacher uses is critical to success“ (Hattie 2009/2013: 252/297). Fehlt ihm der Durchblick, so muss das Brillenglas ausgewechselt werden: „If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning“ (ebd.). Es *wäre* ein schöner Anfang, wenn Hattie nicht wiederum bloß eine Metapher anbieten würde! Denn wie stellt man fest, ob das pädagogische Sehvermögen eines Lehrers getrübt ist? Woher wissen wir, wie seine Fehlsichtigkeit zu korrigieren ist? Hatties Flucht in die pädagogische Ophthalmologie erinnert nicht nur an die Geschichte von Elliott, der dank ärztlicher Kunst wieder genesen ist, sondern liest sich in ihrer Skurrilität wie das verkappte Eingeständnis eines Autors, dem es nicht gelungen ist, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Walter Herzog
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Bern
walter.herzog@edu.unibe.ch

Literatur

- Apel, K.-O. (1976): Von Kant zu Peirce: Die semiotische Transformation der Transzendentalen Logik. In: Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Bd. 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 157-178
- Beywl, W./Zierer, K. (2013): Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning“. In: Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Beywl, W./Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. VI-XXVI.
- Brühlmann, J. (2013): Wir sind superwichtig! In: Bildung Schweiz 158, 6, S. 21.
- Dewey, J. (2008): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haig, B. D. (2005): An Abductive Theory of Scientific Method. In: Psychological Methods, 10, S. 371-388.
- Harman, G. H. (1965): The Inference to the Best Explanation. In: Philosophical Review, 74, S. 88-95.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Beywl, W./Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2013): Interview von Prof. Dr. V. Reinhardt mit Prof. Dr. A. Helmke zur Hattie-Studie. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 39, 7, S. 8-15.
- Herzog, W. (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann J./Müller T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-145.
- Herzog, W. (2012): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O./Möller, J. (2012): Was wirklich wirkt. John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen. In: Schulmanagement 43, 2, S. 21-24.
- Lipsey, M. W./Wilson, D. B. (1993): The Efficacy of Psychological, Educational, and Behavioral Treatment. Confirmation from Meta-Analysis. In: American Psychologist, 48, S. 1181-1209.
- Mansell, W. (2008): Research Reveals Teaching's Holy Grail, In: Times Educational Supplement. Download: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6005393> [18.10.2013].
- McNeece, C. A./Thyer, B. A. (2004): Evidence-Based Practice and Social Work. In: Journal of Evidence-Based Social Work, 1, S. 7-25.
- Nuthall, G. (2005): The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. In: Teachers College Record, 107, S. 895-934.
- Peirce, C. S. (1960): Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. V & VI. Edited by Hartshorne, C./Weiss, P. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rousseau, J.-J. (1971): Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Schmidts, L. Paderborn: Schöningh.
- Rüegg, H. R. (1866): Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher. Bern: Dalp.
- Rumelhart, D. E. (1989): Toward a Microstructural Account of Human Reasoning. In: Vosniadou S./Ortony A. (Hrsg.): Similarity and Analogical Reasoning. Cambridge: Cambridge University Press, S. 298-312.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

- Schurz, G. (1996): Die Bedeutung des abduktiven Schließens in Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. In: Schramm, A. (Hrsg.): Philosophie in Österreich. Wien: Hölder-Pichler-Temsky, S. 91-109.
- Scriven, M. (1975): Causation as Explanation. In: *Noûs*, 9, S. 3-16.
- Scriven, M. (2005): Causation. In: Mathison S. (Hrsg.): *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE, S. 43-47.
- Sebeok, T. A./Umiker-Sebeok, J. (1982): „Du kennst meine Methode.“ Charles S. Peirce und Sherlock Holmes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sohn, D. (1996): Meta-Analysis and Science. In: *Theory & Psychology*, 6, S. 229-246.
- Steffens, U. (2011): Visible Learning – Betrachtungen zur Publikation von J. Hattie. In: *Bildung bewegt*, 13, S. 25-27.

Rezensionen

Rahel Hünig, Sascha Kabel

Was ist Unterricht?

Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle

Im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg fand vom 26.-27.9.2013 eine Arbeitstagung mit dem Thema „*Was ist Unterricht? – Zur Konstitution einer pädagogischen Form*“ statt. Ziel der Tagungsorganisatoren Marion Pollmanns und Thomas Geier war es, aktuell vorliegende Konzeptionen und Modellierungen zur Theorie des Unterrichts unter der Leitfrage zu diskutieren, „ob es eine systematische und synthetische Theorie des Unterrichts geben kann oder ob wir verschiedenartige Theorien des Unterrichts benötigen, die sich nicht zu einer vereinen lassen, sondern gerade durch ihre Unterschiedlichkeit insgesamt produktiv sind.“ Durch die Verpflichtung auf ein allen Teilnehmer/innen schon im Vorfeld der Tagung zur Verfügung gestelltes empirisches Material, sollten die unterschiedlichen Zugriffe und Analyseergebnisse an einem gemeinsamen Fall geprüft werden. Dabei ging es auch um die Klärung des Problems, inwiefern allgemein sozialwissenschaftliche oder spezifisch pädagogische Termini das Unterrichtsgeschehen zu erschließen helfen. Mit der Frage „Was ist Unterricht?“ erging die Aufforderung, das jeweils als selbstverständlich angesehene Unterrichtsverständnis zu explizieren, also anhand des vorliegenden Materials das Spezifische der Sozialform Unterricht zu benennen. Unter allen Referent/innen bestand Einigkeit, dass es sich bei dem als empirisches Material vorliegenden Fall tatsächlich um „Unterricht“ handelt. Zugleich war allen klar, dass die Analyse des Materials nicht zur Bestätigung eines Idealtypus „guten Unterrichts“ betrieben werden konnte, sondern dass es vielmehr galt, sich darüber zu verständigen, was genau das protokollierte Sozialgeschehen eigentlich zu „Unterricht“ mache.

Diese Frage formulierten Georg Breidenstein und Tanya Tyagunova in ihrem Vortrag als „Frage nach der situativen und interaktiven Hervorbringung von Unterricht.“ Sie fragten weiter: „Wie bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrem Handeln eine soziale Form zustande, die sie selbst und auch Außenstehende, aber kulturell eingeweihte Beobachter (also wir) jederzeit und problemlos als ‚Unterricht‘ verstehen können?“

Als Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis: Das ist Unterricht! setzten sie damit einerseits die eigene Teilnahme an dieser sozialen Form oder andererseits für Außenstehende die „kulturelle Eingeweihtheit“ zum Kriterium. So wurde in beiden Fällen das Vertrautsein mit dem erschließungsbedürftigen Fremden als Voraussetzung für seine Bestimmung behauptet. Die Analyse des empirischen Materials wurde aus der Perspektive der Ethnomethodologie in Anlehnung an Garfinkel vorgenommen: „Die Untersuchung gilt der Unterrichtsordnung, die nicht als gegebene Struktur aufgefasst wird, sondern als ‚*practical accomplishment*‘, als praktische, situative Hervorbringung, die ihrerseits die soziale Praxis ‚Unterricht‘ konstituiert [...] Es geht dabei in erster Linie um die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, d.h. um die Lehrer- und Schülerpraktiken, wie sie von den Teilnehmern der Unterrichtssituation [...] realisiert werden.“ Auf diese Weise

wurde das Unterrichtsgeschehen als geprägt durch die „Organisation der Kohorte“, als die den Unterricht durchziehende Aufgabe der Lehrerin beschrieben, eine „bestimmte Anzahl von Schülerinnen und Schülern zu einer konsistenten Einheit zu bringen“, sowie als das „Management der Körper“, um die „Aufmerksamkeit für einen gemeinsamen Gegenstand“ herzustellen – ein Verfahren, das als „pädagogische Interpunktion“ bezeichnet wurde. Damit gemeint waren Handlungen der Lehrerin, „die Schüler zu instruieren, dass und worauf sie achten sollen und welche Art von Aktivitäten im Moment vorgesehen sind“. Das Allgemeine des Unterrichts wurde in Breidensteins und Tyagunovas Perspektive so als „Instruktionsfeld“ sichtbar, welches durch Handlungen der Lehrperson zur „(Wieder-)Herstellung der Ordnung“ bei Akzeptanz ihrer Handlungsposition durch die Schüler konstituiert werde.

Dabei blieb die Analyse aus methodologischen Gründen „abstinent gegenüber den Inhalten des Unterrichts“. Diese seien, da man nach dem Allgemeinen des Unterrichts suche, „nicht relevant“, weil „austauschbar“. Auch wenn es aus dieser Perspektive nachvollziehbar erschien, dass dem speziellen Thema des exemplarisch vorliegenden Geschichtsunterrichts keine inhaltliche Aufmerksamkeit zukam, wurde seitens der Teilnehmer/innen doch die Frage laut, weshalb die Art und Weise, wie die Lehrerin den Gegenstand des Unterrichts thematisiert, für ein allgemeines Verständnis von Unterricht als strukturell irrelevant außen vor bleiben könne. Wie solle es möglich sein, die Frage „Was ist Unterricht“ zu beantworten, ohne das in den sozialen Interaktionen entstehende spezifische Verhältnis von Lehrperson und Schüler/innen zum Unterrichtsgegenstand bzw. deren spezifische Verfahrensweisen zur Herstellung dessen, was offensichtlich gelehrt und gelernt werden soll, als notwendigen Bestandteil der Analyse in Betracht zu ziehen.

Dies könnte zu einem gewissen Grad dem empirischen Material geschuldet gewesen sein, denn auch Andreas Gruschka stellte mit Blick auf die vorliegende Stunde fest: „Unterrichtet im Sinne der Lehre von etwas oder der Arbeit an etwas wird eigentlich nicht.“ Anders als Breidenstein und Tyagunova klammerte Gruschka die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand deshalb jedoch nicht aus, sondern stellte sie vielmehr ins Zentrum seiner Analyse.

Während Breidenstein und Tyagunova von der Feststellung ausgingen, es finde Unterricht statt, und die sich deshalb auf die Analyse der in der Unterrichtszeit zu beobachtenden sozialen Praktiken konzentrierten, problematisierte Gruschka zunächst die allen gestellte Frage „Was ist Unterricht?“. Er führte aus: „Wenn wir nicht von der nichts erklärenden Allaussage ausgehen wollen, dass überall dort, wo Unterricht drauf steht, auch Unterricht stattfindet, müssen wir klären, inwiefern wir es hier überhaupt mit Unterricht zu tun haben.“ Dafür sei eine „nähere Bestimmung der Momente“ nötig, die das dokumentierte soziale Geschehen im Unterschied zu anderen „zu einem machen, das wir Unterricht nennen mögen, ja müssen“. Zur Bestimmung dieser Momente kam Gruschka durch die objektiv hermeneutische Rekonstruktion des Transkripts der vorliegenden Stunde, die im Kern darin bestand, einen Filmausschnitt zu sehen und dessen Anschauen vor- und nachzubereiten. Analysiert wurde sowohl der Film („*Swing Kids*“) als auch die pädagogischen Intentionen der Lehrerin, die in der Wahl eben dieses Films

(anstelle möglicher anderer sinnvoller Filme über den Nationalsozialismus) sowie in der Umgangsweise mit diesem in der Unterrichtsstunde zum Ausdruck kamen.

Gruschka machte deutlich, dass von den Schüler/innen mehr verlangt wurde als von einem Kinobesucher: „Der Film steht nicht für sich, er dient im doppelten Sinne als Mittel zum unterrichtlichen Zweck, als didaktische Repräsentation eines Inhalts des Curriculums wie auch methodisch als Arbeitsmaterial. [...] Die Schüler sollen mit dem Film nicht einfach unterhalten werden, sondern an und mit ihm etwas lernen.“ Thema der Stunde war der Nationalsozialismus, wie die Lehrerin mittels einer zusätzlich zum Film aufgelegten Folie deutlich machte. Obwohl die Tätigkeit des Filmschauens dem Infotainment entspreche, sei dieses „durch die didaktisch erzieherische Rahmung des Schauens [...] zurückgenommen und gebrochen“ worden. Trotz Kritik, dass der in der Stunde erhobene Anspruch, mit dem Film Wichtiges über den Nationalsozialismus zu vermitteln, nicht eingelöst werden konnte, kam Gruschka zu dem Fazit: „Es handelt sich bei dieser Stunde um Unterricht in einer besonderen Ausdrucksgestalt des Pädagogischen.“ In den Herausforderungen, „denen sich die Lehrerin als Unterrichtende und denen sich die Schüler als Unterrichtete gegenüber“ sahen, erweise sich die analysierte Stunde als Unterricht durch die in der Kommunikation der sozialen Akteure präsente „widersprüchliche Einheit aus erzieherischen, didaktischen und bildungsbezogenen Motivierungen.“

Von Breidenstein wurde an diesem Ergebnis problematisiert, dass Gruschka im Verlauf seiner Analyse die Frage „Ist das Unterricht?“ letztlich zugleich bejahe und verneine. Ebenso wurde die Frage aufgeworfen, ob die von Gruschka als für Unterricht konstitutiv herausgearbeitete widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung als eine dem empirischen Geschehen angemessene oder als eine diesem äußerliche normative Setzung zu betrachten sei.

Mit einem ähnlichen methodischen Zugriff wie dem von Tyaganova und Breidenstein wurde der Blick auf Unterricht im Vortrag von Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske mittels einer systemtheoretisch fokussierten ethnomethodologischen Konversationsanalyse entwickelt. An der Systemtheorie Luhmanns orientiert wurde die Frage gestellt: „Was zeichnet das ‚Interaktionssystem‘ Schulunterricht im Vergleich und in Differenz zu anderen Interaktionssystemen aus?“ Die Beantwortung der Frage „Was ist Unterricht?“ sollte demnach durch eine Abgrenzung von anderen sozialen Interaktionen möglich werden, die nicht Unterricht sind.

So wurde Schulunterricht von Hollstein et al. als Interaktionssystem aufgefasst, das analytisch in drei Dimensionen zu betrachten sei: der *Sozialdimension* (wer spricht wie mit wem; wie wird Verantwortung zugerechnet), der *Sachdimension* (Thema der Kommunikation) und der *Zeitdimension* (Verhältnisbestimmung von Gegenwart zur Vergangenheit und Zukunft im sozialen System). Die Analyse des empirischen Materials erfolgte sequenzanalytisch, um die „systemspezifische Einschränkung der Sinnmöglichkeiten im Verlauf einer Kommunikation Schritt für Schritt deutlich [zu, d.A.] machen.“ So erarbeitete Hollstein Unterricht als einen wiedererkennbaren Systemtyp, der sich durch eine als „Pädagogizität“ bezeichnete Form der interaktionellen Lösung

des „spezifischen Bezugsproblems“, der Unmöglichkeit der „technischen Herstellung“ von „kognitivem Lernen“ und „erzieherischen Wirkungen“ (positiv: „der Ermöglichung von Lernen“), auszeichnet. Besondere Beachtung fanden dafür Sequenzen, in denen Inkonsistenzen, d.h. Grenzen des Systems im System selbst reflexiv wurden. In Sequenzen der Zurückweisung kommunikativer Adressierungen wurden Antworten auf die Frage gesucht, wie das spezifische Bezugsproblem situativ gelöst werden kann. Mit diesem Vorgehen wurden zusätzlich Erkenntnisse darüber erhofft, wie der Schulunterricht selbst seine Grenzen festlegt. Exemplarisch wurden zwei Szenen vorgestellt, die erste zeigte, Hollstein zufolge, die „Herstellung der unterrichtstypischen Interaktionsordnung“, die zweite das „Einüben der ‚richtigen‘ Deutung des Unterrichtsgegenstandes“. In der zweiten Sequenz wurde die in ihr aufscheinende Pädagogizität als „Hilfe“ der Lehrerin gegenüber einem Schüler und als gleichzeitige beständige „Herausforderung zu einem weitergehenden Verstehen“ in einer zudem als Konkurrenzsituation beschriebenen Atmosphäre qualifiziert.

Der kommentierende Beitrag der Bildungshistorikerin Sabine Reh problematisierte das rein strukturelle Aufzeigen der Pädagogizität unter Nutzung des Dimensionenmodells als schwer nachvollziehbar; es liefere lediglich abstrakte oder fast banale Ergebnisse. Zudem wurde die Interpretation der unterrichtlichen Er- oder Bearbeitung einer Tabelle zum Film als „Einüben in die ‚richtige‘ Deutung“ hinterfragt, da, wie Gruschka gezeigt habe, im Unterrichtsgespräch gar keine Auslegung oder Diskussion der dort angebotenen Deutungen stattgefunden habe. Unklar blieb zudem, wieso die analytische Trennung in die drei Dimensionen erst in der Bilanzierung der Ergebnisse der Interpretation erfolgte, weil dadurch zuvor Erkanntes wieder unter den Tisch fiel. So tauchte beispielsweise die in der Sequenzanalyse herausgearbeitete schlechte Passung von didaktischer Absicht der Lehrerin, der Eigenlogik des Films und der Aneignungsprozess der Schüler in der Bilanzierung der Ergebnisse mit den drei Dimensionen nicht mehr auf. So drängte sich die Frage auf, wozu die analytische Trennung in die drei Dimensionen überhaupt diene. Ebenso wurde diskutiert, inwiefern die von Hollstein hervorgehobene Selektionsfunktion als ein dem Unterricht inhärentes Merkmal nicht eine bloße Behauptung sei, die von der im Material aufscheinenden Konstitution der Form des Unterrichts durch seine Akteure nicht gedeckt sei.

In den Diskussionen wurde deutlich, dass es bei der Tagungsfrage um einen Forschungsgegenstand ging, an dem die Teilnehmenden nicht nur in theoretischer Perspektive, sondern auch an der Fragestellung interessiert waren, inwiefern Wissen über Konstitution von Unterricht als pädagogische Form für ein besseres Gelingen der Unterrichtspraxis relevant sei. Dieses Anliegen war das Leitmotiv für ein von Martin Lindner vorgestelltes Alternativmodell für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Darin erschienen die ethnomethodologischen und systemtheoretischen Methoden als sinnvoll zur äußeren Differenzbestimmung und zur Schärfung des analytischen Blicks auf die Binnenstruktur von Unterricht.

Jedoch erschien es auch mit Blick auf die von Francesco Cuomo vorgestellte internationale Unterrichtsforschung notwendig, das soziale Interaktionssystem „Unterricht“

explizit als pädagogisches Geschehen zu verstehen. Dieses sei von der didaktischen Aufgabe der wechselseitigen Erschließung der Schüler/innen für die zu lernende Sache und der zu lehrenden Sache für die Schüler/innen (Klafki) geprägt. Ausschlaggebend dafür sei die Fähigkeit der Lehrpersonen, fachliche Konzeptionen des Gegenstandes mit den vorhandenen vorwissenschaftlichen Vorstellungen der Schüler/innen zu einem adäquaten neuen Verständnis des Unterrichtsgegenstands zu vermitteln. Damit Aneignung der bzw. Bildung an der Sache stattfinden könne, seien alle erzieherischen Interventionen nur angemessen, wenn sie zur Herstellung einer dieser Vermittlungsleistung dienlichen sozialen Situation beitragen.

In den Diskussionen der Tagung wurde ein rein soziologischer Zugriff wiederholt als zu abstrakt und die Sache „Unterricht“ nicht treffend zurückgewiesen. Das Geschehen müsse vielmehr als pädagogisches Geschehen ernstgenommen werden. Ob und in welcher Form dies die einheimischen Begriffe Erziehung, Didaktik und Bildung (noch) leisten können, blieb am Schluss der Tagung, vor allem auch im Blick auf die internationale Anschlussfähigkeit der Diskussion, eine offene Frage – vielleicht ein Thema für eine nächste Arbeitstagung im gleichen Format? Wir würden dies begrüßen!

Autorenangaben

Rahel Hünig
Sascha Kabel
Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
Fachbereich für Erziehungswissenschaften
Grüneburgplatz 1
D-60323 Frankfurt am Main
rhuenig@gmx.de
Eberz@em.uni-frankfurt.de

Oliver Hollstein

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Folgt man Talcott Parsons dann geben Schulnoten anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eine Orientierung für die Vergabe von Statuspositionen. Sieht man sich allerdings an, mit welchem aufwendigen Verfahren Firmen mittlerweile ihre Mitarbeiter rekrutieren („assessment center“), kann man daran zweifeln, ob diese These noch zutrifft. Es ist dieser Zweifel, den Georg Breidenstein und seine Mitarbeiter zum Ausgangspunkt des hier dokumentierten Forschungsprojekts „Leistungsbewertung in der Schulklasse“ ge-

macht haben. Löst man sich von der strukturfunktionalistischen Sicht auf die Leistungsbewertung – so argumentiert die Autorengruppe – dann zeigt sich, „dass die Praxis der Notengebung im schulischen Alltag ganz eigenen Regeln und Relevanzen folgt“ (26). Um diese „Regeln und Relevanzen“ zu erforschen, wurden entlang der Tradition der ethnographischen Unterrichtsforschung die Praxis der Leistungsbewertung in einem Gymnasium, einer Hauptschule und einer sachsenanhaltinischen Sekundarschule untersucht.

Im Zentrum der ersten Teilstudie hat Michael Meier über mehr als zwei Jahre die Praxis der Notenvergabe in einer Gymnasialschulklasse dokumentiert. Die von ihm analysierte Klasse zeichnet sich dadurch aus, dass in ihr ein außergewöhnlich hohes Notenniveau erreicht wurde. Mehr als 80% der Schülerinnen haben nach Durchlaufen der 5. Klasse die Note Zwei und besser erhalten. Dieser Umstand führt Meier zu der These, dass die in dieser Klasse zu beobachtende Selektionspraxis der „Hervorbringung sehr guter Schüler“ (84) dient. In einer zweiten Teilstudie untersucht Katrin Ulrike Zaborowski eine Sekundarschulklasse über einen identischen Zeitraum. In dieser für Sachsen-Anhalt typischen Schulform dienen Noten vordringlich zur Regulierung abweichenden Schülerverhaltens oder wie es Zaborowski kontrastierend zu der Studie von Meier ausdrückt: zur „interaktive[n] Hervorbringung des ‚schlechten‘ Schülers“ (317). Ergänzend zu diesen beiden in Sachsen-Anhalt situierten Analysen wurden noch zwei „Kontrollstudien“ an einem niedersächsischen Gymnasium und niedersächsischen Hauptschule durchgeführt.

Während sich in den Studien von Meier und Zaborowski der Blick auf Szenen der expliziten Leistungsbewertung richtet, untersuchen Georg Breidenstein und Theresa Bernhard in der vierten Teilstudie dieses Bandes, wie Schülern durch „implizite Leistungsbewertungen“ bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben werden. In einem den Band abschließenden Teil werden die einzelnen Studien von Breidenstein dann zusammengefasst und miteinander verglichen – wie man überhaupt sagen muss, dass der Reiz dieses Buches in dem Vergleich der Bewertungspraktiken an den verschiedenen Schulformen liegt.

Die Studie von Meier beginnt zunächst mit einigen eher „langatmigen“ Kapiteln über Unterrichtsanfänge, Arbeitsanweisungen und die effektive Nutzung der Unterrichtszeit (vgl. 60ff.). Dem Thema der Leistungskontrolle kommt Meier näher, wenn er sich die umfangreiche Praxis der mündlichen Tests vornimmt. In dieser Gymnasialklasse werden die Schüler fast zu Beginn jeder Schulstunde an die Tafel geholt, um Übungsaufgaben zu lösen oder die Ergebnisse einer Hausarbeit zu präsentieren. Diese klassenöffentlichen Überprüfungen haben nicht nur die Funktion der Notenfindung, sondern sie dienen zudem der Legitimation der gestellten Aufgaben. Kann ein Schüler die an ihn gestellten Fragen nicht beantworten, zeigt ihm die richtige Antwort eines Klassenkameraden, dass die Frage des Lehrers lösbar und damit legitim war. Anschließend werden dann meist alle Schüler der Klasse in den Prozess der Notenfindung einbezogen, so dass die Wiederholung des Stoffs und seine Bewertung zu einer Art Ritual wird, in das die gesamte Klasse beständig involviert ist.

Die mitunter problematischen Auswirkungen dieser Praxis versucht Meier anhand einer Gruppenarbeit im Fach Erdkunde deutlich zu machen (vgl. 85ff.). Dort sollen die

Schüler ihren Klassenkameraden jeweils eine bestimmte Klimazone vorstellen. Während einer solchen Präsentation beobachtet Meier wie eine Gruppe zuhörender Schüler den gerade ablaufenden Vortrag in äußerst professioneller Weise beobachtet. Einer der beobachtenden Schüler entwickelt nach Meier geradezu „Leadership-Qualität“ (92) und weist die Mitglieder seiner Arbeitsgruppe auf bestimmte nachahmenswerte Effekte der gerade ablaufenden Präsentation hin. Diese Beobachtung führt Meier zur folgenden Vermutung: „Die Professionalität des Schülerjobs (kann; O.H.) vor allem darin vermutet werden, dass es situativ eben nicht zentral ums Zuhören, also ums Lernen unbekannter Klimazonen geht, sondern mit Blick auf die Leistungsbewertung um die Optimierung der eigenen Präsentation. Das was die anderen Schüler vorzutragen haben, ist von untergeordneter Bedeutung [...]“ (92) Meier folgt hier offenbar der These – ähnlich wie vor ihm schon Andreas Gruschka (2008) –, dass sich die Form der Präsentation über die im Unterricht verhandelte „Sache“ legt. Diese These bleibt allerdings eine nicht weiter belegbare Deutung des Interpreten, denn aus der Beobachtung von Verhaltenssequenzen können Schlüsse über die psychische Binnenrealität der beobachteten Schüler nicht gezogen werden. Abgesehen aber von solch mitunter „gewagten“ Deutungen liegt die Stärke der Untersuchung von Meier darin, dass er zeigen kann, wie der von ihm beobachtete Unterricht von einem ganzen „Netz“ von Leistungskontrollen überzogen ist, was zu einem „ständig spürbaren Leistungsdruck“ (126) führe. Ob dieses Netz der Fremdkontrolle aber zu – wie Meier in Anlehnung an Foucault schreibt – forcierten „Praktiken der Selbstkontrolle“ (ebd.) führt, bleibt wiederum eine Vermutung des Beobachters.

Im Kontrast zu dieser gymnasialen Bewertungspraxis rekonstruiert Zaborowski in der zweiten Teilstudie dieses Bandes den Umgang mit dem Leistungsprinzip in einer Sekundarschule. Bei dieser Schulform handelt es sich um den Versuch, Real- und Hauptschule unter einem Dach zu vereinen. Zaborowski hat – analog zu der Studie von Meier – die Schüler einer fünften Klasse bis zum Ende des sechsten Schuljahres begleitet und kann an vielen Disziplinierungsmaßnahmen zeigen, wie es bereits in den ersten Wochen des fünften Schuljahrs zu einer „interaktiven Hervorbringung des ‚schlechten Schülers‘“ (317) kommt. Die Praktiken, mit denen dies bewerkstelligt wird, gruppieren sich meist um Szenen, in denen das Vergessen von Arbeitsmaterialien oder die korrekte Erledigung von Hausaufgaben thematisiert werden. Zaborowski kann zeigen – und das fällt vor allem vor dem Hintergrund von Meiers Studie auf –, dass in dieser Schule jeder Verstoß gegen die Regeln und Routinen des Unterrichts als ein Hinweis gedeutet wird, wie wenig den Schülern die Schule „am Herzen liegt“. Im Gymnasium hingegen wird die entgegengesetzte Zuschreibung praktiziert; hier werden vergessene Arbeitsmaterialien unter der tätigen Mithilfe der Lehrerin schnell und unproblematisch ersetzt.

Störend wirken in der Studie von Zaborowski allerdings die mitunter recht „harschen“ normativen Urteile, mit denen sie die Disziplinierungsmaßnahmen der untersuchten Lehrkräfte kritisiert. So wird den Lehrern mehrfach die Erzeugung eines „diffusen Drohszenarios“ (211; 238) vorgeworfen und eine der Lehrerinnen erweist sich nach Ansicht der Autorin als „unfähig, transparente und eindeutige Erwartungen an die

Schüler zu formulieren“ (238). Einmal abgesehen davon, dass die Kriterien, die die Autorin hier anlegt, nicht deutlich gemacht werden, unterbietet Zaborowski mit solchen Bewertungen den von ihr gewählten Begriff der „interaktiven Hervorbringung des schlechten Schülers“. Nimmt man diesen Begriff ernst, dann wird der „schlechte Schüler“ weder von Seiten der Lehrkräfte hervorgebracht noch durch das Verhalten der Schüler provoziert, sondern diese Praktik ergibt sich durch das interaktive Zusammenspiel beider Seiten. Ob sich in der hier zu beobachtenden handlungstheoretischen Reduktion eine strukturelle Schwäche der in dieser Studie verwendeten ethnographischen Methode zeigt, wäre eine Frage, die einer Untersuchung lohnen würde.

Mit über 360 Seiten wurde hier eine recht voluminöse Studie vorgelegt, der ein kompakteres Format sicherlich gut getan hätte. Die an die Teilstudie von Zaborowski angefügten Exkurse über die Notenvergabe in einer niedersächsischen Hauptschule (ebenfalls Zaborowski) und die impliziten Bewertungspraxen unterrichtlicher Kommunikation (Breidenstein/Bernhard), eröffnen eher neue Forschungsfelder, als dass durch sie die beiden Hauptstudien präzisiert würden. Beeindruckend ist an diesem Band allerdings die detaillierte Herausarbeitung der Adressierungspraktiken, die im Kontext der Leistungsbewertung in den verschiedenen Schulformen zu beobachten sind. Die interaktive Herstellung des „guten“ und des „schlechten“ Schülers wird – sieht man einmal von den oben erwähnten Schwächen ab – in den Studien von Meier und Zaborowski überzeugend durchgeführt. Darüber hinaus liefert Zaborowskis Arbeit einen interessanten Beitrag zur empirischen Erforschung von Disziplinierungsmaßnahmen – ein Forschungsfeld, das kürzlich in einem diesbezüglichen Überblicksartikel als ein Desiderat markiert wurde (Radtke 2011). Insgesamt ist es der Arbeitsgruppe um Breidenstein gelungen, ein äußerst inspirierendes Forschungsfeld zu erschließen, das die strukturfunktionalistische Sicht auf die Leistungsbewertung nachhaltig irritieren kann.

Autorenangaben

Dr. Oliver Hollstein
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/Schulpädagogik,
FB 02, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
hollstei@uni-mainz.de

Literatur

- Gruschka A. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Radtke F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C./Egloff, B./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 162-168.

Alexander Schuster, Doris Bambey

Potenziale einer zentralen Verfügbarkeit von Daten und Instrumenten im Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung

Anfang 2012 wurde das Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) als Service eingerichtet, um die nachhaltige Dokumentation und Archivierung von Daten und Instrumenten der Bildungsforschung in systematischer Weise abzusichern. Damit wurde auf den Bedeutungszuwachs reagiert, den qualitative Forschungsansätze mit video- und audiogestützten sowie bildbasierten Methoden in der zurückliegenden Dekade erfahren haben. Das FDZ Bildung ist vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) als vertrauenswürdiger Dienstleister akkreditiert.

Unter dem Vorzeichen der Methodentriangulation bieten qualitative Ansätze eine differenzierte Sicht auf den Forschungsgegenstand – so ermöglichen etwa videografierte Unterrichtsbeobachtungen konkrete Einblicke in Lehr-Lernprozesse. Der damit verbundene spezifische Zugang zum Feld bedingt jedoch oft ein relativ starkes invasives Eingreifen in die beobachtete Situation und führt im Gegenzug zunehmend zu Restriktionen von schuladministrativer Seite bzw. einer tendenziell sinkenden Bereitschaft, an Studien teilzunehmen. Diese Erschwernisse gerade auch für Nachwuchswissenschaftler/innen sowie die Tatsache, dass entsprechende Settings mit vergleichsweise hohem Aufwand verbunden sind, rückt den Aspekt der Nachnutzung von Forschungsdaten in den Fokus.

Hier setzt das FDZ Bildung mit seiner Zielsetzung an, forschungsnahen Datenservices unter Rückkoppelung mit der Fach-Community zu entwickeln und auszubauen. Durch die Aufbereitung von Daten aus Studien der empirischen Bildungsforschung in einem zentralen, online zugänglichen Repository werden die Voraussetzungen für eine dauerhafte Sicherung und Verfügbarkeit sowie Re- und Sekundäranalysen geschaffen. Wesentliches Prinzip des FDZ Bildung ist es, den Gesamtkontext von Studien abzubilden. So werden beschreibende Studieninformationen, die verwendeten qualitativen sowie quantitativen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente sowie die erhobenen Daten und resultierenden Publikationen im Zusammenhang präsentiert. Über Kooperationen mit Einrichtungen wie dem Forschungsdatenzentrum am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) werden zudem verteilt vorliegende Datenbestände vernetzt.

Der Zugang zu Daten und Instrumenten sowie die Nutzung des Dokumentations- und Archivierungsservices sind kostenfrei und über www.forschungsdaten-bildung.de möglich.

Im Bereich Instrumente der quantitativen Forschung zu Schul- und Unterrichtsqualität werden Skalendokumentationen und Originalfragebögen aus Studien wie Deutsch Englisch Schülerleistung International (DESI), Programme for International Student Assessment (PISA) oder Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) frei zugänglich angeboten.

In Bezug auf Daten und Instrumente der qualitativen Forschung sind audiovisuelle und auditive Daten wie Videoaufzeichnungen von Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews mit Lehrkräften sowie textuelle Materialien wie Transkripte, narrative Beschreibungen oder Kodierungen als niedrig-inferentes Beobachtungsinstrument verfügbar. Derzeit bereitgestellt werden bildungshistorisch relevante Daten der Studie „Audiovisuelle Aufzeichnungen von Unterricht in der DDR“ (mehr als 350 Videos) sowie Daten der aktuellen Studie „Pythagoras: Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ (ca. 400 Videos zum Mathematikunterricht und 150 Lehrerinterviews mit Transkripten, Kodierungen und Beschreibungen). In Vorbereitung sind die „DESI-Studie“ (etwa 400 Videos zum Englischunterricht mit Transkripten) und „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ (ca. 150 Videos zum Mathematik- und Deutschunterricht in der Grundschule).

Da in der qualitativen Forschung Daten häufig personenbezogen und somit besonders schutzwürdig sind, gehört die Klärung von rechtlichen Rahmenbedingungen und technisch-organisatorischen Bereitstellungskonzepten zu den Kernaufgaben des FDZ Bildung. Mit Bezug auf die sogenannte Wissenschaftsklausel des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) können jene Daten unter bestimmten Bedingungen nachgenutzt werden. Auf Basis einer Rechtsexpertise unter Berücksichtigung der Datenschutzgesetze und Stellungnahmen der behördlichen Datenschützer wurde ein rechtssicheres Zugriffsprozedere entwickelt, das eine Registrierung vorsieht und die Datennutzung auf qualifizierte – d.h. promovierte bzw. adäquat betreute – Wissenschaftler/innen mit einem definierten Forschungsvorhaben einschränkt. Jeder Antrag wird von einem Fachwissenschaftler individuell auf Zulässigkeit geprüft. Eine Nutzung von personenbezogenen Daten in der universitären Lehre ist nicht möglich.

Die umfassende Dokumentation der Inhalte anhand von Metadaten zu formalen, inhaltlichen, rechtlichen, strukturellen, technischen und administrativen Aspekten erleichtert den gezielten Zugang zu den Daten und den weiteren Umgang mit diesen. So werden die Daten z.B. mit persistenten Identifikatoren (Digital Object Identifier, DOI) ausgezeichnet, um sie dauerhaft adressierbar und damit zitierbar zu machen.

Autorenangaben

Alexander Schuster
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
Frankfurt am Main
a.schuster@dipf.de

Doris Bambey
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
Frankfurt am Main
bambey@dipf.de