

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 8

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

**Thema: Die Praxis der
Lehrer*innenbildung:
Ansätze – Erträge – Perspektiven**



Verlag Barbara Budrich

8. Jahrgang 2019

ISSN 2191-3560

ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Heft 8, 8. Jahrgang 2019

ISBN 978-3-8474-2356-0

ISSN 2191-3560

Herausgeber*innenteam: Ulrich Gebhard (Biologiedidaktik, Universität Hamburg), Uwe Gellert (Mathematikdidaktik, Freie Universität Berlin), Merle Hummrich (Schulforschung, Universität Frankfurt a.M.), Till-Sebastian Idel (Schultheorie und empirische Schulforschung, Universität Bremen), Thorsten Merl (Erziehungswissenschaft, Universität Siegen), Johannes Meyer-Hamme (Geschichtsdidaktik, Universität Paderborn), Torsten Pflugmacher (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Universität Göttingen), Kerstin Rabenstein (Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Universität Göttingen), Matthias Schierz (Sportpädagogik, Universität Oldenburg)

Leitende Herausgeber*innen: Andreas Bonnet (Englischdidaktik, Universität Hamburg), Anne Niessen (Musikpädagogik, Hochschule für Musik und Tanz Köln), Matthias Proske (Schulforschung, Universität Köln)

Wissenschaftlicher Beirat: Andrea Bertschi-Kaufmann (Deutschdidaktik), Birgit Brandt (Mathematikdidaktik), Tilman Grammes (Politikdidaktik), Andreas Gruschka (Erziehungswissenschaft), Bernd Hackl (Erziehungswissenschaft), Friederike Heinzel (Erziehungswissenschaft), Werner Helsper (Erziehungswissenschaft), Uwe Hericks (Erziehungswissenschaft), Hans-Peter Klein (Biologiedidaktik), Meinert Meyer (†) (Erziehungswissenschaft), Wolfram Meyerhöfer (Mathematikdidaktik), Ulrich Oevermann (Soziologie), Udo Rauin (Erziehungswissenschaft), Sabine Reh (Erziehungswissenschaft), Andreas Wernet (Erziehungswissenschaft)

Herausgeber des Hefts: Petra Herzmann, Katharina Kunze, Matthias Proske, Kerstin Rabenstein

Schriftleitung: Prof. Dr. Matthias Proske, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Innere Kanalstraße 15, Triforum, D-50823 Köln,
E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

Die ZISU erscheint einmal jährlich mit einem Umfang von ca. 120 Seiten als Print- und Online-Ausgabe. Einzelheft: 24,90 €. Jahresabonnement Print: Institutionen 19,90 €; privat 19,90 € (beide: Mindestlaufzeit 2 Jahre). Jahresabonnement Print + Online: Institutionen 45,00 €; privat 29,90 €; Jahresabonnement Online: Institutionen 45,00 €; privat 29,90 €. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Mit einem Online- oder einem Print + Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZISU, solange Ihr Abonnement besteht. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf <https://zisu.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstraße 7, D-51379 Leverkusen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50 Fax: (+49) (0)2171 79491 69, info@budrich.de
www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de
Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZISU919 vom 01.02.2019

© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Petra Herzmann, Katharina Kunze, Matthias Proske, Kerstin Rabenstein	Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven	3
---	---	---

Thementeil

Jens Steinwachs, Helge Gresch	Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht – Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten	24
Alexandra Damm, Anna Moldenhauer, Julia Steinwand	Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre	40
Anja Hackbarth, Yalız Akbaba	Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung	54
Friederike Heinzel, Benjamin Krasemann	Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion	67
Angela Bauer	Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen	81
Tobias Leonhard, Katharina Lüthi, Benjamin Betschart, Thomas Bühler	Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch	95
Nora Katenbrink, Mareike Brunk, Daniel Schiller, Beate Wischer	„Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells	112

Allgemeiner Teil

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer	Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm	125
Kerstin Rabenstein, Ina Gnauck, Mark Schäffer	Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I	138
Merle Hummrich	Peerkultur und Schulkultur im deutsch- amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse	151

Diskussion

Andreas Bonnet	Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde	164
----------------	--	-----

Rezensionen

Karola Cafantaris	Angele, Claudia (2016). Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung. Münster, New York: Waxmann	178
Johannes Twardella	Kminek, Helge (2018). Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich	180

Editorial

Petra Herzmann, Katharina Kunze, Matthias Proske, Kerstin Rabenstein

Die Praxis der Lehrer*innenbildung

Ansätze – Erträge – Perspektiven

Mit ‚Praxis‘ der Lehrer*innenbildung sind in diesem Schwerpunktheft alle institutionalisierten Formate gemeint, in denen der operative Vollzug der Lehrer*innenbildung zu beobachten ist. Diese sind nicht nur vielfältig, sondern für sie existieren unterschiedliche, z.T. sich überlappende organisatorische Zuständigkeiten, mit denen wiederum diverse Akteurskonstellationen einhergehen. Relativ eindeutig lassen sich dem Kontext Hochschule und damit der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die Formate Vorlesung und Seminar zurechnen; letztere werden mit Bezug auf unterschiedliche hochschuldidaktische Konzepte (z.B. kasuistisch, videobasiert-trainingsorientiert, forschungsorientiert, experimentell-laborbasiert, simulationsorientiert, traditionell-literaturbasiert etc.) realisiert. Praxisphasen fallen zwar in der Regel organisatorisch ebenfalls in die Verantwortung der Hochschule. In die unterschiedlichen Formate, die der Vorbereitung, Durchführung, Begleitung und Nachbereitung dieser Praxisphasen dienen, sind aber wechselnde Akteure aus Hochschulen, Studienseminaren und Einzelschulen, mit teils ungeklärten Aufgaben und in fluiden Kooperationsbeziehungen involviert. Beratungs- und Coachingformate finden sich seltener im Kontext der Begleitung universitärer Praxisphasen, spielen aber im Referendariat (in zweiphasigen Ausbildungssystemen) oder in eingebetteten Praxiselementen (in einphasigen Ausbildungssystemen) in den letzten zehn Jahren eine zunehmend wichtige Rolle. In der Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrer*innenbildung, die in diesem Schwerpunktheft nicht mit eigenen Beiträgen behandelt wird, kommen wiederum nicht nur neue Akteure ins Spiel, auch die Formate wären weiter auszudifferenzieren. Zu berücksichtigen ist zudem, dass alle im Kontext Hochschule verorteten Formate disziplinäre Differenzen aufweisen (können), insofern erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Teilständigkeiten existieren, mit denen wiederum unterschiedliche akademische Kulturen der praktischen Realisierung von Lehrer*innenbildung einhergehen (können), wie etwa Artmann et al. (2018) im Hinblick auf das forschende Lernen im Praxissemester gezeigt haben.

In der Diskussion zur Lehrer*innenbildung dominieren seit Jahrzehnten Fragen nach professionstheoretisch begründeten Konzeptionen, insbesondere für die hochschulische Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Im Fokus standen lange Zeit insbesondere diejenigen Formate, denen in der Lehrer*innenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen werden, wie etwa Praxisphasen im Studium (vgl. Weyland/Wittmann 2015). Über bestimmte Ansätze wird ebenfalls schon länger mit dem Ziel einer theoretischen Fundierung und konzeptionellen Konsolidierung diskutiert, wie zum Beispiel zur rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Ohlhaver/Wernet 1999; Wernet 2006; Pieper et al. 2014; Hummrich et al. 2016), zur videobasierten Lehre (vgl. Krammer/Reusser 2004) bzw. Ansätzen des Microteaching (vgl. Havers/Toepell 2002). Wenn auch ein zunehmen-

des Forschungsinteresse an einigen dieser Formate zu beobachten ist, wie etwa das an Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen (vgl. z.B. Pallesen et al. 2018; Führer/Heller 2018) oder das an videobasierten Seminaren zu Unterricht (vgl. Piwowar et al. 2013), ist der operative Vollzug des Vermittlungs- und Aneignungsgeschehens in diesen Formaten bislang kaum erforscht.

Die Frage nach der Gestaltung der Lehrer*innenbildung hat in den letzten zehn Jahren – nicht zuletzt durch die von Bund und Ländern vorgenommene Finanzierung von standortbezogenen Entwicklungsvorhaben in der Förderlinie ‚Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung‘ – an öffentlicher und hochschulinterner Relevanz gewonnen. Finanziert werden neben Projekten zur Strukturentwicklung an den Standorten vor allem solche Projekte, in denen Lehrkonzepte entwickelt, erprobt, evaluiert und damit auf einer mehr oder weniger breiten Datenbasis – evidenzbasiert – weiterentwickelt werden (sollen) (vgl. Gehrman 2018). Nicht zuletzt durch diese Verbindung von Entwicklung und Forschung ist derzeit auch die Lehrer*innenbildungsforschung dabei, eine außerordentliche Dynamik zu entfalten. Allerdings ist festzustellen, dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die die „black box“ der *Praxis* der universitären Lehrerbildung geöffnet haben.

So sind in der qualitativ-interpretativen Forschung, die sich beispielsweise für Bildungsprozesse, pädagogische Ordnungen oder Muster der Kommunikation interessiert, in jüngster Zeit einige explorative Vorhaben zur Praxis der Lehre der Lehrer*innenbildung entstanden. Diese untersuchen mit unterschiedlichen Fragestellungen und aus verschiedenen theoretisch-methodologischen Perspektiven das alltägliche Geschehen in Lehrveranstaltungen. Einigen dieser Vorhaben will dieses Heft ein Forum bieten und damit der Frage nach der ‚Praxis der Lehrer*innenbildung‘ nachgehen. Dazu richtet es den Blick auf die ersten Erträge der unterschiedlichen Ansätze einer In-Situ-Forschung, die sich voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter entfalten werden. Als Anregung zur Diskussion wollen wir deshalb in dieser Einführung neben einem Blick auf den aktuellen Stand der qualitativen Forschung zur Lehrer*innenbildung den Fokus auf die methodologischen Herausforderungen der Lehrer*innenbildungsforschung als Hochschulforschung richten.

Dazu bestimmen wir zunächst die sich entwickelnde Lehrer*innenbildungsforschung als Forschung zu Hochschulen und zeigen mit diesem Feld verbundene typische Herausforderungen auf (1.). Zweitens verorten wir die Beiträge im Schwerpunktteil dieses Heftes in den Kontext der derzeit zunehmenden Forschungsaktivitäten zu In-Situ-Beobachtungen der Praxis der Lehrer*innenbildung (2.). Damit wollen wir dem sich abzeichnende Forschungsinteresse nachgehen und nach Herausforderungen einer qualitativ-interpretativen Lehrer*innenbildungsforschung fragen. Wir schließen mit einer Übersicht der Beiträge in diesem Band (3.).

1. Zur Lehrer*innenbildungsforschung als Hochschulforschung

Hochschulforschung wird von Wilkesmann (2019: 11) als ein neues, sich derzeit – gemessen an neu eingerichteten Professuren, Forschungszentren, BMBF Förderlinien (<https://www.wihoforschung.de>) und internationalen Fachjournalen allmählich eta-

blierendes, – unter Beteiligung von Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Rechts- und Verwaltungswissenschaft sowie Geschichts- und Wirtschaftswissenschaft – tendenziell interdisziplinäres Forschungsfeld charakterisiert. Ihr Fokus ist auf die „Organisation Hochschule und deren Mitglieder“ (ebd.) gerichtet, wobei zwischen den Mitgliedern die qua „Arbeitsvertrag oder Berufung an die Organisation gebunden sind“, und denjenigen, bei denen dies qua „Immatrikulation“ erfolgt (ebd.), unterschieden werden muss.

Ein aktueller Forschungsüberblick über die sich entwickelnden Themenfelder und Fragestellungen liegt noch nicht vor. Erkennbar ist in einer sozialstatistische Daten nutzenden bzw. mit (qualitativen) Interviewdaten arbeitenden Forschung ein tendenziell anwendungsbezogener Fokus, der sich beispielsweise auf im Hochschulalltag entstehende Problemlagen richtet (vgl. zur Notengebung Müller-Benedict/Grözinger 2017; Tsarouha 2016) bzw. auf veränderte Erwartungen an die Organisation von Forschung und Lehre im Zuge Neuer Steuerung (vgl. zur strukturierten Promotion: Korff/Roman 2013; zum Projektmanagement: Magnus 2016). Eine beginnende disziplinübergreifende praxeologische, ethnomethodologisch orientierte In-Situ-Forschung ist beispielsweise in Studien zur Praktik des „Mitschreibens bei Vorlesungen“ (vgl. Korbut 2019), des Gebrauchs von Tafeln in Mathematik-Vorlesungen (vgl. Greiffenhagen 2014), zur Partizipation in universitären Seminarveranstaltungen im Sinne eines ‚Anwesenheitsmanagements‘ (vgl. Tyagunova 2017), zu universitären Sprechstunden (vgl. Limberg 2019), zu mündlichen Prüfungssituationen (vgl. Meer 2019) und zur Prüfungsvorbereitung mithilfe von Altklausuren (vgl. Tyagunova 2019b) erkennbar.

Zentrale Herausforderungen der Hochschulforschung liegen erstens in der „besonderen Organisationsform von Hochschulen“ begründet und zweitens in der „methodologische(n) Schwierigkeit (...), dass das Forschungsobjekt Hochschule in der eigenen Lebenswelt der Forschenden verortet ist“ (Wilkesmann 2019: 13). Die Frage ist demnach zum einen, auf Basis welcher organisationstheoretischen Annahmen Hochschulforschung ihren Forschungsgegenstand angemessen beschreiben kann, und zum anderen, welche erkenntnistheoretischen Herausforderungen in dem sich entwickelnden Feld der Hochschulforschung reflektiert werden (müssten), um spezifische Schief lagen und blinde Flecken der Forschenden zu vermeiden bzw. zu minimieren. Um beide Herausforderungen geht es im Folgenden mit Blick auf Besonderheiten der Lehrer*innenbildung.

Im Hinblick auf die erste Frage lässt sich konstatieren, dass es an einer systematischen organisationssoziologischen Auseinandersetzung mit Hochschulen noch mangelt (vgl. Wilkesmann 2019), nicht zuletzt auch deswegen, weil Hochschulen erst seit den 1970er Jahren als Organisationen und nicht mehr nur als kulturelle Institutionen betrachtet werden (vgl. Hüther/Krücken 2016: 165). Hochschulen teilen zwar einige Merkmale mit klassischen Organisationen, wie Unternehmen oder Vereine, unterscheiden sich jedoch auch wesentlich von diesen. Erstens betrifft dies die Frage der Entscheidungsdurchsetzung (vgl. Wilkesmann 2019: 14). An Hochschulen werden Entscheidungen weder eindeutig als Entscheidungen der Führung noch nur als Entscheidungen der Mitglieder gefällt. Zweitens geht es bei der Organisation von Studiengängen und von Forschung um ein öffentliches Gut, weshalb sie als sogenannte Professionsorganisationen verstanden werden: „Gebildet werden Professionsorganisationen immer dann, wenn

hochkomplexe Aufgaben von einer Organisation erfüllt werden müssen, die nicht dazu geeignet sind durch eine bürokratische Arbeitszerlegung erfüllt zu werden“ (Hüther/Krücken 2016: 182). Drittens, so Wilkesmann im Anschluss an Musselin (2007), handelt es sich bei den akademischen Aufgaben in einer Universität um „lose gekoppelte“ Aufgaben – das heißt u.a., dass die unterschiedlichen Bereiche (Professuren, Arbeitsbereiche etc.) nicht voneinander wissen müssen, was sie lehren und forschen (vgl. Wilkesmann 2019: 26). Forschung und Lehre sind zudem „unklare Technologien, weil keine eindeutige Verbindung zwischen Lehr- und Forschungsinput und dem Output existiert, dem, was die Studierenden lernen, oder den Forschungsergebnissen. (...) Es existiert für die Hochschulen demnach keine klare Technologie, wie Input in Output verwandelt wird“ (Wilkesmann 2019: 28).

Im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung kommt eine zentrale Besonderheit hinzu: Sie ist in Deutschland als eine mehrphasige Ausbildung organisiert, an der neben den Hochschulen bzw. der für Hochschulen zuständigen Hochschulrektorenkonferenz auch die für die schulische Bildung zuständige Kultusministerkonferenz und die entsprechenden Landesbehörden beteiligt sind. Diese komplexe Konstellation in der Organisation der Lehrer*innenbildung macht sich insbesondere bemerkbar, wenn es um Zugangsvoraussetzungen zum Lehramt und die damit verbundene Organisation von Studienanteilen und Prüfungsleistungen in den Fächern und den Erziehungswissenschaften oder um die Praxisphasen im Studium geht. Sichtbar wurde dies aber auch an den Beschlüssen zu Professionalisierungsanforderungen, wie etwa die 2015 gemeinsam von Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz getroffenen zu Inklusion als Gegenstand der Lehrer*innenbildung (KMK & HRK 2015).

Blick man auf die deutschsprachige Forschung zur Lehrer*innenbildung (vgl. Blömeke et al. 2004; Terhart et al. 2014), so fällt zunächst auf, dass sie bislang durch zwei spezifische Perspektiven gekennzeichnet ist: Erstens finden sich in einer *institutionenbezogenen Perspektive* Untersuchungen, die – im internationalen Vergleich – auf Merkmale von Lehrerbildungssystemen und damit die institutionellen Orte (z.B. Universität, Pädagogische Hochschule, Seminar), die zeitliche Struktur (z. B. Einphasigkeit, Zweiphasigkeit) und das Verhältnis von akademischer und praktischer Ausbildung fokussieren (vgl. Blömeke 2004b).¹

Zweitens lassen sich Forschungszugriffe unterscheiden, die sich für die *Erträge* der Lehrer*innenbildung interessieren. Untersuchungsfeld ist – nicht zuletzt aufgrund der leichteren Zugänglichkeit – bislang primär die erste Phase der Lehrer*innenbildung; der Fokus wird jedoch zunehmend auch auf die zweite Phase, die Berufseinmündung und die Lehrer*innenfortbildung ausgeweitet. In Untersuchungen zur universitären Lehrerbildung dominiert derzeit die kompetenztheoretische Perspektive auf die Frage nach dem in der Ausbildung erworbenen Wissen (vgl. König 2014), wobei auch motivationale und affektive Merkmale bei den Lehramtsstudierenden gemessen werden.² Auf der Folie bildungspolitisch festgelegter Standards wird untersucht, welches professionelle Wissen Absolventen von Lehramtsstudiengängen zu unterschiedlichen Zeiten der Ausbildung in den Domänen des fachlichen, des fachdidaktischen und des pädagogischen

1 Vgl. Eurydice (2004) oder die TALIS-Studie der OECD (2009).

2 Vgl. TEDS-M (vgl. Blömeke et al. 2008), COACTIV (vgl. Kunter et al. 2011) oder LEK (vgl. König/Seifert 2012).

Wissens erworben haben. Untersuchungen zu den Erträgen von Praxisphasen im Studium spielen dabei schon länger eine Rolle (vgl. Hascher 2012). Angesichts der in den letzten Jahren fast flächendeckend implementierten ‚Praxissemester‘ nehmen diese derzeit stark zu (vgl. Weyland/Wittmann; 2015; Berndt et al. 2017; Artmann et al. 2018; Josting/Golus 2018). Im Gegensatz zur internationalen Praktikumsforschung, die laut Lawson et al. (2015) von qualitativen Studien bestimmt wird, lässt sich die nationale Publikationslage z. Zt. vorwiegend der skizzierten kompetenztheoretischen Professionsforschung in einem quantitativen Zugriff zuordnen (z.B. König et al. 2018).

Fluchtpunkt beider Perspektiven – des institutionenbezogenen wie des an den Erträgen interessierten Zugriffs – ist die Frage nach der *Wirksamkeit* der Lehrer*innenbildung (vgl. Blömeke 2004a; Hascher 2014). Wirksamkeit wird hier verstanden als Verhältnis zwischen einerseits definierten Merkmalen der Ausbildung auf der System- bzw. Institutionenebene und andererseits dem Output in Gestalt messbarer Kompetenzentwicklung auf der Individualebene (vgl. König/Klemenz 2015). Auch die Evaluations- bzw. Entwicklungsstudien in der Qualitätsoffensive interessieren sich vor allem für die Effekte auf der Individualebene, wenn sie bspw. bestimmte curriculare oder hochschuldidaktische Innovations- und Reformkonzepte mit Wissens- und Motivationszuwächsen zu korrelieren suchen (vgl. Heinrich/Klewin 2018).

Im institutionen- wie outputbezogenen Zugriff auf die Lehrer*innenbildung spielen die genannten organisationsspezifischen Merkmale in unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle. Während die komplexe Konstellation der organisatorisch-administrativen Steuerung der Lehrer*innenbildung durchaus im Blick ist, bleiben die Implikationen der Art und Weise, wie Lehrer*innenbildung ihre Praxis an Hochschulen organisiert, eher unberücksichtigt. Weder im institutionen- noch im outputbezogenen Zugriff kommt der Tatsache, dass Lehrer*innenbildung in einer Professionsorganisation mit lose gekoppelten Aufgabenzuständigkeiten und unklarer Technologie organisiert wird, eine gewichtige Rolle als theoretische Voraussetzung und/oder Erklärung zu. In Bezug auf die forcierte Steuerung der Lehrer*innenbildung durch die zentral aufgelegten Programme wie die Qualitätsoffensive lässt sich eher vermuten, dass diese vorrangig auf daten- und damit evaluationsgestützte Entwicklungsprozesse an den Hochschulen und letztlich weniger auf Forschung zielen. Abzuwarten bleibt, ob und wie die Erwartungen, die verschiedenen Abteilungen der Lehrer*innenbildung, also die lose gekoppelten Systeme, „fester aneinander zu binden und dafür auch organisationales Potential in den Hochschulleitungen frei zu machen oder andere Einheiten zu stärken, die diesen Auftrag ausfüllen“ (vgl. Gehrman 2018: 18), realisiert werden können und die Praxis der Lehrer*innenbildung verändern werden.

Mit Blick auf die zweite oben genannte methodologische Herausforderung der Hochschulforschung ist zudem charakteristisch, dass Hochschulforscher*innen tendenziell Mitglieder einer Hochschule sind und somit ein Feld beforschen, dem sie zugleich angehören. Es stellt sich folglich strukturell das Problem, wie Prozesse in der Hochschule von jenen erforscht werden können, die durch ihren eigenen Berufsalltag eine je spezifische Perspektive auf diese haben. In der soziologischen Diskussion wird diese Lage unter den Stichworten „Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungproblem“ (Wilkesmann 2019: 39) diskutiert.

So sind die Perspektiven von Forscher*innen auf Prozesse in der Hochschule u.a. von deren Status in der Hochschule und dem mit diesen verbundenen Interessen bestimmt (vgl. Schmid 2016). Dabei wird von den Forschenden selbst oft unterstellt, die Prozesse in der Hochschule – aus dem eigenen Alltag – gut zu kennen. Jedoch wird, so merken Hochschulforscher*innen kritisch an, allzuleicht nicht nur der eigene Erfahrungsraum in der Hochschule überschätzt, sondern umgekehrt auch unterschätzt, wie sehr sich Prozesse in der Hochschule – in anderen Fakultäten, für Mitglieder anderer Statusgruppen – unterscheiden können.

Im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung kommt hinzu, dass die Forscherinnen und Forscher in dieser nicht nur als Hochschullehrer*innen oder Dozierende lehren, sondern oft auch Akteure in den hochschul- und disziplinpoltischen Auseinandersetzungen um deren Inhalte und Formen sind. Interessenbezogenes Handeln im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrer*innenbildung ist im eigenen Hochschulalltag also vorauszusetzen, etwa wenn bestimmte hochschuldidaktische Ansätze prominent platziert werden oder hochschul- und disziplinpoltisch auf Entscheidungen zu Struktur und Curriculum der Lehrer*innenbildung Einfluss genommen wird.

Weiterführende Reflexionen bzw. systematische Abhandlungen dazu, wie angesichts eines Hochschulalltags, der stark durch interessenbezogenes Handeln in der Organisation gekennzeichnet ist, mit dieser tendenziellen Nähe der Hochschulforscher*innen zum Forschungsfeld Hochschule umgegangen werden kann und welche methodologische Konsequenzen daraus gezogen werden können, werden zwar als notwendig gefordert (vgl. Wilkesmann 2019, Schmid 2016), liegen jedoch noch nicht vor.

2. Zum Stand der qualitativ-interpretativen Forschung zur Praxis der Lehre der Lehrer*innenbildung

Ein zentrales Interesse der Forschung zur Praxis der Lehrer*innenbildung ist es, Spezifika der hochschuldidaktisch und professionalisierungstheoretisch je unterschiedlich begründeten Lehrformate zu untersuchen. Im Fokus der qualitativ-interpretativen Forschung stehen dabei einerseits Fragen nach dem Vollzug dieser Praxis und andererseits nach ihren Erträgen für Professionalisierungsprozesse der Studierenden. Als zunehmend für Forschung interessante Formate lassen sich dabei zum einen kasuistisch angelegte Seminare³ und zum anderen die auf Reflexion pädagogischer Situationen angelegten Elemente in den Praxisphasen, respektive dem neu eingeführten Studienelement des Praxissemesters ausmachen.

Studien, die die Seminar- und Vorlesungspraxis jenseits eines spezifischen hochschuldidaktischen Interesses fokussieren sind dabei noch selten (vgl. Tyagunova 2019a). Im laufenden DFG-Projekt „Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium“ werden in diesem Sinne Interaktionen in erziehungswissenschaftlichen Seminarveranstaltungen rekonstruiert. König (2019) untersucht beispielhaft die Fra-

3 Seminare, die einem anderen hochschuldidaktischen Konzept folgen (z.B. dem des Videofeedback oder des simulationsorientierten Lernens) stehen zumindest in qualitativ-interpretativen Studien bislang kaum im Fokus.

ge, „inwieweit die Teilnehmer*innen dem Anspruch, beim Thema zu bleiben, gerecht werden“ (ebd.: 32) und zeigt an ersten Rekonstruktionen, dass sich eine über längere Zeit hervorgebrachte stabile thematische Kohärenz durch entsprechende Bezüge der Teilnehmenden aufeinander als eher unwahrscheinlicher Fall erweist (ebd.: 50). Wenzl (2019) fragt nach der ‚Kultur des kommunikativen Austauschs‘ in lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Ein erster Befund ist, dass sich die Lehramtsstudierenden, die jeweils unterschiedliche Fächer studieren und in der Regel nur in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren als Gruppe zusammenkommen, das erziehungswissenschaftliche Seminar als einen Ort des „informellen kommunikativen Austausch(s) über persönliche schulbezogene Erfahrungen“ (Wenzl 2019: 11) aneignen, was vom Autor als Ausdruck eines „Beheimatungsproblems der Lehramtsstudierenden-schaft an der Universität“ (ebd.) gedeutet wird.

Die im Folgenden näher dargestellten Studien zum Vollzug kasuistischen Arbeitens in Seminaren (2.1.) und zu den auf Forschendes Lernen und Reflexion ausgelegten Elementen im Praxissemester (2.2.) haben in Bezug auf ihre Forschungsinteressen und theoretische Fundierung von Professionalisierungserwartungen einiges gemeinsam: Sie untersuchen Lehrveranstaltungen, die institutionell verbrieft Gelegenheiten für das Initiieren und Begleiten von Professionalisierungsprozessen schaffen wollen. Die untersuchten Lehrveranstaltungen wollen systematisch Reflexionsanlässe zu pädagogischen Fragen anbieten und/oder zielen auf die Anbahnung eines forschenden bzw. wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Den normativen Referenzpunkt für die Lehrveranstaltungen bildet ein strukturtheoretisch fundiertes Verständnis pädagogischer Professionalität, das eine habitusbildende Reflexivität als angemessenen Umgang mit einer als kontingent (vgl. Combe/Helsper 1996; Proske 2006; Combe et al. 2018) bzw. relational und konditional (vgl. Ricken 2017) verstandenen schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis entwirft (vgl. auch Berndt et al. 2017). Das erkennbare Interesse für kasuistische Ansätze und auf Reflexion ausgerichtete Formate in Praxisphasen ist also auch als Hinweis darauf zu lesen, dass in diesem Forschungsfeld Interessen *innerhalb* der Lehrer*innenbildung mit Forschungsinteressen *über* die Lehrer*innenbildung verknüpft sind (vgl. Kunze 2018). Im Folgenden werden ausgewählte – paradigmatisch für dieses Anliegen stehende – Untersuchungen vorgestellt, indem wir jeweils das Erkenntnisinteresse, das Datum und den methodischen Ansatz sowie exemplarische Befunde skizzieren.

2.1 Forschung zu universitären Lehrformaten mit dem Fokus auf Kasuistik

Geforscht wird zum einen mit reaktiv erzeugten Daten (vgl. Alexi et al. 2014; Beck et al. 2000, Herzmann et al. 2017; Thon 2016), zum anderen werden Produkte, wie Praktikumsberichte oder Abschlussarbeiten gesammelt und ausgewertet (Heinzel/Krasemann 2015; Ohlhaber 2011). In jüngerer Zeit nehmen Arbeiten zu, die In-Situ-Daten erheben und auswerten. Damit rückt die seminaristische Praxis in ihrem Vollzug in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Der größere Teil der bislang vorliegenden In-Situ-Studien interessiert sich für die Gespräche im Rahmen studentischer Gruppenarbeit und basiert auf Analysen von Transkripten (vgl. Bräuer et al. 2018; Heinzel/Krasemann 2015; Kunze 2017; Pollmanns

et al. 2018). Arbeiten, die sich auf Aufzeichnungen von Plenarsettings beziehen, sind bislang noch selten (Artmann et al. 2017; Paseka et al. 2018).

Pollmanns et al. (2018) analysieren Transkripte von studentischen Gesprächen über Unterricht im Rahmen des Formats „Schulpraktische Studien forschungsbezogenen Typs“. In der strukturtheoretisch begründeten Konzeption dieses hochschuldidaktischen Formats wird die Fähigkeit bzw. das Können im Hinblick auf das methodisierte Erschließen von Forschungsfällen als unmittelbare Basis für ein praktisches Können der Studierenden im Sinne eines pädagogischen Fallverstehens entworfen. Der Untersuchungsfokus richtet sich darauf, ob und inwieweit die methodischen Anforderungen einer sequenzanalytischen Rekonstruktion von den Studierenden eingelöst werden bzw. welche Schwierigkeiten dabei zu beobachten sind. Im Ergebnis identifizieren die Autor*innen drei krisenhaft strukturierte Schlüsselstellen: Erstens die Anforderung, eine distanzierte Perspektive auf den Fall einzunehmen, zweitens die Aneignung der Forschungsmethode sowie drittens die Konkretisierung der Forschungsfrage für die Fallanalyse. Sichtbar wird, dass und wie das konzeptionell erwünschte erschließende Verstehen der zu analysierenden pädagogischen Situationen durch das Bemühen um ein methodengenaues Vorgehen zu Teilen konterkariert werden kann: „Das Interpretieren läuft [...] Gefahr, kein Ergebnis abzuwerfen und bloß eine methodische Übung zu sein“ (ebd.: 27). Zu einem ähnlichen Befund kommen Heinzel und Krasemann (2015). Auch sie problematisieren, dass in Bezug auf die Ergebnisse der studentischen Fallarbeiten bzw. Interpretationen die Frage gestellt werden müsste, „ob es sich um eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Interpretationsverfahren oder die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fall als Text handelt“ (ebd.: 62). Kunze (2017) beobachtet im Rahmen studentischer Auseinandersetzungen mit einem Transkript unterrichtlicher Praxis ein ähnliches Phänomen, das sie als eine die Erschließungsprozesse begrenzende Veralltäglichungs- bzw. Normalisierungstendenz fasst. Gemeint sind damit Bewegungen, die das in der methodengeleiteten Auseinandersetzung mit einer zum Fall gemachten, als Transkript vorliegenden pädagogischen Situation entstehende Irritationspotential einzuebnen suchen, z.B. qua erklärender Einordnung. Zurückgeführt werden diese Bewegungen darauf, dass ein forschungslogisch operierender Zugriff auf alltagsweltliche Gegebenheiten mit einer lebenspraktischen Perspektive, die sich emphatisch auf dieselben Gegebenheiten bezieht, in Konflikt gerät. Die Normalisierungstendenzen werden u.a. damit erklärt, dass auf diese Weise bewährte Orientierungs- und Deutungsrou-tinen vor einem distanzierenden methodisierten Zugriff geschützt werden können.

Demgegenüber interessieren sich Bräuer et al. (2018) in einer sprachanalytischen Perspektive für die Arten der Narrationen, die Studierende im Sprechen über in unterschiedlicher Weise (als erinnerte Erzählung eigener Erfahrung, als Unterrichtsvideo, als Transkript) repräsentierter pädagogischer Praxis in Gruppenarbeitsphasen hervorbringen. Im Vergleich dreier unterschiedlich angelegter fallbasierter Settings fragen sie, wie sich diese Arten der Thematisierung von Unterricht unterscheiden. Im Ergebnis beobachten sie, dass in allen drei untersuchten Formaten je spezifische Fraglichkeiten mit Blick auf die Geltung von Deutungen pädagogischer Situationen emergieren. Herausgearbeitet werden – übergreifend zu den drei unterschiedlichen Formaten – vier Bewegungen, wie diese Fraglichkeiten bearbeitet werden, nämlich ein In-Geltung-Setzen von Deutungen qua vergemeinschaftender Zustimmung, qua subjektiver Zustimmung aufgrund eigener Erfahrungen, qua als allgemeingültig markierter normativer, funktio-

naler oder zweckrationaler Prämissen und über Berufung auf (methodische) Verfahrensprinzipien der Entwicklung einer Deutung.

Artmann et al. (2017) zeigen anhand transkribierter Plenumsdiskussionen in universitären Seminaren, dass hier ebenfalls eigene Bezugsprobleme hervortreten; diese werden aber anders bearbeitet als im Rahmen studentischer Gruppenarbeit. Für das untersuchte Setting einer Theorie und Empirie relationierenden Fallarbeit an Unterrichtsvideos arbeiten die Autor*innen in kommunikationstheoretischer Perspektive drei zentrale „Bezugsprobleme“ heraus, die von Studierenden und Lehrenden in der Situation bearbeitet werden müssen, um die für das untersuchte kasuistische Setting „spezifische Form organisierter Kommunikation und deren Fortsetzung zu ermöglichen“ (ebd.: 219), nämlich das Problem der Kommunikation der Aufgabenstellung, die Herausforderung, das filmisch Gesehene und Gehörte von Unterricht in der seminaröffentlichen Diskussion sprachlich zugänglich zu machen und das Problem der Herstellung von Gültigkeit in Bezug auf Deutungsvorschläge und Wissen.

Eine weitere Studie (Paseka et al. 2018) untersucht den Einsatz eines relativ neuen Formats, nämlich kasuistisches Arbeiten auf Basis von „staged videos“⁴. Auch hier werden die empirischen Daten mit Blick auf eine spezifische Vorstellung von gelingender Professionalisierung hin ausgewertet und diskutiert, nämlich die Leitidee, dass „das Umgehen mit Ungewissheit [...] ein wesentliches Kriterium von Professionalität dar[stellt]“ (ebd.: 394). Vor diesem Hintergrund konstatieren die Autor*innen drei Aspekte, denen sie Irritationspotential attestieren: die [methodengeleitete, d.V.] Form der Bearbeitung des Filmmaterials, die im Gespräch mit anderen wahrgenommene Heterogenität der Deutungen des Geschehens und nicht erwartungskonforme Verläufe. Zurückgeführt werden die beobachteten Irritationsmomente auf das Seminarsetting und auf das Handeln der Seminarleitung, deren Rolle und Funktion in der Folge als „Ungewissheitsinduzierer“ (ebd.: 319) gefasst wird.

Da nahezu alle diese Studien derzeit mit wenig Ressourcen arbeiten und sich als explorativ verstehen, lassen die Ergebnisse noch keine systematische Gegenüberstellung von Befunden zur Praxis von Gruppenarbeitsphasen und zu Plenumsituationen zu. Die Ergebnisse der Studien machen aber auf Dynamiken, Implikationen und Anforderungen in Seminarinteraktionen aufmerksam, die als bedeutsam für die kasuistische Praxis gelten können: Die Erschließung von Fällen zeitigt in Bezug auf unterschiedliche Aspekte (methodische Fragen, normative Prämissen, soziale Ansprüche usw.) jeweils spezifische Fraglichkeiten und damit einhergehende Aushandlungsnotwendigkeiten in Bezug auf entwickelte und zur Diskussion stehende Deutungen von Fällen und die mit den Deutungen verbundenen Geltungs- und Angemessenheitsansprüche.

Interessant ist nun, wie diese Befunde einerseits in Bezug auf Forschung zu diesem Typus von Lehrveranstaltungen und andererseits vor dem Hintergrund der Professionalisierungsansprüche der untersuchten Lehrveranstaltungen diskutiert werden. Beobachtet werden kann, dass die empiriebasierte Auseinandersetzung mit der Praxis der kasuistischen Lehrer*innenbildung bislang davon geprägt ist, dass sowohl auf der

4 Bei „staged videos“ handelt es sich um kurze, an in Zusammenarbeit mit Dozierenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entworfenen Drehbüchern orientierte Filmsequenzen, die mit Schüler*innen aus Theatergruppen und professionellen Schauspieler*innen aufgenommen wurden.

Ebene der Generierung der Fragestellung(en) als auch in der Diskussion der Ergebnisse das Beobachtete vor allem in Bezug auf die Frage des Professionalisierungsanspruchs diskutiert wird. Wie die beobachteten Bearbeitungsmodi aber einzuschätzen und zu bewerten sind, wird ambivalent diskutiert.

2.2 Forschung zu universitären Praxisphasen mit dem Fokus auf das Praxissemester

Aufgrund aktueller Strukturveränderung in der universitären Lehrerbildung geraten jüngst vor allem verlängerte Praxisphasen – und prominent das Praxissemester – als Untersuchungsgegenstände in den Blick. Und trotz der Unterschiede hinsichtlich der Fragestellungen im Detail, der methodologisch-methodischen Zugänge sowie der generierten Daten lässt sich ein in der Tendenz gemeinsames Forschungsinteresse der qualitativen Studien ausmachen (vgl. Berndt et al. 2017; Artmann et al. 2018; Herzmann/Liegmann 2019), und zwar mit der Frage nach dem Beitrag der im Praxissemester geschaffenen Anlässe zur Reflexion pädagogischer Situationen. Daneben lässt sich als weiterer, programmatischer Bezugspunkt des Praxissemesters das Konzept des Forschenden Lernens⁵ bestimmen, was für qualitative Forschung u.a. das Interesse impliziert, nach dessen Realisierungsmöglichkeiten und Aneignungsformen zu fragen. Wir machen in Bezug auf die aktuell vorliegenden Studien vor allem zwei methodologisch-methodische Zugänge zu Reflexionspraktiken aus: zum einen wird sich für die von Studierenden in den Praxisphasen als Nachweise der Reflexion erzeugten Artefakte interessiert und zum anderen für Varianten der Gespräche, die als Reflexionen über die eigene Unterrichtspraxis geführt und in der Forschung audiographiert werden.

Anhand der *studentischen Artefakte*, respektive der Studienprojekte wird, auch in fachdidaktischen Studien (vgl. Fast et al. 2018; Schildhauer/Zehne 2018), das Forschungsverständnis der Studierenden rekonstruiert und es werden Varianten forschenden Lernens identifiziert (vgl. Herzmann/Liegmann 2018a, 2018b). Auf der Grundlage von Studienprojekten in unterschiedlichen Profildächern wird gefragt, welche Gegenstände von den Studierenden in ihren Projekten bearbeitet werden, mit welchen Erkenntnisinteressen diese verfolgt werden⁶ und welche Untersuchungsdesigns die Studierenden realisieren. Die Auswertung zeigt, dass sich die Studienprojekte nach den Untersuchungstypen Wirkungsforschung und Sinnverstehende Forschung unterscheiden lassen (vgl. Herzmann/Liegmann 2018b). Dabei sind über alle beteiligten Fächer diejenigen Studienprojekte, die der Wirkungsforschung zugeordnet werden können in der Mehrzahl (vgl. Herzmann/Liegmann 2018a). Vor dem Hintergrund, dass Artefakte als Produkte der Praxis verstanden werden können, wird diskutiert, inwiefern durch wissenschaftstheoretische Traditionen in den Fächern oder Präferenzen von Dozierenden

5 Dies ist in seiner Ausrichtung auf die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Grundhaltung (vgl. Fichten 2010) nun keinesfalls neu und dem Praxissemester nur an einigen Hochschulstandorten konzeptionell zu eigen, erfährt aber mit der Ausrichtung auf sog. Studienprojekte, die von den Studierenden als eigene, kleinräumige Forschungsvorhaben angefertigt werden (vgl. z.B. Schüssler et al. 2017), gegenwärtig eine Konjunktur.

6 Für die Analyse der Entwicklung von Forschungsfragen in den Studienprojekten vgl. Artmann/Herzmann (2018).

bestimmte Untersuchungstypen präfiguriert werden. Herzmann und Liegmann (2018b) stellen heraus, dass die Untersuchungstypen und Varianten quer zu den Fächern liegen und somit keine ausschließlich disziplinäre (Zu)Ordnung naheliegt, einige fachdidaktische Gemeinsamkeiten in den Untersuchungstypen dennoch erkennbar sind (vgl. ebd.: 88f.).

Darüber hinaus werden einerseits Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und das Praxissemester begleitende Lehrkräften und andererseits sog. Bilanz- und Perspektivgespräche zwischen Studierenden, Mentor*innen und Beteiligten der Zentren für schulpraktische Studien zum Gegenstand von Forschung. Bislang liegt eine Studie vor, die sich spezifisch für Nachbesprechungen im Fach Sport interessiert, eine weitere Studie untersucht Praktiken des Reflektierens, ohne auf deren Fachlichkeit Bezug zu nehmen, zudem geraten Akteurskonstellation, in der die Gespräche stattfinden, als spezifische Konstellation in den Blick der Forschungen.

So fokussiert der Beitrag von Pallesen et al. (2018) anhand einer komparativen Auswertung der Transkripte zweier Nachbesprechungen zwischen Studierenden und Akteuren der zweiten Phase der Lehrerbildung Ausbildungsinteraktionen im Praxissemester Sport. Anhand der dokumentarischen Interpretation zeigen sie, wie Thematisierungspraktiken der Leistungs- und Eignungsprüfung sich mitunter in Konkurrenz zur universitären Ausbildungslogik etablieren. Herausgearbeitet werden Spannungsverhältnisse zwischen habitualisierten Orientierungen der Sportlehrer*innen, die sich im außerschulischen Erfahrungsraum ausgebildet haben und normativen Erwartungen an den schulischen Sportunterricht. Diskutiert wird davon ausgehend die Verhinderung von Professionalisierung, wenn Reflexionen in Ausbildungsgesprächen unter Bewertungsaspekten angeleitet werden und eine Ausbildungskultur vorherrscht, die auf einer konformistischen Anpassungs- und Unterwerfungslogik basiert. Im Ergebnis konstatieren sie, „dass in Reflexionsgesprächen trotz Irritationspotenzial keine Fremdheitserfahrungen formuliert werden, dass Unterschiede zwischen Unterricht und Training nicht zur Sprache kommen und dass Ungewissheiten schulischen Unterrichts nicht thematisiert werden (können).“ (ebd.: 162). In einer Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird gezeigt, wie Aushandlungsprozesse in der Herstellung der Gültigkeit unterrichtlicher Normen verlaufen und wie dabei deutlich gemacht wird, wie Lehramtsstudierende adressiert werden und wie den Studierenden dabei auf explizite und/oder subtile Weise – im Sinne einer Eingewöhnung an die schulische Praxis – vermittelt wird, welches Verhalten und Tun in der beruflichen Praxis anerkannt ist und welches nicht (vgl. Rosemann/Bonnet 2018).

Ausgehend von einem Verständnis von Reflektieren als einer interaktiven Praktik untersuchen Führer und Heller (2018) die sequenzielle Organisation des Reflektierens ebenfalls in Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester Deutsch. Auf gesprächsanalytischem Wege arbeiten sie konstitutive gesprächsstrukturelle Aufgaben, interaktive Rollen sowie kommunikative Mittel heraus. Ihre Analysen zeigen, dass Reflektieren in Unterrichtsnachbesprechungen in einer „Elementar- oder einer Ausbaulariate“ (ebd.: 119) realisiert werden kann: Während in der Ausbaulariate identifizierte Probleme exploriert und Handlungsalternativen begründet werden, beschränkt sich das Reflektieren in der Elementarlariate auf eine Problemdarstellung. Das häufige Auftreten der Elementarlariate im vorliegenden Korpus deutet auf eine Diskrepanz hin zwischen impli-

ziten Reflexionskonzepten der Gesprächsbeteiligten und den normativen Definitionen von Reflexion im Kontext von Professionalisierungsansprüchen im Praxissemester.

Eine Analyse von Bilanz- und Perspektivgesprächen (vgl. Zorn 2018) setzt die Untersuchung der verschiedenen Akteurskonstellationen in der Begleitung Studierender im Praxissemester fort und verweist ebenfalls auf deutlich werdende Ambivalenzen im Hinblick auf deren Professionalisierungsverständnisse. In Anlehnung an die dokumentarische Methode werden unterschiedliche Orientierungsrahmen der Beteiligten rekonstruiert und mit den Selbstverständnissen und Handlungslogiken der Institution Schule bzw. der zweiten Phase der Lehrerbildung, den Zentren für schulpraktische Studien (ZfsLs) in einen Zusammenhang gebracht. Die Analysen zeigen, dass die Beteiligten der ZfsLs Professionalisierung als einen bewussten Gestaltungsprozess verstehen und ihre Begleitung durch entsprechende Impulse gestalten. Demgegenüber sehen die Schullehrkräfte Professionalisierung als einen ‚automatisch‘ ablaufenden, schulbezogenen Erfahrungsprozess, wodurch nicht zuletzt den Bilanz- und Perspektivgesprächen wenig Relevanz zugesprochen wird (vgl. Zorn 2018). Eine Untersuchung eines spezifischen Begleitformats, des „Reflexions- und Konfrontationsgesprächs“, fokussiert demgegenüber Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Empathiefähigkeit (und deren Erwerb) als Teil des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte (vgl. te Poel/Heinrich 2018).

Für die Untersuchung des Praxissemesters wird also kenntlich, dass sich die Erwartungen an das Konzept des Forschenden Lernens ebenso wie Ansprüche an Reflexion in je spezifischen Ausprägungen und in Differenz zur Praxis zeigen. Die Befunde werden mit Blick auf Potentialitäten im Sinne des Öffnens von Reflexionsräumen zur Weiterentwicklung der Formate hin diskutiert, oder es wird – gemessen an der Reflexivitäts(an)forderung – auf paradoxe Implikationen verwiesen. So zeigt sich etwa in den Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester, dass diese Ausbildungsgespräche, wenn sie technologisch unter Bewertungsaspekten angeleitet werden, affirmativ, statt reflexiv in die Berufs- und Fachkultur einsozialisieren (vgl. Pallesen et al. 2018). Geöffnete Reflexionsräume finden sich dort aber auch, wenn eine „Praxis des Hinterfragens und Begründens des eigenen Handelns“ (Rosemann/Bonnet 2018: 145) von den Mentor*innen vorgemacht und so Komplexität und Ungewissheit des Unterrichtsgeschehens erfahrbar gemacht werden.

2.3 Fazit

Resümierend lässt sich festhalten, dass sowohl in Untersuchungen kasuistischer Lehrformate als auch zum Praxissemester zwar nicht explizit mit dem Anspruch operiert wird, empirisch tragfähige Aussagen darüber treffen zu wollen, welche Effekte auf die Beteiligten oder deren späteres berufliches Handeln sich aus dem Beobachteten ableiten lassen. Dennoch konturiert sich ein evaluatives Forschungsinteresse entlang der Zielvorgabe, die professionsbezogene Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven bzw. forschenden Habitus zu unterstützen. Vor dem Hintergrund der angelegten Professionalisierungsansprüche lässt sich für die Rekonstruktion der Reflexionsprozesse im Praxissemester eine deutliche Differenz von beobachteten Praktiken der Reflexion einerseits und den Ansprüchen an Reflexivität sowie der Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven

Grundhaltung andererseits darstellen. Ähnliches wird mit Blick auf kasuistische Formate konstatiert. Die qualitativ-interpretative Forschung zu kasuistischen Lehrformaten ermöglicht einen detaillierten Blick auf die in ihr eingelagerten Situationen und Konstellationen. Die Ergebnisse zeichnen sich also vor allem dadurch aus, variierende Ambivalenzen und Paradoxien der erwarteten Professionalisierungsansprüche sichtbar zu machen.

In diesem Sinne können aus einer Perspektive, die nicht nur fragt, was hinter welchen Erwartungen zurückbleibt, qualitative Forschungen zuallererst differenzierte Beschreibungen des In-Situ-Geschehens von Reflexion zugänglich machen und Deutungsangebote für diese Befunde bereitstellen. Die Studien fördern erste Beobachtungen und damit auch Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf das zu Tage, was für die Dozierenden bislang nur aus der Erinnerung – retrospektiv – zugänglich war. Interessant für die weitere Entfaltung des Forschungsfeldes könnte es sein, inwieweit es gelingt, die Irritationen und Überraschungen, die in dieser Beobachtungsmöglichkeit liegen, für Forschung und Entwicklung zu nutzen und dabei gezielt miteinzubeziehen, ob und wie diese auf der Nicht-Erfüllung von Erwartungen seitens der Hochschullehrer*innen beruhen. Dies systematisch in die Reflexion und Weiterentwicklung von kasuistischer Praxis und von Praxisphasen einfließen zu lassen, käme einer Ausdifferenzierung des Diskurses entgegen. Die eingesetzten und weiterzuentwickelnden Forschungsansätze müssten sich dabei tendenziell daran messen lassen, wie sie ihrerseits das Moment von Kontingenz auch als Moment der Praxis der Hochschullehre und für die Weiterentwicklung einer In-Situ-Professionalisierungsforschung einbeziehen.

3. Zu den Beiträgen des Heftes

Im ersten Beitrag des Thementeils interessieren sich *Helge Gresch* und *Jens Steinwachs* in einer fachdidaktisch-strukturtheoretischen Perspektive für die Sachantonomie zwischen fachlicher Norm und Schülervorstellungen. Studierendendiskussionen zu einer Videovignette dokumentarisch untersuchend fragen sie, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden in der Wahrnehmung von Schülervorstellungen zum Thema Evolution zum Tragen kommt. Aus den Ergebnissen zu subsumptiv-generalisierenden Beobachtungshaltungen und homogenisierende Lernverständnissen der Studierenden werden Perspektiven für die zukünftige Thematisierung von Schülervorstellungen in Seminaren entwickelt.

Für den zweiten Beitrag haben *Alexandra Damm*, *Anna Moldenhauer* und *Julia Steinwand* Studierende beim Interpretieren von videographierten Unterricht audiographiert. Sie interessieren sich dafür, wie in diesen Gesprächen von den Studierenden Ansprüche an ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ der Aussagen entstehen und in Positionierungskämpfen unter den Studierenden durchgesetzt werden. Dabei zeigen sie, dass Geltungsfragen zu den entwickelten Deutungen kaum im Sinne bewährter methodischer Verfahren verhandelt werden, sondern durch die Beanspruchung und Durchsetzung von Geltungshoheiten von Dozierenden wie Studierenden entschieden werden.

Im dritten Beitrag von *Anja Hackbarth* und *Yahz Akbaba* wird die methodologisch bislang vernachlässigte Frage aufgegriffen, welche Folgen die Nutzung bestimmter medialer Repräsentation des schulischen Feldes für das kasuistische Arbeiten in der Hoch-

schule hat. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag Zusammenhänge zwischen der Repräsentation von Fällen im Medium ‚Spielfilm‘, den diskursiven Rahmungen von Schule im Kontext der Inklusionsdebatte und studentischen Aneignungsprozessen in den Blick gerückt. Zur Bearbeitung dieser Frage wird sich eines Doppels bedient: Zunächst wird die Filmsequenz analysiert und dann Studierendengespräche zu dieser Sequenz rekonstruiert. Fokussiert werden die filmischen Möglichkeiten der Inszenierung von Vorstellungen gelingender Inklusion. Abschließend werden Impulse für den Einsatz eines Films als Fall in der kasuistischen Lehre formuliert.

Im vierten Beitrag analysieren *Friederike Heinzl* und *Benjamin Krasemann* wiederum im Kontext des Praxissemesters die Rezeptionsweisen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Fällen. Gegenstand der Untersuchung ist, wie Studierende etwas aus dem im Praxissemester Beobachteten und Erlebten durch Aufschreiben und Sammeln von Protokollen zum Fall machen. Dabei handelt es sich um Situationen, in denen Studierende als pädagogisch Verantwortliche im Kontext von Unterricht adressiert werden. Rekonstruiert wird, dass und wie Studierende diese Situationen im Spannungsfeld zwischen Bewährungsdynamik und Bewältigungsnotwendigkeit bearbeiten. Abschließend werden daraus resultierende Herausforderungen für die kasuistische Lehrer*innenbildung diskutiert.

In dem Beitrag von *Angela Bauer* wird in ethnographisch-praxistheoretischer Perspektive gefragt, wie sich „Unterrichten ohne Lehrerstatus“ im Praktikum realisiert. Dafür werden schulpraktische Begleitseminare im ihrem Vollzug untersucht. Im Ergebnis zeigt sie, wie die Studierenden in ihren Reflexionen eigenen Unterrichts auch ihren Novizenstatus im Unterricht bearbeiten. Diese Relevanzsetzung in der Praktikumsauswertung der Studierenden scheint dazu einzuladen, eher persönliche Erfahrungen auszutauschen denn entlang von theoretischem Wissen Unterricht zu reflektieren.

Tobias Leonhard, *Katharina Lüthi*, *Benjamin Betschart* und *Thomas Bühler* rekonstruieren in ihrem Beitrag ein Mentorengespräch aus den Berufspraktischen Studien in der Schweizer Lehrer*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. Interessiert wird sich vor allem für die Normen des Unterrichtens, die in den Gesprächen aufgerufen werden. Den Analysen nach wird die Situation zu einer Bewährungssituation, in der Studierende zu ‚Unfertigen‘ gemacht werden. Die für den Titel gewählte Metapher des ‚Normengewitters‘ zeigt an, dass hier vielfältige Erwartungen von den Begleitpersonen an die Studierenden herangetragen werden. Im Fazit werden weitergehende Fragen für eine subjektivierungstheoretische Betrachtung von Mentorengesprächen in Praxisphasen entworfen.

Der abschließende Beitrag des Thementeils von *Nora Katenbrink*, *Mareike Brunk*, *Daniel Schiller* und *Beate Wischer* fokussiert die Zusammenarbeit von Akteuren der ersten und zweiten Phase im Rahmen eines Lehrformats im Praxissemester, eines sogenannten Tandemmodells, in dem Studierende gemeinsam betreut werden. Mit der dokumentarischen Methode wird die nachträgliche Diskussionen zwischen den beteiligten Akteuren analysiert und es kann gezeigt werden, wie in der Zusammenarbeit der in Universität oder Studienseminar situierten Akteure auch eine Bearbeitung des sogenannten Theorie-Praxis-Problems als ein zentrales Bezugsproblem der Lehrer*innenbildung vollzogen wird. Deutlich werden in den verschiedenen Bearbeitungsmodi dieses Problems Paradoxien der Ansprüche an ‚universitäre Praxisphasen‘.

Die Beiträge des Thementeils schließen damit insgesamt an die von uns aufgezeigten Linien der In-Situ-Forschung zu kasuistischen Lehrformaten und Praxisphasen an. Sie greifen in der Schul- und Unterrichtsforschung bewährte Methodologien auf (Dokumentarische Methode, Ethnographie, Adressierungsanalyse) und nutzen sie für die Erforschung von auf die Praxis der Lehrer*innenbildung bezogenen Fragestellungen. Dabei heben sie Details des Vollzugs insbesondere jener Praktiken in den Fokus, die als relevant für die untersuchten Lehrformate gelten. So zeigen sie, wie sich das Deuten von Fällen und Interpretieren von Unterrichtstranskripten und -videographien entlang bestimmter Normen ‚guten Unterrichtens‘ vollzieht; sie machen aber auch darauf aufmerksam, wie bestimmte Positionierungen und Praktiken der Durchsetzung von Geltungsansprüchen entstehen. Damit eröffnen sich erweiterte Beobachtungsmöglichkeiten durchaus bekannter Phänomene, wie die Orientierung von Studierenden an der Vorstellung von Unterricht als ‚reibungsloser Praxis‘. Die eigene doppelte Positionierung als (Hochschul)Lehrende der Lehrer*innenbildung und Forschende zur Lehrer*innenbildung wird bislang nicht thematisiert, die Untersuchungsdesigns und Ergebnisse nicht in Bezug auf mögliche Leerstellen und Engführungen aufgrund dieser Positionierungen hin reflektiert. Wir gehen jedoch davon aus, dass gerade die qualitative Forschung über Instrumente für die reflexive Beobachtung solcher Konstellationen in der Lehrer*innenbildungsforschung verfügt, die hier produktiv eingesetzt werden könnten.

Anke B. Liegmann und *Kathrin Racherbäumer* entwickeln im ersten Beitrag des allgemeinen Teils ein längsschnittlich angelegtes Design auf Basis der Dokumentarischen Methode, um nach Perspektiven von Studierenden auf das schulpädagogische Thema ‚Heterogenität von Schüler*innen‘ zu fragen. Anhand eines kontrastiven Vergleichs von zwei Fallstudien rekonstruieren sie diese Perspektiven entlang von Habitus und Norm. Damit eröffnen sich Fragen in Bezug auf Stabilität von pädagogischen Orientierungen von Studierenden über die Zeit und der Möglichkeit ihrer Formung über Professionalisierungsangebote. *Kerstin Rabenstein*, *Ina Gnauck* und *Mark Schäffer* fragen nach diskursiven Praktiken der Re-Stabilisierung von Grenzziehungen in Bezug auf die Beschulungsorte von Schüler*innen im Kontext des Inklusionsdiskurses. In einer diskursanalytischen Perspektive auf Interviewdaten mit Eltern von Kindern mit Behinderung und schulischen Akteuren zur Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I machen sie diskursive Figurationen aus. Diese zeigen in einer Tendenz zur Stabilisierung der schulischen Ordnung, dass die Möglichkeiten von Inklusion weniger von den Veränderungen der Schulen und der Unterrichtsweisen, denn vom Einfügen Nicht-störender Schüler*innen abhängig gemacht werden. *Merle Hummrich* rekonstruiert anhand zweier Fallstudien das Verhältnis peerkultureller zu schulstrukturellen Ordnungen an einer deutschen und einer amerikanischen weiterführenden Schule. Der Vergleich ermöglicht den unterschiedlichen Umgang der Peers mit Leistungsanforderungen in seiner jeweiligen Standortgebundenheit zu beschreiben und zu reflektieren.

In der Rubrik ‚Diskussion‘ greift *Andreas Bonnet* die ebenso relevante wie nicht abschließend geklärte Frage nach dem Verhältnis von fachlichen und generischen Aspekten in der theoretischen Modellierung von Professionalität auf der einen und in der empirischen Konstitution und Entwicklung von Professionalisierung auf der anderen Seite auf. Seine zentrale These einer gegenseitigen Verwiesenheit dieser Aspekte lässt

sich als Plädoyer für eine deutlich engere Kooperation zwischen den Beteiligten in der Professionsforschung wie der Lehrerbildung lesen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung erinnern in dieser Ausgabe auch an den im letzten Jahr verstorbenen Kollegen Professor Dr. Meinert Meyer, der die ZISU nicht nur von Anfang an im Wissenschaftlichen Beirat unterstützt, sondern selbst maßgeblich mit seinen Studien und Arbeiten zur Etablierung einer sinnverstehenden Schul- und Unterrichtsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beigetragen hat.

Autorenangaben

Prof. Dr. Petra Herzmann
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Universität zu Köln
Triforum Cologne
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Katharina Kunze
Institut für Erziehungswissenschaft
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: kkunze@uni.goettingen

Prof. Dr. Matthias Proske
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Universität zu Köln
Triforum Cologne
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Institut für Erziehungswissenschaft
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Alexi, Sarah/Heinzel, Friederike/Marini, Uta (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.
- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachwissenschaftlichen Forschungslogiken. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56-73.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10, 2, S. 216-233.

- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernd/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid (2004a): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.
- Blömeke, Sigrid (2004b): Phasen und Orte der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262-274.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-156.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogische Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eurydice (2004): Der Lehrerberuf in Europa. Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Brüssel: Eurydice.
- Fast, Natalia/Ukley, Nils/Kastrup, Valerie/Gröben, Bernd (2018): Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! In: Golus, K./Josting, P. (Hrsg.): Studienprojekte im Praxissemester. Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 1, S. 287-298.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Sprach- und Literaturwissenschaften. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182.
- Führer, Felician-Michael/Heller, Vivien (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113-130.
- Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 2018, H. 3, S. 9-20.
- Greiffenhagen, Christian (2014): The materiality of mathematics: Presenting mathematics at the blackboard. In: The British Journal of Sociology, 65, 3, S. 502-528.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerinnenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 109-129.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 542-570.

- Havers, Norbert/Toepell, Susanne (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2, S. 174-193.
- Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In: Gröben, B./Ukley, N. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: VS Springer, S. 3-26.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, S. 43-69.
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, C/Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-189.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018a): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11, 1, S. 47-66.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018b): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-92.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2019): Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In Caruso, C/Woppowa, J. (Hrsg.): Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven. Paderborn: Universität Paderborn, S. 21-36. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Justing, Petra/Golus, Kinga (Hrsg.) (2018): Studienprojekte im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ).
- KMK & HRK 2015 = Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).
- König, Hannes (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-56.
- König, Johannes (2014): Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: Terhart, E./Bennowitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 615-641.
- König, Johannes/Klemen, Stefan (2015): Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 2, S. 247-277.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Korbut, Andrei (2019): A Preliminary Study of the Orderliness of University Student Note-Taking Practice. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-142.
- Korff, Svea/Roman, Navina (Hrsg.) (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2004): Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Seminar, H. 4, S. 1-20.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina (2018): Erziehungswissenschaft Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, J./Bressler, C./Cramer, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186-200.
- Lawson, Tony/Çakmak, Melek/Gündüz, Müge/Busher, Hugh (2015): Research on Teaching Practicum – A Systematic Review. In: European Journal of Teacher Education, 38, 3, S. 392-407.
- Limberg, Holger (2019): Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-171.
- Magnus, Cristian David (2016): Hochschulprojektmanagement. Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management. Wiesbaden: Springer VS.
- Meer, Dorothee (2019): Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen in der Gegenwart. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-199.
- Müller-Benedict, Volker/Grözinger, Gerd (2017): Noten an deutschen Hochschulen. Analyse zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS.
- Musselin, Christine (2007): Are universities specific organizations? In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions. Bielefeld: transcript, S. 63-84.
- OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD.
- Ohlhaver, Frank (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn, 12, S. 279-303.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung: Diskussionen am Fall. Opladen: Leske+Budrich.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann-Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-164.
- Paseka, Angelika/Hinze, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In:

- Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-322.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Piowar, Valentina/Thiel, Felicitas/Ophardt, Diemut. (2013). Training inservice teacher's competencies in classroom management – A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. In: *Teaching and Teacher Education*, 30, S. 1-12.
- Pollmanns, Marion/Kabel, Sascha/Leser, Christoph/Kminek, Helge (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis studieren. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-37.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, I./Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 32-50.
- Rosenmann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-148.
- Schildhauer, Peter/Zehne, Carolin (2018): Studienprojekte im Praxissemester Angelistik: Konzeption und Studierenperspektive. In: Golus, K./Josting, P. (Hrsg.): *Studienprojekte im Praxissemester*. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1, S. 246-267.
- Schmid, Christian Johann (2016): Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit. Diss. TU Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34952/1/Dissertation_Schmid_25.04.2016_Epub.pdf
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, Kathrin/Heinrich, Martin (2018): Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221-237.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thon, Christine (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-95.
- Tsarouha, Elena (2016): *Prüfungspraktiken an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zu systematischen Einflussgrößen auf die Notengebung in Abschlussprüfungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, Tanya (2019a) (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, Tanya (2019b): Lernen mit Altklausuren. Informelle Praktiken der Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung. In: Dies. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-139.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15, 1, S. 8-14.
- Wilkesmann, Uwe (2019): Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zorn, Sarah K. (2018): Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-289.

Thementeil

Jens Steinwachs, Helge Gresch

Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht – Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten¹

Zusammenfassung

In strukturtheoretischen Ansätzen von Lehrerprofessionalität wird davon ausgegangen, dass der adäquate Umgang von Lehrer*innen mit Antinomien ein zentrales Merkmal von Professionalität darstellt, wobei aus biologiepädagogischer Sicht insbesondere die Sachantinomie hinsichtlich des Verhältnisses von fachlicher Norm und Schülervorstellungen relevant ist. Dabei bieten Videovignetten die Möglichkeit einer fallbasierten Wahrnehmung und Reflexion der Antinomien in der universitären Lehrer*innenbildung. Unter der Annahme, dass die Wahrnehmung von Unterricht auch auf implizitem Wissen basiert, ist es für die Gestaltung der Praxis der universitären Lehrer*innenbildung sinnvoll, dieses zunächst zu rekonstruieren. Im vorliegenden Beitrag wird dazu der Frage nachgegangen, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu Schülervorstellungen und dem Umgang mit ihnen im Evolutionsunterricht die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. In dieser explorativen Studie werden zur Datenerhebung eine Videovignette als Diskussionsimpuls eingesetzt und Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der Dokumentarischen Methode. Anhand der ersten Ergebnisse werden Perspektiven aufgezeigt, wie die Sachantinomie vor dem Hintergrund des impliziten Wissens in der Lehrer*innenbildung bearbeitet werden kann.

Schlagwörter: Antinomien, Dokumentarische Methode, professionelle Unterrichtswahrnehmung, Schülervorstellungen, Videovignette

Dealing with students' conceptions in evolution classes – Implicit knowledge of pre-service teachers in the perception of video vignettes

In structural-theoretical approaches to teacher professionalism, it is assumed that the teachers' adequate handling of antinomies is a central attribute of professionalism. From a didactical point of view the 'Sachantinomie' concerning the relationship between subject norm and students' conceptions is particularly relevant in this context. Video vignettes offer the possibility of a case-based perception and reflection of antinomies in university teacher education. Assuming that the perception of classes is also based on implicit knowledge, it is helpful for the configuration of the practice of university teacher education to first reconstruct the implicit knowledge of pre-service teachers. In the present paper, the question is pursued which implicit knowledge of pre-service teachers influences the perception of students' conceptions in evolution classes and the way teachers deal with it. This explorative study uses video vignette and conducts group discussions for data collection. Data analysis is carried out using the documentary method. Based on the first results, perspectives on the 'Sachantinomie' are provided considering implicit knowledge in teacher education

Keywords: antinomies, documentary method, professional vision, student conceptions, video vignette

1 Wir danken den Mitgliedern der Forschungswerkstätten in Münster und Frankfurt am Main für die Diskussion der Interpretationen, insbesondere PD Dr. Matthias Martens und Dr. Andreas Feindt. Den beiden Gutachtenden und den Herausgeber*innen danken wir für wertvolle Hinweise zur Verbesserung des Manuskripts.

1 Einleitung

In der Biologiedidaktik wird vielfach die Annahme vertreten, dass der Lernerfolg der Schüler*innen wesentlich davon abhängt, wie Lehrer*innen im Sinne konstruktivistischer Lehr-Lern-Theorien mit den Schülervorstellungen umgehen und so die individuellen Lernvoraussetzungen einbeziehen (Riemeier 2007). Wie das Spannungsfeld zwischen heterogenen Schülervorstellungen und fachlicher Norm bearbeitet werden kann, ist zum einen Gegenstand biologiedidaktischer Kontroverse (Gresch & Martens 2019; Martens & Gresch 2018; Kattmann 2017; Hammann & Asshoff 2014; Kattmann et al. 1997) und zum anderen eine unterrichtspraktische Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen. In Hinblick auf die Lehrer*innenprofessionalisierung beziehen wir im Beitrag diese fachdidaktische Fragestellung weitergehend auf den Umgang von Lehrpersonen mit der *Sachantinomie* (Helsper 2016a), wobei wir davon ausgehen, dass durch die Arbeit mit Videovignetten und Gruppendiskussionen Reflexionsanlässe über die Sachantinomie geschaffen werden können.

Während es im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung eine Vielzahl an Studien zu *allgemeindidaktischen* Facetten gibt, die im Kontext naturwissenschaftlichen Unterrichts z.B. kognitive Aktivierung, Klassenführung und inhaltliche Strukturierung untersuchen (z.B. Holodynski et al. 2015), liegen kaum Studien vor, die die Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrer*innen in Hinblick auf *fachdidaktische* Aspekte und deren *Praxis* erforschen. Ebenso fokussieren viele Studien im Bereich der Unterrichtswahrnehmung im Sinne wissenssoziologischer Ansätze (Mannheim 1980) explizites Wissen, während das *implizite* Wissen wenig beforscht ist. Hier setzt die diesem Beitrag zugrundeliegende rekonstruktive explorative Studie an, in der davon ausgegangen wird, dass auch das implizite Wissen die Wahrnehmung der Sachantinomie hinsichtlich des Verhältnisses von fachlicher Norm und Schülervorstellungen im Unterricht beeinflusst. Die Studie geht am Beispiel des Evolutionsunterrichts der Frage nach, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu Schülervorstellungen und dem Umgang mit ihnen die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. Ein Beitrag der Studie für die Praxis der Lehrer*innenbildung soll darin bestehen, zu den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen adäquate Lehr-Lern-Angebote forschungsbasiert zu entwickeln.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht

Der professionelle Umgang mit den Vorstellungen der Schüler*innen ist ein zentrales Kriterium konstruktivistischen Biologieunterrichts (Riemeier 2007) und lässt sich bildungspolitisch umfassend legitimieren (KMK 2016: 2014). Die Vielfalt der Vorstellungen von Schüler*innen im Bereich des Inhaltsfelds Evolution ist dabei umfangreich empirisch nachgewiesen, sodass wesentliche Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten bekannt sind (Kattmann 2017; Hammann & Asshoff 2014). Dabei werden mehrere Schülervorstellungen zu „allgemeinen Denkweisen“ zusammengefasst (Hammann

& Asshoff 2014: 26), wobei für den vorliegenden Beitrag zwei von Bedeutung sind. Erstens übertragen Lernende menschliche Eigenschaften und Denkweisen auf die Natur (anthropomorphistische Vorstellungen), z.B. bei der Annahme einer intentionalen stammesgeschichtlichen Anpassung der Individuen. Dabei stehen Anthropomorphismen im Kontrast zur wissenschaftlichen Norm von Objektivität, Neutralität und Wertfreiheit (ebd.). Zweitens ist empirisch beschrieben, dass biologische Erklärungen über Zweck, Zielgerichtetheit oder Anpassungsnotwendigkeit der Lebewesen sowie externe Designer erfolgen können (teleologische Vorstellungen), obwohl dies dem naturwissenschaftlichen Prinzip der Kausalität widerspricht (ebd.; Kelemen 2012).

Wie mit den beschriebenen Vorstellungen im Unterricht umgegangen wird, ist Gegenstand biologiedidaktischer Unterrichtsforschung (Gresch & Martens 2019, Martens & Gresch 2018). Die Rekonstruktion der Interaktionen zeigt, dass ein Spannungsfeld zwischen den fachlichen Normen und den Vorstellungen der Schüler*innen besteht. In der Art und Weise, wie die Lehrer*innen im Unterricht damit umgehen, lässt sich auch beschreiben, wie die Lehrer*innen die Antinomie von Sache und Person im Unterricht bearbeiten. Insofern können die Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung auch für die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen durch angehende Lehrer*innen nutzbar gemacht werden. Zudem werden zum Umgang mit Schülervorstellungen unterschiedliche didaktische Ansätze unterschieden (s. Marohn & Gropengießer 2018), deren unterrichtspraktischer Einsatz kontrovers diskutiert werden kann.

2.2 Reflexion von Antinomien

In strukturtheoretischen Ansätzen von Lehrerprofessionalität wird davon ausgegangen, dass Lehrer*innen in ihrem Handeln mit professionsspezifischen Antinomien konfrontiert sind und der reflektierte Umgang mit diesen ein zentrales Merkmal von Professionalität darstellt (Helsper 2016b). Aus einer *biologiedidaktischen* Perspektive ist die Reflexion der *Sachantinomie* von besonderer Bedeutung: Das Handeln von Lehrer*innen steht insofern in einem unauflösbaren Widerspruch, als die individuellen Besonderheiten jedes Lernenden berücksichtigt werden sollen (Personenorientierung) und zugleich curriculare sowie inhaltliche Ansprüche der Lern-Sache (Sachorientierung) durchgesetzt werden müssen (Helsper 2016a, 2016b). Vor dem Hintergrund der biologiedidaktischen Unterrichtsforschung zu Schülervorstellungen (Gresch & Martens 2019; Martens & Gresch 2018) erscheint folglich das Spannungsfeld zwischen individuellen Vorstellungen über die Unterrichtsinhalte und den fachlichen Wissensbeständen anschlussfähig an die Sachantinomie zu sein. So entstehen im Umgang mit Schülervorstellungen unterrichtliche Entscheidungssituationen für Lehrer*innen, in denen sie nicht allen Erwartungen gleichermaßen entsprechen können: Einerseits wird beispielsweise erwartet, dass sie bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozessen den individuellen Vorstellungen der Schüler*innen gerecht werden (Differenzierung). Andererseits gilt es beispielsweise die curricularen Vorgaben zu erfüllen (Homogenisierung). Ein professioneller Umgang zielt darauf ab, dass Lehrer*innen die Unauflösbarkeit der Antinomien anerkennen und aushalten, situativ reflektieren und entsprechend begründete Entscheidungen für ihr Handeln treffen.

2.3 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Die Fähigkeit, lernrelevante Unterrichtssituationen als solche zu erkennen und zu interpretieren, kann mit dem Begriff professionelle Unterrichtswahrnehmung zusammengefasst werden (Sherin 2007) und wird als wichtiger Bestandteil von Lehrer*innenexpertise beschrieben (Goodwin 1994). Dieser Ansatz stellt die Basis vieler empirischer Studien dar und es liegen mittlerweile unterschiedliche Modellierungen (Übersicht: Barth 2017) sowie Kompetenzmodelle (z.B. Meschede 2014) zum Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung vor. Es wird davon ausgegangen, dass eine professionelle Wahrnehmung im eigenen Unterricht zentral ist, um lernwirksame Handlungsentscheidungen zu treffen (Hammerness & Darling-Hammond & Shulman 2002) und dass durch Wahrnehmungen von fremdem Unterricht bereits eine Vorbereitung auf eigenes unterrichtliches Handeln erfolgen kann (Bromme 2014). Ein zentraler Ertrag der Studien zur professionellen Unterrichtswahrnehmung ist es, den Zusammenhang von professionellen Kompetenzen und Wissensbeständen mit der Unterrichtswahrnehmung herzustellen.

Bei der Analyse des Forschungsstandes zeigt sich aus einer methodischen Perspektive, dass die Unterrichtswahrnehmung mit Methoden der Kompetenzforschung gemessen wird, z.B. mit standardisierten Videotests. Professionelle Kompetenz wird dabei als Übereinstimmung der Kodierung mit einer Expert*innennorm operationalisiert. Theoretisch stützt sich dieser Zugang auf kompetenztheoretische Ansätze zur Lehrerverprofessionalität (z.B. Baumert & Kunter 2006) und setzt rationale Akteur*innen voraus, die ihr Professionswissen für ihre Unterrichtswahrnehmung nutzen. Aus der Perspektive wissenssoziologischer Ansätze (Mannheim 1980) erforschen diese Studien das explizite Wissen bei der Unterrichtswahrnehmung, während das implizite Wissen unberücksichtigt bleibt. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sowohl Unterrichten (Asbrand & Martens 2018; Neuweg 2001) als auch die Unterrichtswahrnehmung und die Bearbeitung von Antinomien auch durch *implizites* Wissen beeinflusst wird.

3 Forschungsfrage

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein zentrales Ziel der biologiedidaktischen Lehrer*innenbildung die Professionalisierung der Wahrnehmung von Unterricht hinsichtlich des Umgangs mit Schülervorstellungen im Sinne der Entwicklung eines „antinomischen Blicks“ (Schlömerkemper 2006: 281) darstellt. In der Biologiedidaktik fehlen aber bisher Studien, die den Prozess der Unterrichtswahrnehmung hinsichtlich fachdidaktischer Aspekte beschreiben. Dies wäre aber eine Voraussetzung, um evidenzbasierte (fachdidaktische) Lehr-Lern-Angebote zur Professionalisierung der Studierenden im Sinne einer Reflexion der eigenen impliziten Wissensbestände (Helsper 2016b) machen zu können. Die Studie geht der Frage nach, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu Schülervorstellungen und den Umgang mit ihnen die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. Gegenstand ist der Evolutionsunterricht.

4. Methodologie und Methode

4.1 Konstruktion der Videovignetten

Im Rahmen der Studie wurden 51 Schulstunden (ca. 41 Zeitstunden) Evolutionsunterricht in der Sekundarstufe I und II aufgenommen. Aus diesem Videomaterial wurden bisher vier etwa 20-minütige Videovignetten entwickelt. Die Vignettenkonstruktion erfolgte theoriegeleitet, wobei die Sequenzen typische Schülervorstellungen beinhalten, die in besonderer Weise die Lernausgangslage charakterisieren, Lernschwierigkeiten darstellen (Hammann & Asshoff 2014) und von denen wir annehmen, dass sie Reflexionsanlässe bezüglich der Sachantimonie und fachdidaktischer Herausforderungen für das Handeln von Lehrer*innen schaffen.

Eine Videovignette wird als Stimulus für die Gruppendiskussion eingesetzt, wobei die Studierenden auch Kontextinformationen erhalten (z.B. Arbeitsmaterial aus dem Unterricht). Dieser Stimulus erscheint valide, da die Situativität, Authentizität und Kontextualität unterrichtlicher Realität bis zu einem gewissen Grade dargestellt werden kann (Oser et al. 2010) und er bietet gleichzeitig einen komplexitätsreduzierten Zugang zur Unterrichtsrealität.

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Videovignette wurde auf Basis von acht videographierten Unterrichtsstunden aus einem Leistungskurs Biologie eines Berufskollegs entwickelt. Der inhaltliche Fokus ist die evolutive Anpassung von Arten an ihren Lebensraum, was im Unterricht an unterschiedlichen Kontexten thematisiert wird, u.a. der Entstehung von Antibiotikaresistenz, den Ursachen für Vogelzug, und der stammesgeschichtlichen Entwicklung der Grabbeine des Maulwurfs. Zwei Ausschnitte zu Beginn und Ende einer Sequenz werden nachfolgend kurz präsentiert und die Interpretation zusammengefasst (für eine detaillierte Interpretation der unterrichtlichen Interaktionen siehe: Gresch & Martens 2019).

Ausschnitt 1 (Vignette: 00:20-01:18; Bach-Berufskolleg):²

- L: Es gibt ein Beispiel für was sogar noch schneller geht und was uns auch, ähm, direkt betrifft und auch häufig in den Medien diskutiert wird; und zwar, äh das Thema Antibiotikaresistenz, von Bakterien; hat da jemand schon mal was von gehört; wissen Sie da was drüber; (2) Antibiotika sind ja auch schon mal im im Bereich Genetik vorgekommen bei uns, (.) Gentechnik aber °Antibiotikaresistenz° Katja 00:50
- Katja: Ich bin mir nicht ganz sicher aber ist das nicht wenn man krank ist zum Beispiel, und die ganze Zeit äh, Medikamente nimmt dass sich der Körper da ganz schnell dran gewöhnt und darauf dann nicht mehr anspringt also quasi äh dass die dann ihre Wirksamkeit verfehlen? (.) weil 01:04
- L: Ja, die die Aussage dass sich der Körper dran gewöhnt die behalten wir mal im Hinterkopf, und überlegen hinterher wenn wir das gesehen haben, ähm inwieweit (.) das stimmt. nä? 01:18

² Die Transkriptionen erfolgten nach dem Transkriptionssystem TiQ (siehe: Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 167–169).

Ausschnitt 2 (Vignette: 15:06-15:36; Bach-Berufskolleg):

- L: Also der Begriff Anpassung wird immer zielgerichtet verwendet, ja die Mutter sagt zu ihrem Kind; nun pass dich da mal ein bisschen an ja dass man selber was ändert; dass man aktiv zielgerichtet was ändert; das ist der Punkt den wir im Kopf haben und der hier nicht passt und der uns hier auf den Holzweg führt. und äh (1) ja weil aber dieser; das ist im Grunde auch der gleiche Denkfehler den Lamarck hatte; sach ich mal Denkfehler so in Anführungszeichen; der steckt in uns allen und ist ganz schwer rauszukriegen; 15:36

Aus einer wissenden Position fragt die Lehrerin das Vorwissen der Schüler*innen ab, wobei sich in der Art ihrer Frage dokumentiert, dass sie geringe Erwartungen bzgl. der Antworten hat. Die Schüleraussagen bedürfen der Überprüfung. In den Interaktionen lässt sich rekonstruieren, dass die Lehrerin eine Differenzkonstruktion vornimmt, indem sie die als fachlich korrekt eingeführte synthetische Evolutionstheorie den als falsch dargestellten Schülervorstellungen, insbesondere finale, teleologische Denken, und Lamarcks Evolutionstheorie gegenüberstellt. In der Einordnung aller in der Vignette beobachtbaren Schüleraussagen – beispielhaft ist in der Sequenz die Äußerung von Katja wiedergegeben – in einen positiven und negativen Gegenhorizont dokumentiert sich homolog eine Polarisierung in richtig und falsch, die die Funktion einer Komplexitätsreduktion sowie eine Orientierung an fachlicher Korrektheit hat. Diese Polarisierung wird von den Schüler*innen überwiegend aufgenommen und insofern elaboriert, als sie anthropomorphe Erklärungen, denen die Annahme einer bewussten evolutiven Anpassung der Lebewesen zugrunde liegt, durch umgangssprachliche Zuspitzung als absurd erscheinen lassen und darüber lachen. Durch die Gleichstellung der Schülervorstellungen mit der wissenschaftlichen Evolutionstheorie von Lamarck und intentionalem Denken erscheinen Schülervorstellungen zur evolutiven Anpassung als bewusste Entscheidungsprozesse. Zugleich wird Lamarcks Evolutionstheorie als Alltagsvorstellung diskreditiert. Dabei bewertet die Lehrerin die Vorstellungen als stabil und lernhinderlich.

4.2 Datenerhebung und -auswertung

Die Studierenden (hier drei Lehramtsstudierende der Biologie im Master of Education) diskutieren über ihre Unterrichtswahrnehmungen im Rahmen einer Gruppendiskussion (Bohnsack 2010), wobei die Vignette ohne weitere Instruktionen der Diskussionsimpuls ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppendiskussion eine hohe Authentizität aufweist. Schließlich werden Unterrichtswahrnehmungen von (angehenden) Lehrer*innen häufig in einer Gruppe diskutiert (z.B. in einem Seminar oder bei Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat).

Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der Dokumentarischen Methode, da diese eine wissenssoziologisch fundierte Unterscheidung zwischen explizitem (kommunikativem) und implizitem (konjunktivem) Wissen ermöglicht (Bohnsack 2010). Implizites Wissen ist atheoretisch, den Individuen meist nicht bewusst zugänglich und strukturiert die Handlungspraxis (Mannheim 1980).

5 Empirische Rekonstruktionen

Im ersten Abschnitt der ca. 50-minütigen Gruppendiskussion geht es inhaltlich darum, inwiefern in der Vignette Schülervorstellungen wahrnehmbar sind.

- Cm: Also ich hab mir eigentlich zum Einstieg nur aufgeschrieben; dass ganz klar wird wie Schülervorstellungen funktionieren. dass was es wird sehr gut deutlich wie viele unterschiedliche Vorstellungen die Schüler haben der eine sagt der Körper passt sich an; der andere sagt Bakterien nehmen diese Oberflächenform von diesem Medikament und das ist das was sich für mich da herauskristallisiert 06:24
[...]
- Bw: Ich hab (.) ziemlich viele Probleme am Anfang gehabt und hab sicherlich auch jetzt noch; zu unterscheiden wann (.) wann Schülervorstellungen teleologisch sind oder wie das funktioniert und ich muss auf diese Signalwörter achten auch bei Schülern wahrscheinlich; damit ich das selber besser reflektieren kann 06:49
- Aw: Ja, also 06:51
- Bw: Also darf i- 06:52
- Aw: Ne- nee also ich wollte nur sagen klar werden Schülervorstellungen daraus deutlich (.) 06:57
(Transkript: Zeile 38-52, Audioaufnahme: 06:05-06:57)

In dem Ausschnitt zeigt sich auf der kommunikativen Ebene durch die Argumentation von Cm zunächst, dass aus seiner Sicht in der Vignette die Heterogenität der Schülervorstellungen und ihre Funktionsweise sehr gut wahrnehmbar sind („sehr gut deutlich“, „ganz klar wird“). Exemplarisch wählt Cm zwei Schüleraussagen aus und paraphrasiert diese. Bw kommuniziert ergänzend, dass sie Probleme bei der Diagnose von Schülervorstellungen hat und es ihr im Umgang mit der Vignette schwerfällt, die Aussagen von Schüler*innen den Kategorien unterschiedlicher Schülervorstellungen zuzuordnen („Signalwörter“ als Indikatoren). In der Zusammenfassung von Aw zeigt sich, dass sich die Gruppe darin einig ist, dass in der Vignette Schülervorstellungen sehr gut wahrnehmbar sind.

Auf der konjunktiven Ebene zeigt sich im Umgang mit der Vignette ein professionelles Selbstverständnis. Für die Studierenden ist das Sprechen über die Videovignette eine Anforderungssituation, die eine Anwendung biologiedidaktischen Wissens und biologiedidaktischer Begriffe erfordert. So ist die Vignette für Cm ein Medium zur Veranschaulichung theoretisch bekannter Sachverhalte („es wird sehr gut deutlich“). Das Personalpronomen „ich“ verweist auf die Fokussierung der eigenen Wahrnehmung durch Cm und Bw (Tendenz zur Personalisierung) und damit ein individuelles Sich-In-Beziehung-Setzen zu dem Lernmedium. Cm positioniert sich in der Gruppe als ein Lernender, der in der Lage ist, Schülervorstellungen zu erkennen. Bw positioniert sich in der Gruppe hingegen in einem reflexiven Modus als eine Lernende, die bei der Wahrnehmung der Schülervorstellungen Defizite und weiteren Lernbedarf hat. Es lässt sich bereits hier vermuten, wie sich an mehreren Stellen in der Diskussion noch deutlicher zeigen wird, dass Cm den Studierenden Aw und Bw aus der Position eines Wissenden heraus begegnet.

Im dargelegten Ausschnitt dokumentieren sich auch Orientierungen zur Bedeutung des biologiedidaktischen Konzepts der Schülervorstellungen für die eigene Wahrneh-

mung von Unterricht. Im Adverb „nur“ und der damit implizit vorgenommenen Auswahl eines Beobachtungsaspektes durch Cm dokumentiert sich, dass bei der Betrachtung der Vignette die Wahrnehmung von Schülervorstellungen eine besondere Bedeutung erfährt, was von der Gruppe geteilt wird. Bw greift dies auf und in der Bezugnahme auf teleologische Vorstellungen dokumentiert sich, dass die Zuordnung von Schüleraussagen zu Kategorien für sie eine notwendige Fähigkeit bei der Wahrnehmung von Unterricht darstellt. Die Fokussierung auf Signalwörter stellt eine Vorgehensweise dar, die die Komplexität bei der Wahrnehmung reduziert. Dies lässt darauf schließen, dass Bw, anders als Cm, der durch die Reproduktion der Schüleraussagen keine Zuordnung vornimmt, eine Beobachtungshaltung in Bezug auf Schülervorstellungen einnimmt, die als subsumtiv-generalisierend bezeichnet werden kann.

Im unmittelbar darauffolgenden Abschnitt diskutieren die Studierenden mit einer relativ hohen interaktiven Dichte über die Rolle der Lehrerin im Umgang mit Schülervorstellungen.

- Aw: Ähm was mir aber in dem Moment total aufgefallen ist die hat das ja in kei::ner Form irgendwie festgehalten; also es ist ja alles irgendwie so in den Raum geworfen worden es waren ja ganz viele unterschiedliche Aussagen; die ja erst mal von ihr weder korrigiert wurden noch irgendwas anderes 07:11[...]
- Cm: Ja da würd ich dir recht geben; also dass man das hätte als Lehrkraft irgendwie (.) festhalten können 07:49
[...]
- Bw: Obwohl sie ja nich nicht inter- also sie interveniert zwar nicht an einzelnen Zeitpunkten; (.) gibt aber später in dem zweiten Teil der Stunde deutlich zu verstehen dass sich (.) die Indiv- Individuen halt nicht anpassen selber 08:21
- Aw: Mhm 08:22
- Bw: Also das () das ist ja klar und gibt auch einige Beispiele die sie später ähm (1) genau aber ich geb dir recht dass es in dem Moment nicht passiert; auch Jana in eins-dreißig sacht ja auch noch mal (.) hat ja auch so eine Anpassungsnotwendigkeit und so ne teleologische Vorstellung weil die dann irgendwann sich so verändern dass ähm (.) halt das Antibiotikum °die dann nicht mehr töten kann° 08:45
- Aw: Mhm (4) als:o da gehts ja jetzt irgendwie find ich in nem im Einstieg gar nicht mal drum dass man (.) jetzt jeden Schüler korrigiert in seiner ^LAussage^J sondern 08:58
- Bw: ^LMhm^J 08:58
- Aw: erstmal irgendwie die unterschiedlichen Vorstellungen vielleicht in irgendeiner Form festhält, weil man dann ja nachher insgesamt noch mal drauf eingehen will 09:05
(Transkript: Zeile 51-87, Audioaufnahme: 06:56-09:05)

In dem Ausschnitt zeigt sich auf der kommunikativen Ebene zunächst, dass Aw den Umgang der Lehrerin mit den Schülervorstellungen kritisiert, insbesondere das fehlende Notieren und Korrigieren der Schüleräußerungen. Das von Aw und Cm befürwortete Notieren der Schülervorstellungen verbindet Aw damit, im Unterrichtsverlauf nochmal auf die Schülervorstellungen Bezug nehmen zu können. Bw unterstützt die Kritik an der nicht erfolgten Korrektur („interveniert“) und relativiert die Kritik dadurch, dass die Lehrerin später im Unterricht deutlich macht, dass die Vorstellung einer aktiven Anpassung nicht zutrifft. Aw beendet die inhaltliche Kontroverse um die Korrektur damit, dass diese auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen kann.

In dem Ausschnitt deuten sich auf der konjunktiven Ebene die Orientierungen der Gruppe bezüglich der Bedeutung von Schülervorstellungen für den Unterricht sowie des Umgangs mit ihnen durch die Lehrperson an. Durch die Verwendung der Metapher „in den Raum werfen“ zeigt sich, dass die Schülervorstellungen im Unterricht nicht nur genannt werden sollten (negativer Gegenhorizont), sondern eine intensivere Auseinandersetzung als notwendig angesehen wird. In der direkt daran anschließenden Kritik an einer nicht erfolgten Korrektur der Schülervorstellungen dokumentiert sich bei Aw und Bw eine defizitäre Sichtweise auf die geäußerten Schülervorstellungen. So wird in der Wahl des Begriffs „Korrektur“ deutlich, dass Schülervorstellungen als falsch und fehlerhaft bewertet werden. Der positive Horizont, auf den die Orientierung zustrebt, liegt darin, dass durch unterrichtliche Interaktionen („korrigiert“, „interveniert“, „deutlich zu verstehen“, „eingehen“) zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen eine Veränderung von Schülervorstellungen in eine als richtig bewertete fachliche Erklärung möglich ist.

Die Lehrerin ist für die Gruppe die zentrale Akteurin, die als verantwortlich für die Veränderung der Schülervorstellungen angesehen wird. Darin und auch in der Formulierung „festhalten“ dokumentiert sich zum einen ein Verständnis von Kontrolle der Lernprozesse durch die Lehrerin. Zum anderen zeigt sich ein instruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, wonach eine Veränderung von Schülervorstellungen weniger als ein aktiver Prozess, sondern vielmehr als eine passive Rezeption verstanden wird. Es erscheint so, dass vom Lehren auf das Lernen geschlossen wird und dass das Lehren als hinreichende Bedingung von Lernen angenommen wird. Somit wird ein deterministischer Zusammenhang von Unterrichten und Aneignen (Lehren und Lernen) konzeptualisiert.

Cm: Ja also ich hab tatsächlich nur (.) mir drei große Dinge aufgeschrieben; und das ist irgendwie (.) dass ganz deutlich wird wie viele wie welche Fehl- Fehlvorstellungen Schüler haben jaa, dass die dann Aufklärung dadurch betreiben durch Darwin und Lamarck und Anpassung besprochen wird das wird gesagt dass das eigentlich ausgeräumt sein müsste wir haben da nen Film zu geguckt zu Darwin und Lamarck die Unterschiede rausgestellt und mit An- und über Anpassung gesprochen. dann kommen die in die nächste Stunde? (.) und die fangen wieder an und die Schüler greifen genau die gleichen Vorstellungen wieder ^Lauf^J ja wieso der Maulwurf macht das ja weil er die großen Hände braucht und so

Aw: ^LMhm^J 00:15:17

Cm: weiter; da find ich sieht man sofort (.) unglaublich hohe Resistenz; (.) es scheint kein Konflikt bei den Schülern erzeugt zu worden zu sein durch diesen Einstieg oder durch diesen Film; dass sie merken okay Anpassung wie wir das vorstellen und Anpassung bei Tieren dass Tiere angepasst werden (.) da ist nicht das eigene Wissen äh in Konflikt gekommen mit irgendeinem Phänomen; (.) dann wird das ja weiter getragen dann nehmen die das nächste Beispiel mit den Zugvögeln dann kommen immer noch welche (.) ja ich würde das erste sagen; weil der Winter ist ja ka- wie wenn die das einmal hier durchgemacht haben und nichts zu fressen kriegen dann fliegen die natürlich weg; (.) dann kommt so langsam dieser Umschwung; (.) wo dann einige Schüler auch sagen nein das is wie der in der letzten Reihe zum Beispiel wieder Auftritt der führt das ja super aus bei dem Maulwurf glaub ^Lich^J und bei dem Vogel

Aw: ^LMhm^J 00:16:00

Cm: dann auch, dann hab finde ich man sieht an diesem Film, (.) okay irgendwie fruchtet es was (.) dass der Begriff der Anpassung und dass das System Darwin Lamarck, (.) irgendwie verinnerlicht wird und es geht um die Anpassung der Tiere und wenn wir ganz am Ende dieses Videos sind; (1) find ich sieht man an den letzten Aussagen dass die Schüler das (.) sehr gut

verstanden haben und dass selbst die Mädchen in der vorderen Reihe, die am Anfang viel gesagt haben und viel mit diesem Lamarck gekommen sind (.) dann die darwinsche äh also die synthetische Evolutionstheorie zur Anwendung brachten; das ist so (.) eigentlich das was ich da mitnehme; 16:34

(Transkript: Zeile 190-214, Audioaufnahme: 14:48-16:34)

In dem Ausschnitt zeigt sich auf der kommunikativen Ebene zunächst erneut, dass Cm die Vignette als ein Medium wahrnimmt, das ihm eindeutige Beobachtungen ermöglicht und woraus er etwas lernen kann („mitnehme“). Cm zeichnet hier den Lernprozess der Schüler*innen in der Vignette nach und beschreibt seine Erkenntnis, dass die Schülervorstellungen zunächst trotz fachlicher Auseinandersetzung mit den Evolutionstheorien von Lamarck und Darwin und der Kontrastierung beider Theorien weiterhin bestehen und ein Transfer von einem Kontext auf einen anderen nicht gelingt. Zudem stellt er fest, dass am Ende der Vignette die fachlichen Erklärungen auch von den Schüler*innen übernommen werden, die zuvor lamarckistische Schülervorstellungen hatten.

In dem Ausschnitt wird auf der konjunktiven Ebene die Orientierung bezüglich der Schülervorstellungen und des Verständnisses der damit verbundenen Lernprozesse elaboriert. Insbesondere dokumentiert sich in den verwendeten Metaphern „Fehlvorstellung“, „Resistenz“, „Umschwung“, „Aufklärung“ und „ausgeräumt“ homolog zur vorherigen Passage ein Verständnis von Schülervorstellungen als defizitär und lernhinderlich. Als positiver Horizont hinsichtlich der Lernprozesse werden die Beseitigung und das vollständige Austauschen der Schülervorstellungen zugunsten einer fachlich korrekten Erklärung, hier der synthetischen Evolutionstheorie, gezeichnet. Dass diese Norm durch den Unterricht erfüllt werden kann und der Unterricht zur Vorstellungsveränderung bei den Schüler*innen führen kann, ist hier bei Cm und auch in anderen Passagen bei Aw und Bw auf der Ebene des Dokumentsinns eine geteilte Orientierung. Die angelegte Gleichheitsnorm wird dadurch deutlich, dass die unterschiedlichen Schüler*innen als homogene Gruppe beschrieben werden und nicht zwischen dem Verständnis und dem Lernweg verschiedener Schüler*innen differenziert wird („die“, „die Schüler“, „einige Schüler“, „sie“). Cm schließt dabei von einzelnen Beobachtungen in der Vignette sehr weitreichend auf alle Schüler*innen. Hierin deutet sich eine Orientierung an Homogenisierung der Schülervorstellungen und ihrer Lernwege an, die auch von den anderen Studierenden in der Gruppendiskussion formuliert und ausdifferenziert werden. Mögliche Differenzen zwischen Schüler*innen werden dadurch implizit nivelliert und vereindeutigt.

Die Orientierung an einem vollständigen und für alle Schüler*innen gleichermaßen zu erreichenden Austauschen der Vorstellungen wird nicht irritiert, obwohl trotz Erarbeitung und Kontrastierung der Evolutionstheorien die erneut auftretenden lamarckistischen Schülervorstellungen für Cm überraschend sind. Der positive Horizont, auf den die Orientierung zustrebt, liegt darin, dass im Unterricht durch die Erzeugung eines „Konflikts“ durch das verwendete Unterrichtsmaterial mit der Zeit bei allen Schüler*innen eine Veränderung ihrer Vorstellungen stattfindet. Darin zeigt sich Cms Orientierung an einem deterministischen Zusammenhang von Unterrichten (hier Konflikterzeugung durch die Lehrerin) und Lernen (im Sinne eines Austauschens der Vorstellungen) sowie der Kontrollierbarkeit der Lernprozesse. Dass hier der „Konflikt“ erst später stattzufinden scheint, ist für Cm unproblematisch und die Frage, wie es zu der Veränderung kam, kaum relevant („irgendwie fruchtet es“, „irgendwie verinnerlicht“).

Somit löst die Ambivalenz der Wahrnehmung von Resistenz der Vorstellungen und deren Überwindung keine Irritation aus.

In der Textpassage dokumentiert sich bei Cm eine Beobachtungshaltung, nach der die Vignette (der Evolutionsunterricht) subsumtiv-generalisierend betrachtet wird, denn die theoretische Annahme von Cm, dass Schüler*innen im Unterricht durch die Erzeugung eines „Konflikts“ die fachliche Norm lernen, bezieht sich auf alle Schüler*innen und gilt unabhängig von den konkreten Unterrichtssituationen.

6 Diskussion und Ausblick

Die Studie geht der Frage nach, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu a) Schülervorstellungen und b) dem Umgang mit ihnen im Evolutionsunterricht die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. Auf der konjunktiven Ebene dokumentiert sich,

- a₁) dass für die Studierenden bei der Unterrichtswahrnehmung die Diagnose von Schülervorstellungen bedeutsam ist, bei der Schüleraussagen unter Kategorien von Schülervorstellungen eingeordnet werden, sodass eine subsumtiv-generalisierende Beobachtungshaltung eingenommen wird.
- a₂) dass die Studierenden eine defizitäre Sichtweise auf Schülervorstellungen einnehmen und diese als Lernhindernis ansehen.
- b₁) dass die Studierenden bei der Veränderung von Schülervorstellungen von einem passiv-rezeptiven Lernverständnis ausgehen und dabei einen deterministischen Zusammenhang von Unterrichten und Aneignen annehmen, der von der Lehrerin kontrollierbar ist.
- b₂) dass die Studierenden bei der Veränderung der Schülervorstellungen davon ausgehen, dass der Lernprozess bei allen Schüler*innen sehr ähnlich verläuft und im Unterricht alle ein ähnliches Ziel im Sinne einer fachlichen Norm erreichen (Homogenisierung).

Wie lassen sich die ersten empirischen Rekonstruktionen der Studie für Überlegungen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung auch im Sinne der Entwicklung eines „antinomischen Blicks“ (Schlömerkemper 2006: 281) nutzen? Die rekonstruierten Orientierungen deuten darauf hin, dass diese Gruppe von Studierenden bei der Wahrnehmung der Videovignette die Sachantinomie auf die Seite der Sachorientierung auflöst und eine Personenorientierung nicht Teil ihres impliziten Wissens ist. Die Spannung zwischen den Polen der Personenorientierung, hier bezogen auf die heterogenen individuellen Schülervorstellungen, und der Sachorientierung, hier bezogen auf die fachliche Norm, sowie mögliche Folgen einer einseitigen Auflösung zu diskutieren, ist ein möglicher Ansatz zur Bearbeitung der Sachantinomie. Hier ermöglicht der strukturtheoretische Ansatz, das unauflösbare Spannungsverhältnis von Sache und Person in seiner Widersprüchlichkeit zu reflektieren, wie wir im Folgenden skizzieren.

Eine Perspektive, wie die Sachantinomie vor dem Hintergrund des impliziten Wissens dieser Gruppe von Studierenden in der Lehrer*innenbildung bearbeitet werden

kann, sehen wir darin, dass die Studierenden über ihre subsumtiv-generalisierende Beobachtungshaltung reflektieren. Hierzu könnten die Studierenden zunächst die Schüleraussagen in die „allgemeinen Denkweisen“ und spezifischere Kategorien (Hammann & Asshoff 2014: 26) einordnen und dann an konkreten Situationen aus der Vignette im Sinne einer Rekonstruktion des Einzelfalls (Helsper 2000) darüber diskutieren, inwiefern eine unzulässige Typisierung stattfindet, die dem Einzelfall nicht gerecht wird. Eine weitere subsumtiv-generalisierende Erwartung der Studierenden ist, dass in Anlehnung an die Conceptual-Change-Theorie (Krüger 2007) durch das reine Besprechen ein Konflikt und eine direkte Änderung der Schülervorstellungen erfolgt. Hier könnten zusätzlich zur Rekonstruktion des Einzelfalls, der eben keinen einfachen Konzeptwechsel zeigt, die theoretischen Weiterentwicklungen erarbeitet werden, z.B. hinsichtlich einer „Conceptual Reconstruction“ im Sinne einer konstruktivistischen Weiterentwicklung der Vorstellungen (Kattmann 2017: 8; Vosniadou 2013) oder der Koexistenz von Schülervorstellungen und fachlicher Norm (Martens & Gresch 2018; Kattmann 2017). So könnte als Umgang mit den Schülervorstellungen ein „Perspektivenwechsel“ im Sinne metakognitiven Wissens (Kattmann 2017: 9; Gropengießer 2008) einem Konzeptwechsel gegenübergestellt werden, um zu vergleichen, in welchen Domänen (z.B. Alltag vs. Biologie; Humanbiologie vs. Evolution) teleologische Erklärungen als legitim angesehen werden und in welchen nicht.

Einen weiteren Aspekt der einseitigen Auflösung zur Sachorientierung sehen wir darin, dass die Schülervorstellungen von den Studierenden eher aus einer defizitären Sichtweise als Lernhindernisse wahrgenommen werden. Dies steht in einer Passung zu dem rekonstruierten passiv-rezeptiven Lernverständnis. Aus der Perspektive konstruktivistischer Lerntheorien (Riemeier 2007) erscheint eine wertschätzende Sichtweise auf Schülervorstellungen förderlich, um diese für den Prozess des fachlichen Lernens zu nutzen. Dabei erscheint es von besonderer Bedeutung zu sein, den Ursachen der Schülervorstellungen nachzugehen (Gropengießer 2008) und auch die Lernerperspektive einzunehmen (Dannemann et al. 2014). Im Unterschied zu Konflikt und metakognitiver Kontrastierung könnten in Form einer „Anknüpfung“ zudem fachlich anschlussfähige Aspekte der Schülervorstellung identifiziert und als „Ansatzpunkt“ des Lernens nutzbar gemacht werden (Kattmann 2017: 9), z.B. im Kontext der Antibiotikaresistenz, wo die Schüler*innen bereits Überlegungen zu den zugrundeliegenden Kausalmechanismen anstellen. Die Studierenden könnten folglich darüber diskutieren, wie Lehrer*innen an die Lernausgangslage anknüpfend sinnvolle Lernangebote machen können (Kattmann 2017). Durch die unterschiedlichen Anknüpfungspunkte sollte sich die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten dabei nicht nur an einer Homogenisierung, sondern gleichzeitig auch an einer Differenzierung orientieren. Hierbei könnten die heterogenen Schülervorstellungen und die unterschiedlichen Lernwege, die sich in der Vignette wahrnehmen lassen, mithilfe einer „konzeptuellen Landkarte“ (Zabel & Gropengießer 2010: 221) rekonstruiert und visualisiert werden.

Für diese Art der Reflexion von Unterrichtsprozessen stellen fallrekonstruktive Seminare ein besonderes Potenzial dar (Beck et al. 2000). In diesen könnten Studierende authentische Unterrichtssituationen aus den Videovignetten hinsichtlich der Sachantonomie kriteriengeleitet beschreiben, theoriegeleitet interpretieren und kritisch-konstruktiv reflektieren (Bastian & Helsper 2000). So können die Studierenden verschiedene

Deutungen diskutieren und darauf bezogen Handlungsmöglichkeiten für den unterrichtlichen Umgang mit den Schülervorstellungen entwickeln (erste Perspektiven für ein Seminar s. Steinwachs & Gresch angenommen). Für die evidenzbasierte Entwicklung videobasierter Lehr-Lern-Angebote ist es – auch im Sinne eines hochschuldidaktischen Umgangs mit der Sachantonomie innerhalb der universitären Lehre – sinnvoll, unterschiedliche Typen der Unterrichtswahrnehmung zu rekonstruieren. So wird in unserer Studie von der Annahme ausgegangen, dass sich durch Fallvergleiche sinngenetisch verschiedene Typen der Unterrichtswahrnehmung empirisch rekonstruieren lassen und dadurch aus spezifischen Einzelfällen zugleich fallübergreifende Schlussfolgerungen möglich sind (Kelle & Kluge 2010). Die Grenzen der Aussagekraft der Rekonstruktionen in diesem Beitrag ergeben sich vor allem dadurch, dass die Datenauswertung im Projekt erst am Anfang steht und kontrastive Fallvergleiche für die Ausdifferenzierung der Orientierungen sowie die sinngenetische Typenbildung noch ausstehen. Zum Kontrast werden aktuell auch Gruppendiskussionen mit Studierenden anderer Universitäten, mit Biologielehrer*innen und mit Referendar*innen erhoben und interpretiert.

Der Einbezug des rekonstruierten impliziten Wissens und der theoretischen Überlegungen zur Sachantonomie bietet eine komplementäre Perspektive zu fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zum Umgang mit Schülervorstellungen, die sich auf die Förderung expliziten Professionswissens (z.B. Diagnose-, Planungs- und Reflexionskompetenz) fokussieren (z.B. Dannemann et al. 2014). Zudem bietet der Ansatz unserer Studie auch eine Möglichkeit der Fokussierung fachspezifischer Aspekte in Ergänzung zu Projekten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, die allgemeindidaktische Facetten in den Blick nehmen. Eine Perspektive für Folgestudien ist es, die Lehr-Lern-Prozesse in diesen fallrekonstruktiven Seminaren zu rekonstruieren, um somit die Praxis der Lehrer*innenbildung zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen.

Autorenangaben

Jens Steinwachs (Master of Education)
Westfälische-Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich Biologie
Zentrum für Didaktik der Biologie
Schlossplatz 34
48143 Münster
E-Mail: jens.steinwachs@uni-muenster.de

Juniorprofessor Dr. Helge Gresch
Westfälische-Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich Biologie
Zentrum für Didaktik der Biologie
Schlossplatz 34
48143 Münster
E-Mail: helgegresch@uni-muenster.de

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Barth, Victoria L. (2017): Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Reh, Sabine/Schelle, Carla/Helsper, Werner (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-192.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S. 469-520.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 205-218.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Dannemann, Sarah/Niebert, Kai/Affeldt, Svenja/Gropengießer, Harald (2014): Fallsammlung zum Lehren und Lernen der Biologie – Entwicklung von Videovignetten. In: Baumgardt, Iris (Hrsg.): Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 41-65.
- Goodwin, Charles (1994): Professional vision. In: American Anthropologist Jg. 96, H. 3, S. 606-633.
- Gresch, Helge/Martens, Matthias (2019): Teleology as a tacit dimension of teaching and learning evolution: A sociological approach to classroom interaction in science education. In: Journal of Research in Science Teaching, 56, 3, S. 243–269.
- Gropengießer, Harald (2008): Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Gropengießer, Harald/Marohn, Annette (2018): Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 49-68.
- Hammann, Marcus/Asshoff, Roman (2014): Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Hammerness, Karen/Darling-Hammond, Linda/Shulman, Lee S. (2002): Toward expert thinking: How curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. Teacher Education, 13, S. 221-245.
- Helsper, Werner (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-50.
- Helsper, Werner (2016a): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-61.
- Helsper, Werner (2016b): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Stuttgart: UTB, S. 103-127.
- Holodynski, Manfred/Steffensky, Mirjam/Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Sunder, Cornelia/Fiebranz, Anja/Meschede, Nicola/Glaser, Olaf/Rauterberg, Till/Todorova, Maria/Wolters, Marco/Möller, Kornelia (2015): Lernrelevante Situationen im Unterricht beschreiben und interpretieren. Videobasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In: Gräsel, Cornelia/Trempler, Kati (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen

- Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 283-302.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften Jg. 3, H. 3, S. 3-18.
- Kattmann, Ulrich (2017): Einführung. In: Kattmann, Ulrich (Hrsg.): Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen. Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten. Seelze: Klett | Kallmeyer, S. 6-13.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung, 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelemen, Deborah (2012): Teleological minds: How natural intuitions about agency and purpose influence learning about evolution. In Rosengren, Karl Sven (Hrsg.): Evolution challenges. Integrating research and practice in teaching and learning about evolution. New York: Oxford University Press, S. 66-92.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014).
- KMK (2016): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.09.2016).
- Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin: Springer.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Matthias; Gresch, Helge (2018): Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung, S. 275-288.
- Meschede, Nicola (2014): Professionelle Wahrnehmung der inhaltlichen Strukturierung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. Berlin: Logos.
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Oser, Fritz/Heinzer, Sarah/Salzmänn, Patrizia (2010): Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. In: Unterrichtswissenschaft Jg. 38, H. 1, S. 5-28.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Riemeier, Tanja (2007): Moderater Konstruktivismus. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin: Springer, S. 69-79.
- Schlömerkemper, Jörg (2006): Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Paderborn: Schöningh, S. 281-308.
- Sherin, Miriam Gamoran (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: Goldman, Ricki (Hrsg.): Video research in the learning sciences. Mahwah N.J.: Erlbaum, S. 383-395.
- Steinwachs, Jens/Gresch, Helge (angenommen): Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung mithilfe von Videovignetten im Themenfeld Evolution – Bearbeitung der Sachantonomie in der biologiedidaktischen Lehrer/-innenbildung. In: Kürten, Ronja/Greefrath, Gilbert/

- Hammann, Marcus (Hrsg.): Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Gestaltung innovativer Lehr-Lern-Formate in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann. Vosniadou, Stella (2013): Conceptual change in learning and instruction: The framework theory approach. In: Vosniadou, Stella (Hrsg.): International handbook of research on conceptual change. Hoboken: Taylor and Francis, S. 11-30.
- Zabel, Jörg/Gropengießer, Harald (2010): Darwins konzeptuelle Landkarte: Lernfortschritt im Evolutionsunterricht. In: Harms, Ute/Bogner, Franz X. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik, 4. Innsbruck: Studien Verlag, S. 209-224.

Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht eine explorative Analyse ausgewählter Ausschnitte aus kasuistisch angelegten, universitären Lehrveranstaltungen, in denen die Beteiligten über videographierte Unterrichtsausschnitte sprechen. Mithilfe eines adressierungsanalytischen Zugangs gehen die Verfasserinnen der Frage nach, wie in der Praxis kasuistischer Lehrerbildung Ansprüche an ‚Wahrheit‘ oder ‚Nützlichkeit‘ erhoben und verbal durchgesetzt werden. Sie rekonstruieren drei Varianten der Etablierung asymmetrischer Positionen und damit verbundene Praktiken der Durchsetzung dieser Ansprüche.

Schlagwörter: Geltungsansprüche, kasuistische Lehrerbildung, Adressierungsanalyse, Asymmetrien

Whose interpretation asserts itself? Requirements to a casuistic teacher training and empirical findings on the enforcement of claims for validity in university teaching

This paper focuses on an explorative analysis of selected excerpts from casuistic university courses in which the participants talk about videographed teaching. Using an approach based on the analysis of recognition the authors investigate how claims to truth and utility are raised and verbally enforced in practical casuistic teacher training. They reconstruct three variants of the establishments of asymmetric positions and associated practices of enforcing these claims.

Keywords: Claims for validity, casuistic teacher training, analysis of recognition, asymmetric positions

1 Erwartungen an (kasuistische) Lehrerbildung und empirische Befunde

In der universitären Lehre im Allgemeinen und kasuistischen Formaten der akademischen Lehrerbildung im Besonderen treffen strukturell ‚Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche‘ aufeinander und werden auf verschiedene Weise in ein Verhältnis gesetzt (vgl. Meseth 2016). Wie die Relationierung dieser Ansprüche ausgestaltet wird, hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab. Während Universitäten und mit ihnen die universitäre Lehre im 19. und 20. Jahrhundert durch einen „Forschungsimperativ“ (Tenorth 2012: 111 in: Groppe 2016: 60) und die Leitidee von „Bildung durch Wissenschaft“ (Groppe 2016: 62) dominiert wurden und damit einem Wahrheitsanspruch verpflichtet waren, deuten sich diesbezüglich Veränderungsprozesse an (vgl. ebd.), die Groppe als Wandel der deutschen Universität zu einer *pädagogischen* Institution interpretiert (vgl. ebd.: 58; Hervorhebung durch die Verfasser*innen). In Bezug auf die grundlegende Relationierung von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen in der Lehrerbildung werden die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaft, die Plurali-

tät der Bezugsdisziplinen (vgl. Meseth 2016) sowie bildungspolitische Einflussnahmen als bedeutsame Einflussfaktoren verstanden. Insgesamt scheinen in der Lehrerbildung Nützlichkeitsansprüche gegenwärtig zu dominieren, denn schließlich sind: „Nicht künftige Forscherinnen und Forscher, sondern künftige Lehrerinnen und Lehrer [...] die Adressatinnen und Adressaten der Lehrerbildung“ (ebd.: 43). Die zunehmende Implementierung kasuistisch ausgerichteter Lehrformate, die derzeit zu beobachten ist, steht Meseth zufolge damit „im Dienst der hochschuldidaktischen Idee, angehende Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren und sie systematisch in das Wissen der Profession einzuführen“ (ebd.: 54) bzw. – so Kunze – sie darauf vorzubereiten, „situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen“ (Kunze 2016: 97) im Sinne professioneller Urteilskompetenz zu handeln. Ausgehend von Analysen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung formuliert Meseth vor diesem Hintergrund die Annahme, dass im Rahmen einer kasuistischen Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen von verschiedenen Mischungsverhältnissen der unterschiedlichen Ansprüche an Wahrheit und Nützlichkeit auszugehen sei (vgl. Meseth 2016: 46¹; vgl. auch Kunze & Wernet 2014: 177).

Wie die hochschuldidaktische Idee einer Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis universitärer Lehre ausgestaltet ist, wie kasuistisch gearbeitet wird und wie dabei Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche in welche Verhältnisse gesetzt werden, ist damit noch nicht konkretisiert. Jenseits unterschiedlicher professionstheoretischer Ansätze und verschiedener Konzepte kasuistischer Arbeit in Lehrveranstaltungen liegen derzeit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum empirische Analysen kasuistisch ausgerichteter Seminare *in situ* vor.

Zu den zentralen Untersuchungen, die sich mit der Praxis von Fallarbeit in der Lehrerbildung befassen, sind zum einen eine Studie zur zweiten Phase von Kunze, Wernet und Dzengel (2014) bzw. Kunze und Wernet (2014) zu zählen sowie zum anderen eine Untersuchung von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske zum Sprechen über Unterricht im Rahmen universitärer Lehrerbildung (2017). Beide Studien bearbeiten die Frage, wie in den Seminarinteraktionen einzelnen Deutungen Geltung verliehen wird, und positionieren sich auch bezüglich des Verhältnisses von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen, insofern sie in ihren Analysen Referenzrahmen in den Blick nehmen, hinsichtlich derer diskursiv Deutungshoheit begründet wird.

In ihrer Untersuchung zur Ausbildungsinteraktion im Referendariat diskutieren Kunze und Wernet – über die grundsätzliche Rekonstruktion von Strukturmerkmalen ebener seminaristischer Ausbildungsinteraktionen hinaus – die Frage, wie sich diskursorientierte und doktrinale Kommunikationsformen zueinander verhalten (vgl. ebd. 2014: 161). Sie rekonstruieren dazu Protokolle seminaristischer Interaktionen, in denen sich Referendarinnen und Referendare sowie Seminarleitende mit Fällen aus der Schulpraxis befassen. Als ein Ergebnis zeigt sich, dass der Anspruch an Diskursivität bzw. an die Bearbeitung von Wahrheitsfragen für die soziale Praxis der Ausbildungsinteraktion spezifische Zumutungen mit sich bringt (vgl. ebd.: 162) – etwa den Diskursteilnehmen-

1 Meseth unterscheidet analytisch zwischen zwei idealtypischen Varianten von Kasuistik in der Lehrerbildung: Einer stärker an Forschungs- bzw. Wahrheitsansprüchen orientierten erziehungssoziologischen Kasuistik und einer auf Nützlichkeit bezogenen pädagogischen Kasuistik (vgl. ebd. 2016: 45).

den „die Anstrengung abverlangt, soziale Konventionen der außerdiskursiven Welt zu suspendieren“ (ebd.: 176; vgl. auch Artmann et al. 2017: 230) und kontinuierlich an der Herstellung und Aufrechterhaltung diskursiver Kommunikationspraxis zu arbeiten (vgl. Kunze & Wernet 2014: 178). Zu den Zumutungen gehört auch, dass eine kasuistische Praxis um der Reflexion und Erschließung der Sache willen darauf angewiesen ist, „ihren Fall als ein ‚Rätsel‘ zu thematisieren, das dechiffriert werden will“ (Kunze 2016: 116), wobei die Form der Bearbeitung dieses „Rätsels“ auf unterschiedliche Weise, beispielsweise in Anlehnung an erprobte Forschungsverfahren, erfolgen kann, was wiederum verschiedene Verhältnisbestimmungen von Wahrheit und Nützlichkeit – wie man mit den Termini Meseths (2016) sagen könnte – nach sich zieht.

Der Fokus der Studie von Artmann et al. liegt auf der Vermittlung und Aneignung von Professionswissen in der universitären Lehrerbildung und der Rekonstruktion des Kommunikationsgeschehens in Seminaren (vgl. 2017: 216), in denen mit einer Form „theoriebezogener pädagogisch-reflexiver Kasuistik“ (ebd.: 218) gearbeitet wurde. Die Aufmerksamkeit der Studie ist dabei auf drei Bezugsprobleme gerichtet. Diese umfassen (1) die „Kommunikation einer Aufgabenstellung“, (2) die „Versprachlichung einer Filmsequenz“, welche im Seminar die Datengrundlage bildet, sowie (3) „die kommunikative Herstellung von Gültigkeiten in Bezug auf jeweils eingebrachte Falldeutungen“ (ebd.: 220). Hinsichtlich des dritten Bezugsproblems richtet sich die Analyse auf Formen der Etablierung von Geltungsansprüchen seitens der Dozierenden; es werden zwei Umgangsweisen herausgearbeitet: Zum einen die „seminaröffentliche Betonung methodischer Standards“ und zum anderen die „Zurückweisung spekulativer Annahmen über die Wirkungen des beobachteten pädagogischen Tuns“ (ebd.: 228). Artmann et al. schlussfolgern, dass beide als Formen der kommunikativen Schließung (vgl. ebd.: 231) zu verstehen sind, und rekonstruieren Formen eines spezifisch universitär gerahmten Einübens in das Sprechen über Unterricht, das interaktiv durch die Dozierenden verbürgt wird (vgl. ebd.: 231).

In Bezug auf die eingangs eingeführte Frage nach der Verhältnissetzung von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen in einer kasuistischen Lehrerbildung verweisen die Ergebnisse von Kunze und Wernet (2014) also auf die Fragilität und den Zumutungscharakter diskursiven, tendenziell an Wahrheitsfragen orientierten Austausches. Artmann et al. (2017) ordnen die rekonstruierten universitären Interaktionen zwar einer erkenntnisorientierten – und damit an Wahrheitsansprüchen orientierten – Form der Wissenskommunikation zu, bestimmen aber zugleich das Geschehen als „theoriebezogen pädagogisch-reflexive Kasuistik“² (ebd.: 218), so dass Nützlichkeitsansprüche darin durchaus Geltung beanspruchen dürften.

Wie jedoch die Geltung von Wahrheits- oder Nützlichkeitsansprüchen durchgesetzt wird, steht in beiden Projekten nicht im Fokus. So ist empirisch noch zu klären, wie an Wahrheit oder an Nützlichkeit orientierte Formen der Arbeit mit Fällen initiiert und aufrechterhalten werden und wie dabei je Geltung behauptet wird. Im vorliegenden Beitrag fokussieren

2 Artmann et al. (2017: 217f.) orientieren ihre Bestimmung „theoriebezogen pädagogisch-reflexiver Kasuistik“ (ebd.: 218) an Wernet (o.J. in: Artmann et al. 2017) sowie Kunze (2016). Sie stellen fest, dass diese Form von Kasuistik die „kommunikative Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme“ (2017: 218) ermögliche und diese theoriebezogen zu reflektieren helfe.

wir auf die Frage nach der verbalen Durchsetzung von Wahrheits- bzw. Nützlichkeitsansprüchen. Wir tun dies in praxistheoretischer Perspektive und vor dem Hintergrund der Annahme, dass ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ potentiell als normative Bezugspunkte in Praktiken universitärer Lehrangebote aufgerufen und bearbeitet werden.³

2 Empirische Erkundungen der Aushandlung von Geltungsansprüchen

Im Rahmen des Projekts „Inklusive Lehrer_innenbildung“ (iLeb) konnte eine Vielzahl von Lehrveranstaltungen an der Universität Hildesheim, innerhalb derer kasuistisch orientierte Arbeitsphasen durchgeführt wurden, durch Beobachtungsprotokolle und Audioaufnahmen dokumentiert werden. Die Audioaufnahmen wurden transkribiert und stellen die Grundlage für unsere explorative Analyse dar: Wir haben ausgewählte Transkriptausschnitte sequenzanalytisch erschlossen und – dabei mitlaufend – nach den Positionen gefragt, die die Beteiligten einander in einem (Re-)Adressierungs-Geschehen (vgl. Reh & Ricken 2012) zuweisen, sowie nach den Normen, die dabei aufgerufen werden.⁴ Wir erproben dieses Vorgehen mit dem Ziel, unter Rückgriff auf die Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. ebd.: 44f.) entlang der Etablierung (a-)symmetrischer Positionen auf – in diesem Fall: ausschließlich verbale – Praktiken der Durchsetzung der Geltung der Aussagen der involvierten Dozierenden und Studierenden zu fokussieren und damit verbundene normative Ansprüche – etwa: an Wahrheit oder Nützlichkeit – zu erfassen.⁵ ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ verstehen wir somit als Normen, die – sofern die eingangs aufgenommene These hinsichtlich universitärer kasuistischer Lehre zutreffen sollte – in verbalen Praktiken (implizit) aufgerufen und durchgesetzt werden könnten. So fragen wir u.a. danach, als wer Studierende und Dozierende einander adressieren (z.B. als Forschende oder als – angehende – Pädagoginnen bzw. Pädagogen) und wie sich die Beteiligten jeweils selbst positionieren. Wir rekonstruieren, wie unterschiedliche Deutungen hervorgebracht und bearbeitet werden und welchen Normen – z.B. ‚Wahrheit‘ im Sinne etablierter Forschungsverfahren oder ‚Nützlichkeit‘ im Sinne didaktischer Argumente – dabei Geltung verliehen wird.

Die von uns analysierten universitären Lehrveranstaltungen, in denen kasuistisch gearbeitet wird, begreifen wir also als soziales Geschehen, das sich innerhalb eines Gefüges von Praktiken, die je für sich als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2008: 89) zu verstehen sind, vollzieht. Wir ge-

3 Wir danken den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für konstruktive Hinweise zur Überarbeitung des Beitrages.

4 Bei der Adressierungsanalyse handelt es sich um ein Konzept, das bislang vorwiegend in der ethnographischen Unterrichtsforschung genutzt (vgl. z.B. Idel & Rabenstein 2017), zunehmend aber auch zur Analyse anderer Kontexte herangezogen wird (vgl. z.B. Breuer 2015).

5 Wir schließen mit dieser Fokussierung der Durchsetzung von Normen in verbalen Praktiken an Überlegungen von Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen (2017) an, die „Akte des (An-)Sprechens, in denen sich Subjekte explizit oder implizit adressieren und sich dazu anhalten, sich Kategorien und Normen einer anerkegnbaren Existenz zu unterwerfen“ (ebd.: 207, Hervorhebung im Original) zum Forschungsgegenstand machen.

hen davon aus, dass Geltungsansprüche in Veranstaltungen universitärer Lehrerbildung nicht zuletzt auch ‚pädagogisch‘ bearbeitet werden. Für die aufgezeichneten Gesprächspraktiken vermuten wir daher, dass sie sich durch Zeigegeesten (vgl. z.B. Ricken 2009) auszeichnen, welche sowohl die Durchsetzung normativer Ansprüche prägen als auch Dozierende und Studierende asymmetrisch zueinander relationieren.

Wir beziehen uns im Folgenden auf Ergebnisse der Analyse von Ausschnitten aus zwei Veranstaltungen für Masterstudierende, in denen im Sommersemester 2017 auf Grundlage von Unterrichtsvideographien kasuistisch gearbeitet wurde. Zunächst rücken wir zwei Situationen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, in denen sich Dozierende und Studierende im Plenumsgespräch auf Fälle beziehen (2.1 und 2.2). Anschließend widmen wir uns kontrastierend einem Ausschnitt aus einer studentischen Gruppenarbeit (2.3). Wir bilden dabei zunächst die ausgewählten Transkriptauszüge ab und kommentieren dann zusammenfassend die, auf Basis unserer Sequenzanalysen und der Analyse des (Re-)Adressierungsgeschehens rekonstruierten, Praktiken sowie darin angelegte Positionen und aufgerufene Normen. Einen besonderen Fokus richten wir auf die zugrundeliegende Frage nach der Durchsetzung der Geltung aufgerufener Normen.

2.1 Sammeln von Auffälligkeiten

In einer Lehrveranstaltung formuliert der Dozent bzw. die Dozentin (D) zunächst eine Aufgabenstellung:

D⁶: gut also intensiv wollen wir jetzt heute mit uns an mit einem videobeispiel auseinandersetzen wie wird differenz gemeinsamkeit durch akteure räume anordnungen reproduziert (2.0) ich werde ihnen dazu einfach mal ein video (1.5) mh beispiel ist jetzt nicht so viele eine videoaufnahme zeigen (.) eine videoaufnahme zeigen (.) und: die schauen wir uns erstmal komplett an und sie sagen hinterher was ihnen jetzt sozusagen im ersten (---) beim ersten anschauen aufgefallen ist im hinblick auf sowas wie differenz gemeinsamkeit herstellen (---) anordnungen räume und so weiter.

Das Video wird abgespielt. Nach dem Ende des Videos reformuliert D:

D: [...] was ist ihnen so beim betrachten (-) aufgefallen? was haben sie gedacht zwischendurch was (---) hmhm
 S1: beim arbeitsauftrag hab ich gedacht der war ziemlich lang: und wiederholend [...]
 D: hmhm
 S2: ja es war auch zu viele farben da hab ich (.) [also]
 S1: [ja]
 S2: warum zwei farben für gut
 S1: ja (-) auch wieso hält sie das nicht fest ne
 D: (1.0) hmhm
 S3: ja man sieht halt gleich sofort dass das diese ex also wie sie es ja erklärt hat diese expertenrunden was wahrscheinlich erst gruppenarbeit und dann tja verwechselt
 D: (2.0) hmhm

6 Die Transkription orientiert sich an den Regeln des Transkriptionssystems GAT2 (vgl. Seltling et al. 2009).

S2 hat eine technische Frage zum Ton im Unterrichtsvideo, diese kann jedoch nicht beantwortet werden.

S4: da war noch ne zweite person [ähm]

D: [hmm]

S4: eine zweite [frau]

D: [ja] hmm

S4: mir wurde nicht ganz klar was was war ihr auftrag? warum war sie da eigentlich?

D: (4.0) haben sie eine vermutung?

S4: vielleicht (1.0) ähm ne inklusionshelferin aber selbst dann warum sie dann an der tafel rumläuft weiß ich grad nicht also (.) das hat (.) ist mir halt nur aufgefallen dass sie da rumgewuselt und eigentlich (2.0) vielleicht einfach weil der ausschnitt so kurz ist das man das nicht [mitbekommt]

D: [hmm] (8.0) () stellen vielleicht, wo sie aufgemerkt haben (--) wo sie gedacht haben och das ist ungewöhnlich oder das ist vielleicht interessant

Zu Beginn der dargestellten Situation kündigt D eine gründliche – ‚intensive‘ – Beschäftigung mit einem Unterrichtsvideo an, welchem – mindestens bevor dies nachfolgend sprachlich abgemildert wird – exemplarischer Charakter zugeschrieben wird, so dass das Unterrichtsvideo bzw. das, was es dokumentiert, als Fall für etwas erscheint. Die Studierenden werden dabei entlang einer Norm, die eine analytische Auseinandersetzung mit Videodaten einfordert, als solche adressiert, die gleichsam beim ersten Sehen Bedeutung im Video erkennen sollen. Die angekündigte Eigenheit des Falls wird jedoch nicht expliziert, vielmehr verweist D auf die Frage nach der ‚Reproduktion von Differenz und Gemeinsamkeit über Akteure, Räume und Anordnungen‘ – ein u.E. komplexer Zusammenhang, der ebenfalls nicht weiter ausgeführt wird; unklar bleibt zudem, wie man zu einer Antwort auf die Frage kommen könnte. Im Auftakt der vorgestellten Situation positioniert sich D über die Initiierung einer Zeigegeste – schließlich wird das Video nicht ohne Grund ‚gezeigt‘ – als beteiligt an einer pädagogischen Beziehung zwischen sich selbst und den Studierenden und etabliert darüber eine asymmetrische Beziehungsstruktur: D strukturiert das Geschehen, bestimmt über Inhalte und weiß, welche Bedeutung hinter dem (Video-)Exempel steckt, während die Studierenden aufgefordert sind, entlang erster Eindrücke auf unbekanntem Wege eine komplexe Fragestellung zu bearbeiten. Diese Zeigegeste erscheint vor allem deshalb ambivalent, weil sie zugleich ankündigt, dass das Video eben nicht ‚beim ersten Anschauen‘, sondern im Rahmen einer ‚intensiven Auseinandersetzung‘ seine Bedeutung Preis gibt.

Die Reformulierung des Arbeitsauftrags nach der Videovorführung erscheint demgegenüber, wie auch Artmann et al. (2017) gezeigt haben, als eine Reduktion der Komplexität des einführenden Arbeitsauftrags, die eine „breitere Partizipation der Studierenden am Seminar“ (ebd.: 222) ermöglichen kann. Wenn nun D dazu auffordert, ‚Auffälliges‘ oder ‚Gedanken‘ zu schildern, wird die Adressierung der Studierenden modifiziert: Sie erscheinen nunmehr als solche angesprochen, die bei der Videosichtung etwas ‚gedacht‘ haben und dies nun explizieren sollen. Nachfolgend melden sich drei Studierende zu Wort und kommentieren das Video im Sinne einer Unterrichtsnachbesprechung. Dabei lässt sich eine Modifikation der zuvor entworfenen Adressierungen rekonstruieren: Die Studierenden zeigen sich als solche, die die pädagogische Praxis der

Lehrperson im Unterrichtsvideo bewerten, ohne dabei jedoch an (didaktische) Theorien anzuschließen. Insofern die Beiträge durch D zur Kenntnis genommen („hmhm“), aber nicht inhaltlich ratifiziert werden, scheint D die Selbstpositionierung der Studierenden zunächst aufzunehmen. In der Abfolge von Beiträgen seitens der Studierenden und der Reaktionen von D lässt sich jedoch kaum ein Versuch erkennen, Deutungen, Beobachtungen oder Argumentationen inhaltlich zu bearbeiten und damit einen akademischen Austausch oder Diskurs hervorzubringen; vielmehr etabliert sich ein Geschehen, in welchem Meinungsäußerungen und Bewertungen im Hinblick auf das videographierte Tun der Lehrperson gesammelt, nicht aber bearbeitet werden. Wenn nun S4 eine Beobachtung bzw. eine Irritation durch die Beobachtung schildert, ist dies möglicherweise als Anschluss an die Adressierung durch D vom Beginn der Situation zu deuten, dass nämlich im Video etwas Bestimmtes zu erkennen sei – allerdings scheint sich S4 gerade durch die Nachfrage als jemand zu positionieren, für den sich diese (behauptete) Eindeutigkeit nicht erschließt. Anders als bei den einander stützenden Deutungen der Studierenden zuvor, ergäbe sich über eine Bearbeitung dieser Irritation ein Anlass, von der Sammlung bewertender Äußerungen hin zu einem rekonstruktiven, methodengeleiteten Vorgehen überzuleiten, einschließlich des Abwägens von Lesarten bzw. Deutungen: Diese Möglichkeit bleibt jedoch ungenutzt, insofern D die *Praktik des Sammelns* von inhaltlich scheinbar beliebigen Beiträgen durchsetzt, indem zunächst zurückgefragt wird, was S4 vermute, und die darauf folgende Antwort unbearbeitet bleibt.

Insgesamt lässt sich – das wollen wir an diesem kurzen Ausschnitt illustrieren – eine asymmetrische Beziehung zwischen D und den Studierenden rekonstruieren. Zwar wird zu Beginn über den Arbeitsauftrag ein pädagogisches Verhältnis aufgerufen, in der Folge jedoch kaum eingelöst. Vielmehr dokumentiert sich die Asymmetrie zwischen D und den Studierenden gerade in der Durchsetzung der *Praktik des Sammelns*, die eben nicht an einer Norm analytischen Deutens orientiert ist, sondern vielmehr auf inhaltliche Beliebigkeit setzt. Wenngleich ein solches Sammeln von Auffälligkeiten vermeintlich ermöglicht, Beobachtungen und variierte Deutungen zur Geltung zu bringen, wird diese Möglichkeit zugleich eingeschränkt, wenn die Äußerungen der Studierenden nebeneinanderstehen und inhaltlich unbearbeitet bleiben. Somit werden auch Reflexionsanlässe, wie wir sie in der Äußerung einer Irritation durch S4 finden, nicht zum Anlass einer Aushandlung von Deutungen bzw. deren Geltung; vielmehr setzt sich – unwidersprochen – die Situationsdeutung von D durch: Es geht um das Sammeln von Auffälligkeiten, nicht um deren Bearbeitung, weder mit Blick auf didaktische Angemessenheit, noch mit Blick auf Irritationen oder gar Erkenntnis.

2.2 Raten, was richtig ist

In einer anderen Lehrveranstaltung kommt es zu den folgenden (Re-)Adressierungen:

S1: stop
D: (lacht) (1.5) genau (--)

Das zuvor abgespielte Video wird beendet.

- D: funktioniert super, (lacht)
 S1: (1.5) äh:
 D: (--) genau? was passiert? (4.5) S2
 S2: na sie signalisiert dass diese:
 S3: (--) das ist ja ein kreis
 S2: (--) nee das ist es noch nicht, die sequenz ist noch nicht beendet. (lacht) sondern dass diese offene spieldings- also dass sie sich zusammenkommen. dass sie zusammenkommen meine ich. signalisiert sie durch ein pfeifen. und durch dieses [zeichen]
 D: [okay] ist jetzt schon interpretation.
 S2: achso
 D: weil-
 S2: okay dann passiert nur dass sie pfeift und ein zeichen gibt.
 D: (--) genau, und ähm was- kann man schon an den sch- ähm kindern was erkennen, (2.0)

Der Beginn des beschriebenen Ausschnitts vermittelt den Eindruck eines Spiels; andere Kontexte, in denen ‚stop‘ gerufen und gelacht wird, scheinen kaum vorstellbar. Die Dozentin bzw. der Dozent (D) bewertet in einer Kombination aus technokratischem Ausdruck mit unspezifischem Lob – wie bei der Leitung eines Spiels – zustimmend das Geschehen; doch bleibt unklar, ob die Bewertung auf das Rufen von S1 oder das eigene Können hinsichtlich des Stoppens des Videos zielt. Sodann wiederholt D die Ratifikation („genau“) und eröffnet fragend – in ähnlicher Weise Komplexität reduzierend wie in der zuvor dargestellten Situation – eine Plenumsrunde. Kontrastierend zur Situation 2.1 werden die Studierenden hier jedoch nicht als solche adressiert, die ‚Auffälligkeiten‘ benennen sollen, sondern als solche, die (genaue) Beschreibungen dessen, was im Video zu sehen war, formulieren sollen. Insofern in die Frage von D ein Anspruch auf Exaktheit bzw. Eindeutigkeit eingelassen ist, entsteht der Eindruck, dass D bereits darum weiß, ‚was passiert‘, denn nur dann ließe sich die Beschreibung der Studierenden als mehr oder weniger exakt bewerten. Damit ist die Situation weniger als eine bestimmt, in der es um ein Abwägen von Verständnisalternativen geht, als darum, dass die Studierenden zur richtigen Antwort kommen sollen – möglicherweise, indem sie raten. Es entwickelt sich eine Abfolge von Studierendenäußerungen, innerhalb derer zunächst S2 das Wort ergreift, dieses dann gegenüber S3 verteidigt und den eigenen Gedanken fortan weiter ausführt.⁷ Der Beitrag von S2 wird nun von D in negativer Weise ratifiziert. Mit dem Verweis darauf, dass es sich beim Beitrag von S2 ‚schon‘ um eine ‚Interpretation‘ handele, wird auf die Norm einer forschungslogisch bestimmten Abfolge des Vorgehens Bezug genommen: Im Sinne einer festgelegten Abfolge von Arbeitsschritten wurde eine Antwort erwartet, die einen Arbeitsschritt kennzeichnet, der dem Interpretieren voranzugehen hat.

Entlang dieses Geschehens etabliert sich ein Positionengefüge, innerhalb dessen D sich als Spielleitung zeigt und die Gesprächspraxis formal strukturiert. Der spielerische Charakter der Situation wird allerdings von doktrinalen Praktiken überlagert, insofern D sich zugleich als jemand positioniert, der um richtige Antworten weiß und über die An-

7 Dass und wie an dieser Stelle zwischen den Studierenden Kommunikations- und Leistungsordnungen verhandelt werden (vgl. Kunze 2017: 216), führen wir hier – zugunsten der Darstellung der Praktiken zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen – nicht näher aus.

gemessenheit von Studierendenbeiträgen urteilt, während die Studierenden als solche adressiert sind, die richtige Antworten liefern bzw. erraten sollen.

Das angedeutete Angebot von D – die vorangegangene Bewertung zu explizieren – zurückweisend, reformuliert in der Folge S2 den eigenen Beitrag und nimmt dabei die Adressierung durch D auf. Mit der nun positiven Ratifizierung der Studierendenäußerung („genau“) etabliert sich eine Situationsdeutung, innerhalb derer die *Praktik des Ratenlassens* weniger durch eine Offenheit hinsichtlich möglicher Studierendenäußerungen bestimmt ist, als vielmehr das, was als richtig gelten kann, stark eingeschränkt ist. Wenn D mit einem – konkreter formulierten – Beobachtungsauftrag erneut das Video abspielt, ist zu erahnen, dass etwas ‚erkannt‘ werden kann, von dem D schon weiß, was es ist; an dieser Stelle stehen die Studierenden erneut vor der Anforderung, richtig zu antworten.

Zusammengefasst lässt sich – wie in der Situation 2.1 – auch in dieser Situation eine asymmetrische Konstellation zwischen D und den Studierenden rekonstruieren: Während in 2.1 die *Praktik des Sammelns von Auffälligkeiten* im Fokus stand, ist es hier die *Praktik des (vermeintlich) spielerischen Ratens* dessen, was D schon weiß (und als richtig versteht), wobei doktrinale und an Forschungsverfahren orientierte Gesprächspraktiken ineinander verwoben sind. In beiden Fällen (2.1 und 2.2) läuft der Wechsel von Anleitung und (ausbleibender) Bewertung Gefahr, die Varianz möglicher Äußerungen und Lesarten deutlich einzuschränken. Weder scheint eine Orientierung an der Norm eines erkenntnisorientierten akademischen Diskurses vorzuliegen, noch lässt sich das Geschehen als normativ auf Nützlichkeit bezogen bzw. an Normen pädagogischer Reflexion orientiert beschreiben.

2.3 Expertise in Anspruch nehmen

Kontrastierend zu den dargestellten Situationen, in denen sich Dozierende und Studierende in Plenumsgesprächen auf videographierte Unterrichtssequenzen beziehen, widmen wir uns nun einer Situation, in der sich Studierende ohne die Beteiligung Dozierender austauschen.

- S1: (--) ja was aber was war denn passiert das die auf einmal
 S2: (--) ich glaub sie beschwert sich das die anderen irgendwie nicht mitmachen weil sie ja die ganze zeit irgendwie da so [blöd rumstehen]
 S3: [ja aber] es kommt ja ausm (.) nu einfach [so]
 S1: [ja] eben deswegen denke ich das (.) ja also das deswegen habe ich das so gedacht (.) dass sie nochmal von vorne anfangen will quasi (1.5) [weil sie auf einmal]
 S3: [ja oder sie sagt] dass die anderen nicht mitmachen möchten (4.0)
 S4: so [jetzt]
 S1: [aber] sie grinst ja (-) also sie grinst
 S4: (-) und sie zeigt auf den:
 S1: (--) ja und sie zeigt irgendwie [auf den]
 S3: [ja aber] sie steht ja nicht völlig abseits und dann auf einmal beschwert sie sich
 S1: (--) ja deswegen war das nicht meine interpretation

Die einleitende Äußerung von S1 fordert eine Erklärung dessen ein, was in der Videosequenz geschah. Ähnlich wie wir es für die Frage der Dozentin bzw. des Dozenten in Situation 2.2 dargestellt haben, wird dabei normativ auf eine Eindeutigkeit bzw. Richtigkeit des Situationsverständnisses verwiesen. Zugleich zeigt sich S1 als jemand, der nicht über die richtige Antwort verfügt, und adressiert mithin die anderen Studierenden als solche, die aufgefordert sind, gemeinsam eine wahre Erklärung zu erlangen. In der Folge wird diese Adressierung aufgenommen: Zunächst bietet S2 einen Erklärungsversuch an, der allerdings von mehreren Seiten zurückgewiesen wird; dabei fällt auf, dass die Studierenden ihre Beiträge alltagssprachlich formulieren. Die Sprechrollenwechsel vollziehen sich fortlaufend über eine vordergründige Zustimmung zum zuvor Gesagten („ja“), der dann wiederum eine Platzierung divergierender Beobachtungen und Deutungen („aber“) folgt. Anders als in den Situationen 2.1 und 2.2 werden hier also oppositionelle Deutungen geäußert; dies geschieht vielfach, ohne dass die Äußerungen sozial kooperativ abgemildert werden – in diesem letzten Punkt unterscheiden sich unsere Ergebnisse von denen von Kunze und Wernet (2014: 169) sowie Artmann et al. (2017: 230). Lediglich das „ja“, das an vorangegangene Äußerungen anschließt, könnte auf die Notwendigkeit hinweisen, Kränkungen der anderen Diskursteilnehmenden zu vermeiden.

Insofern nun abschließend S1 den initiierten Einigungsprozess und die vorangegangenen Beiträge bzw. die aufgefächerten Deutungsalternativen global zurückweist und dabei auf eine eigene, anders gelagerte Interpretation verweist, vollzieht sich ein Wechsel im sprachlichen Duktus: Unter Nutzung eines fachspezifischen Sprachregisters referiert S1 auf die Norm eines methodengeleiteten Forschungsvorgehens und positioniert sich als Expertin bzw. Experte. Wenn der zuvor vorherrschende Sprachduktus auf das Sprechen unter Gleichen schließen ließ, die sich jedoch nicht als Expertinnen bzw. Experten ihres Tuns zeigten bzw. adressierten, wird hier eine asymmetrische Konstellation angelegt, innerhalb derer S1 sich den anderen Studierenden gegenüber als Expertin bzw. Experte – zumindest in methodischer Hinsicht – ausweist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden in der vorliegenden Situation auf der Suche nach einer Erklärung für das Beobachtete validieren, was zuvor gesagt wurde, und anschließend Verschiebungen, Ergänzungen oder Alternativen ins Gespräch bringen. Anders als in den zuvor rekonstruierten (Re-)Adressierungen von Studierenden und Dozierenden nutzen sie dabei keine Zeigegesten, weder zeigen sich *Praktiken des Sammelns* und *Bewertens* noch gibt es eine Person, die sich als Spielleitung positionieren und die anderen in ein Ratespiel involvieren würde. Der Geltungsanspruch eigener Deutungen wird hier mithin auch nicht über die, mit einer formalen oder inhaltlichen Steuerung des Geschehens einhergehenden, asymmetrische Positionierung durchgesetzt, vielmehr rekonstruieren wir eine *Praktik der Beanspruchung von Deutungshoheit qua (methodischer) Expertise*, die das vorangehende Positionengefüge, einen Austausch unter Gleichen, durchkreuzt; damit kommt es auch in dieser Situation zu einer Beschränkung von Deutungsoptionen.

3 Einschränkung von Deutungsalternativen als Moment kasuistischer Lehrerbildung

Unsere Rekonstruktionen der Situationen 2.1 und 2.2 zeigen, dass es jeweils eine Person gibt (die Dozentin bzw. den Dozenten), die anderen Personen (den Studierenden) – einmal *sammelnd* und einmal *raten lassend* – zeigt, dass bzw. was sie (noch) lernen sollen. In Situation 2.2 wird dieser Wissensvorsprung anhand der von D vorgenommenen Unterscheidung hinsichtlich Beschreibung und Interpretation noch einmal besonders – und in forschungsmethodischer Hinsicht – betont. Dennoch entsteht vor dem Hintergrund des Wechsels von Anleitung und (Nicht-)Bewertung studentischer Beiträge weder ein diskursiver, erkenntnisorientierter noch ein an praktischer Nützlichkeit orientierter Austausch. In Situation 2.3 werden zwar weder Zeigegeesten vollführt, noch kommt es über das *Sammeln* oder *Raten* zum Austausch, jedoch legt hier eine Studierende bzw. ein Studierender entlang der Abgrenzung verschiedener Interpretationen den Fokus auf das forschungsmethodische Vorgehen, wodurch sich eine asymmetrische Relationierung innerhalb der Gruppe andeutet und die bzw. der Studierende *forschungsmethodische Expertise* in Anspruch nimmt.

Die von uns analysierten Situationen verweisen auf asymmetrische Positionierungen und unterschiedliche Praktiken der Durchsetzung von Geltung, in denen Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche – im Sinne etablierter Forschungsverfahren oder didaktischer Argumentationen – kaum bemüht werden. Vielmehr rekonstruieren wir *Praktiken des Sammelns von Auffälligkeiten, des spielerischen Ratens, was richtig ist* sowie *der Inanspruchnahme von Expertise*, mithilfe derer Geltung in Anspruch genommen wird. Die von uns rekonstruierten Praktiken bedingen eine Einschränkung alternativer Deutungen, die unter Bezugnahme auf eine „kontingenzgewärtige Unterrichtstheorie“ (Meseth et al. 2012: 223) als Einschränkung von Kontingenz bzw. als spezifische „Emergenzkonstellationen“ (ebd.: 224) gedeutet werden können. Unsere Rekonstruktionen der Situationen 2.1 und 2.2 verweisen zugleich darauf, dass auch im Rahmen kasuistischer Lehrerbildung Vermittlungsansprüche⁸ – wie wir sie in praxistheoretischer Perspektive über Zeigepraktiken rekonstruiert haben – bearbeitet werden. Systemtheoretisch gewendet dokumentieren sich in unseren Analysen unterschiedliche Varianten einer Auseinandersetzung mit der Differenz von Vermittlung und Aneignung (vgl. ebd.: 227), innerhalb derer sich „Pädagogizität“⁹ (ebd.: 224) entfaltet.

Wenngleich auch jenseits (hochschul-)didaktischer Überlegungen von einer methodischen Notwendigkeit zur Einschränkung von Kontingenz ausgegangen werden könnte – schließlich sind auch im Rahmen rekonstruktiver Verfahren Deutungsmöglichkeiten auszuschließen (etwa im Sinne des Sparsamkeitsprinzips oder des sequenziellen Ausschließens von Lesarten) – verweisen unsere Interpretationen der Situationen 2.1 und 2.2 darauf, dass es in diesen Situationen kaum zu einer systematischen Formulierung unterschiedlicher Lesarten kam. Vielmehr sind es die Dozierenden, die sich als Wissende bzw. Moderierende positionieren und damit zugleich Geltungshoheit beanspruchen

8 So sind in der kasuistischen Lehrerbildung vielfach bereits mit der Auswahl eines Falles Fokussierungen verknüpft – schließlich soll am Fall etwas Spezifisches gezeigt werden.

9 Mit „Pädagogizität“ bezeichnen Meseth u.a. (2012) „eine besondere Form der Sozialität [...], die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist“ (ebd.: 224).

sowie die Bandbreite möglicher (Situations-)Deutungen einschränken. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass mit dem Einsatz rekonstruktiver Formen von Kasuistik in der Lehrerbildung vielfach die Erwartung verbunden wird, dass ein intensives Entwickeln und Abwägen von Deutungsoptionen erfolgt und „Welt im Modus von Fraglichkeit“ thematisiert wird (Kunze 2017: 225). Auch in der Situation 2.3, dem Gespräch unter Studierenden, führen nicht methodische Prinzipien zu einer Einschränkung von Deutungsalternativen – vielmehr wird hier qua behaupteter Expertise die Geltung der eigenen Deutung durchgesetzt.

Unsere Befunde verweisen darauf, dass rekonstruktive Kasuistik in der Lehrerbildung – soll sie den Erwartungen gerecht werden – in vielerlei Hinsicht voraussetzungsreich ist und teilweise mit Ambivalenzen einhergeht: So setzen die Dozierenden in unseren Rekonstruktionen auf inhaltliche und formale Strukturierung einerseits und den Exempelcharakter des ausgewählten Datenmaterials andererseits. Wenngleich dabei auch die Norm eines methodengeleiteten Vorgehens aufgerufen wird, deutet sich in unseren Befunden an, dass asymmetrische Positionierungen der Beteiligten zueinander und die mit ihnen verbundenen Einschränkungen alternativer Deutungsmöglichkeiten einer Einübung in ein fallrekonstruktives Vorgehen möglicherweise entgegenstehen. Es könnte vermutet werden, dass auf Seiten der Dozierenden für eine kasuistische Lehrerbildung, die den programmatisch an sie gesetzten Erwartungen entspricht, eine doppelte Könnerschaft erforderlich wäre: Sie müssen nicht nur selbst fallrekonstruktiv arbeiten können, sondern sind zugleich gefordert, andere in diese Form der wissenschaftlichen Praxis zu involvieren. Die Dozierenden werden idealtypisch zur Sozialisationsinstanz in wissenschaftlicher Praxis (vgl. Kunze 2017: 224), können dabei – dies zeigen die rekonstruierten Situationen – „jedoch nicht auf eine etablierte Diskurskultur setzen“ (ebd.: 225). Vermittlungsansprüche bleiben – mindestens im Sinne der Einführung in Forschungsverfahren und das Einüben einer erkenntnisorientierten Haltung – bestehen und überformen die Etablierung einer Diskurskultur.

Autorenangaben

Dipl.-Pädagogin Alexandra Damm
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: Alexandra.damm@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Anna Moldenhauer
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
E-Mail: moldenha@hu-berlin.de

Julia Steinwand, M. A.
Stiftung Universität Hildesheim
Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
E-Mail: julia.steinwand@uni-hildesheim.de

Literatur

- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10, Heft 2/2017, S. 216-233.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit*. Wiesbaden: VS.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Salaschek, U./Stiller, J. (Hrsg.): *Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2017): *Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht*. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS., S. 41-54.
- Kunze, Katharina (2016): *Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik*. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinnrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS, S. 97-122.
- Kunze, Katharina (2017): *Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar*. In: Berndt, C. /Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): *Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation*. In: *sozialersinn* 15, Heft 2/2014, S. 161-180.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas/Dzengel, Jessica (2014): *Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen*. In: Pieper, I. /Frei, P. /Hauenschild, K. /Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: VS, S. 37-58.
- Meseth, Wolfgang (2016): *Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen*. In: Hummrich, M. /Hebenstreit, A. /Hinnrichsen, M. /Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS, S. 39-62.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): *Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, Heft 2/2012, S. 223-241.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 35-36.
- Ricken, Norbert (2009): *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns*. In: Berdelmann, K. /Fuhr, T. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, Heft 2/2017, S. 193-235.

- Schatzki, Theodore (2008): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, Heft 1/2009, S. 353-402.

Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung

Zusammenfassung

Der Beitrag interessiert sich für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer_innenbildung: Anhand empirischer Analysen zu einer Filmszene und ihrer Rezeption in studentischen Diskussionen wird das Verhältnis zwischen dem die Diskussion rahmenden Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, der medialen Repräsentationsform des Falls und des Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung durch die Studierenden ausgelotet. Die Konstruktion der Materialität Film und ihre Rolle für die fallbasierte Lehrer_innenbildung stellen sich als methodologisch noch wenig aufgearbeitet heraus. Der Beitrag reflektiert diese Repräsentationsform auch hinsichtlich der Frage, welche Rezeptionslogiken in einer fallbasierten Lehrer_innenbildung im Kontext der Inklusion relevant werden.

Schlagwörter: Kasuistik, inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung, Filmanalyse, dokumentarische Methode

Cinematic Staging of Inclusion and its Perception in Case-based Teacher Training

This article is interested in the significance of movies as a specific form of representation in casuistic teacher education: Based on empirical analyses of a movie scene and its perception in student discussions we sound out the relation between the topic framing the discussion – here the demand for inclusion –, the media form of representation of the case, and the modus operandi of the case-based dispute by the university students. The construction of the materiality of the movie and its role for the case-based teacher education yet appear to be little elaborated methodologically. The article outlines this form of representation, also reflecting the question how it can be considered for case-based teacher-training in the context of inclusion.

Keywords: casuistry, inclusive-orientated teacher training, film analysis, documentary method

1 Einleitung

Formate kasuistischer Lehrer_innenbildung sind mittlerweile fest in der Hochschuldidaktik etabliert, was sich auch in der zunehmenden Beforschung kasuistischer Seminare widerspiegelt (vgl. Bräuer et al. 2018: 139). Die dabei sehr unterschiedlichen Formen der universitären Fallarbeit sind Kunze (2017: 215) zufolge konzeptionell bereits breit und systematisch ausgearbeitet, wobei eine empirische Fundierung weitgehend noch aussteht (ebd.). Insbesondere eine Reflexion der Repräsentationsform der Fälle in ihrer Rolle für eine fallbasierte Lehrer_innenbildung ist methodologisch noch wenig ausgearbeitet (vgl. Bräuer et al. 2018).

An dieses Forschungsdesiderat knüpft der vorliegende Beitrag an, der sich im Besonderen für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer_innenbildung interessiert und dafür Daten aus der Studie „Im Fall von Inklusion“ (Hackbarth & Akbaba i.E.) nutzt. Die Studie orientiert sich an einer rekonstruktiven Fallarbeit, die anhand einer forschungsmethodisch strukturierten Analyse von Einzelfällen auf die Reflexion von Spannungsverhältnissen und Grenzen pädagogischen Handelns zielt (vgl. Wernet 2006). Die mit der rekonstruktiven Kasuistik verfolgte Reflexionsnot-

wendigkeit pädagogischen Handelns ist insbesondere angesichts der Herausforderungen relevant, die mit der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems einhergehen.

In welchem Verhältnis der die Diskussion rahmende Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, die mediale Repräsentationsform des Falls und der Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung stehen, und was das für eine kasuistische Lehrer_innenbildung in Zeiten der Inklusion bedeutet, wird in diesem Beitrag ausgelotet. Dazu wird im Folgenden eine Gegenstandsbestimmung vorgenommen, die inhaltlich auf die Inklusionsforderung und medial auf die Repräsentationsform von Fällen im Kontext von Professionalisierung abzielt. Anschließend skizzieren wir das Forschungsdesign der Studie, um dann in einer empirischen Analyse den Film als Fall und die Diskussionen über ihn in ihrer Relation darzustellen. In einem Fazit reflektieren wir diese Erkenntnisse und greifen die übergeordnete Frage nach der Professionalisierung für inklusive Bildung anhand filmbasierter Fälle auf.

2 Repräsentation von Inklusion im Fall

Die normativ gerahmte Inklusionsforderung bringt für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gesteigerte Spannungsverhältnisse und Antinomien hervor (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2018; Bender et al. 2017; Hackbarth & Akbaba i.E.). So verschärft die im Kontext der Inklusion geforderte adaptive Unterrichtsgestaltung die antinomische Struktur zwischen einer notwendigen individualisierenden Differenzierung und einer universalistischen, homogenisierenden Gleichbehandlung (vgl. Helsper 2016: 115) bzw. „zwischen Einzelfallbezug und universeller Orientierung“, wie Bender et al. (2017: 337) es für den inklusiven Unterricht mit Fokus auf die ‚neuen‘ Akteurskonstellationen, respektive die Kooperation in multiprofessionellen Teams, formulieren. Nach Bender et al. (ebd.) hebt die „Inklusionsthematik selbst vom Gegenstand her wesentlich auf die Frage von Universalismus und Einzelfall ab“, so dass damit die allgemeine professionstheoretische Frage bzgl. des Einzelfalls und Universalismus besonders virulent wird. Diese dem Gegenstand inhärente Antinomie wird auch in den erforschten studentischen Diskussionen verhandelt. In den bisherigen Ergebnissen unserer Studie zeigt sich, dass das beforschte kasuistische Seminarformat das Potential hat, die Konfrontation mit Ambivalenzen und Antinomien pädagogischen Handelns im Fall von Inklusion über das (Anders-) Verstehen von Einzelfällen reflexiv zu problematisieren (vgl. Hackbarth & Akbaba i.E.). Insbesondere die dem Inklusionsdiskurs inhärenten Ambivalenzen, z.B. zwischen affirmativer Wertschätzung und strukturell bedingter Leistungshierarchisierung, sowie die mit dem Filmausschnitt aufgerufene Normativität der Inklusionsorientierung, bringen es mit sich, die mediale Repräsentation des Falls selbst differenzierter zu betrachten (ebd.).

Die klassischen fallbasierten Repräsentationsformen sind Beobachtungsprotokolle und Transkripte (vgl. Kunze 2017; Pollmanns et al. 2017; Schelle 2011; Rabenstein & Reh 2010; Reh & Schelle 2010). Zunehmend etablieren sich Videografien realer Unterrichtssituationen (vgl. Herzmann et al. 2017; Herzmann & Proske 2014). Davon zu unterscheiden ist die weit verbreitete Praxis des Einsatzes von Spiel- und Dokumentarfilmen (vgl. Herzmann et al. i.V.; Hackbarth & Akbaba i.E.). Die lernerseitige Rezeption von Filmen ist dabei im Vergleich zu den anderen Repräsentationsformen

empirisch am wenigsten erforscht. Auf das Potential von Filmszenen für die Rezeption von z.B. antinomischen Strukturen pädagogischen Handelns machen etwa die Rekonstruktionen ausgewählter Szenen aus Dokumentarfilmen (vgl. u.a. Bender 2014) sowie Spielfilmen (vgl. Hummrich & Meier 2016) aufmerksam. Hummrich und Meier (2016: 202) argumentieren die Vorzüge des Mediums Film für die Fallarbeit mit der multimodalen Kodierung, die es ermöglicht, dass etwa Gestik, Mimik und Stimmungen der Analyse zugänglich sind. Analytisch getrennt wird hier aber nicht zwischen dem Einsatz von Videos und Filmen. Auf eine Differenzierung der Medien der Fallarbeit nehmen dann wiederum Bräuer et al. (2018) Bezug; sie beforschen den Einsatz von Videos, Transkripten und geschilderten Erlebnissen hinsichtlich der Frage des Handelns von Geltungsansprüchen und Geltungsfragen bzw. des „Sprechens über Unterricht als Praxisform“ (ebd.: 142). In ihren Analysen weisen sie darauf hin, dass im Weiteren noch zu erforschen sei, „ob und inwiefern sich systematische Verweisungszusammenhänge zwischen bestimmten Repräsentationsformen (also: mündlich vorgetragenes erfahrungshaltiges Narrativ, schriftlich fixiertes erfahrungshaltiges Narrativ, Transkript, Video, eigener Fall, fremder Fall) und bestimmten Geltungskrisen konturieren“ (ebd.: 155). Anschließend an die oben dargestellten Bezugnahmen fokussieren wir im Folgenden auf den Film als Fall, der sich insbesondere durch seinen Inszenierungscharakter von Unterrichtsvideos, Transkripten und Beschreibungen unterscheidet.

3 Forschungsdesign

Die Studie „Im Fall von Inklusion“ fragt danach, was Studierende in welcher Art und Weise anhand von „Inklusion“ darstellenden Filmszenen in spezifischen Seminarformaten diskutieren, welche impliziten Wissensstrukturen und Orientierungen sich in der kasuistischen Auseinandersetzung dokumentieren, und wie diese Diskussionen im Horizont einer Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer für eine inklusive Bildung zu verorten sind.

In dieser Studie wurden bisher filmbasierte Diskussionen in drei unterschiedlichen Seminarformaten erhoben: darunter ein Seminar im sechsten BA-Semester mit dem Schwerpunkt „Inklusiver Unterricht“, das vorrangig theoretisch ausgerichtet ist; ein Seminar im vierten BA-Semester, das in kasuistische Arbeit einführt und ein drittes Seminarformat im Master, das im Format einer Forschungswerkstatt kasuistisch arbeitet. Die Forschungswerkstatt bildet die Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag. Sie ist im Master of Education des gymnasialen Lehramtes verortet und hat den thematischen Schwerpunkt „Inklusive Schulentwicklung“. Die Studierenden führen in diesem Seminar über zwei Semester inklusionsrelevante Forschungsprojekte mit einer praxeologischen Analyseeinstellung durch.

Den methodologischen Rahmen der Studie bildet ein rekonstruktives Vorgehen mit Bezug auf die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2014; vgl. vorne Mannheim 1980). Mit der Unterscheidung zweier Wissensebenen in ein kommunikatives und konjunktives Wissen, resp. einem immanenten Sinn und einem Dokumentsinn wird „nicht nur die interpretative, sondern auch die *handlungspraktische* Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009: 17; H.i.O.) erfasst. Mit dem hierfür konstitu-

tiven Wechsel der AnalyseEinstellung kann das gegenstandsspezifische implizite Wissen der Studierenden rekonstruiert werden. Das ist für die Erforschung kasuistischer Seminarformate im Kontext der Inklusion insbesondere deshalb relevant, weil damit die lernerseitige Rezeption von Lerngegenständen fokussiert wird. Zugleich können diese impliziten Wissensstrukturen in Relation zur diskursförmigen Beschaffenheit des Falls (hier des Films) gestellt werden. Für die Rekonstruktion des Films nutzen wir ebenso methodische Überlegungen zur dokumentarischen Filminterpretation, die den Film als Produkt in Relation zur Rezeption analysiert (vgl. Bohnsack & Geimer 2015). Der Dokumentsinn des Films kann durch die Rekonstruktion der Perspektivität, der szenischen Choreografie und des Schnitts in den Blick genommen werden (vgl. auch Bohnsack 2009). Die impliziten Wissensstrukturen und konjunktiven Erfahrungsräume der Studierenden in der Filmrezeption werden entsprechend der methodischen Ausrichtung der dokumentarischen Methode mit dem Begriffsinventar der Gesprächsanalyse rekonstruiert. Die Erkenntnisgenerierung erfolgt durch eine komparative Analyse auf Basis eines Tertium comparationis, womit die Suche nach Vergleichshorizonten im empirischen Material die relevante Basis der Erkenntnisgenerierung ist (vgl. Bohnsack 2009).

4 Empirische Analyse

4.1 Filmische Inszenierungen als Fall

Die ausgewählte Sequenz stammt aus dem Film „Berg Fidel. Eine Schule für Alle“ (Heller & Wenders 2011; Min. 58:42 – 1:00:01). Der Film zeigt vier Kinder, die eine inklusionsorientierte Grundschule in Münster besuchen. In der Sequenz handelt es sich um ein Gespräch eines Lehrers mit einer kleineren Gruppe von Kindern im Grundschulalter. Darunter befindet sich auch Jakob, einer der Protagonisten des Films. Die Sequenz wurde aufgrund der interaktiv hohen Dichte und Fokussierung als Fall für das beforschte Seminarformat ausgewählt. Wir haben sie in vier Szenen unterteilt, für deren Bestimmung vor allem das Kriterium der Montage angelegt wurde.

Im Folgenden stellen wir die vier Szenen in Form von Transkriptauszügen dar. Die Fotogramme werden hier aus Platzgründen nur zur Illustration abgebildet, sind aber Grundlage der ausführlichen Interpretation. Die Analyse nimmt vor allem Bezug auf die Inszenierung der Szene, um diese dann im Weiteren für die Frage der lernerseitigen Rezeption des Films aufzurufen.

Szene 1

Lehrer: wie geht es denn bei euch, wenn ihr mal traurig seid? (3sek)

Schülerin: kann nich lernen. (5sek)

Lehrer: kannst du nich gut lernen. (6sek)

Schülerin: hmhm. ((Verneinung))

Lehrer: brauchst du dann jemanden der dir die Matheaufgabe erklärt oder brauchst du jemanden der dich tröstet und dich wieder fröhlich macht? (14sek)

((dabei schaut er sie an, die Stimme ist sehr eindringlich, Gestik auch))

Schülerin: tröstet ((beide Schülerinnen kichern)) (15sek)

Der Kameraschwenk von mehreren schweigenden Schüler_innen im Sitzkreis hin zu der einen vom Lehrer angesprochenen Schülerin markiert den Lehrer zusammen mit dieser Schülerin als die relevanten Protagonisten. Mit der Frage des Lehrers danach, wie es den Schüler_innen gehe, wenn sie mal traurig sind, wird thematisch auf den emotionalen Umstand der Traurigkeit fokussiert. Dem folgt eine Aufforderung des Lehrers, mit einer deutlich ausholenden Geste verweist er auf eine Schülerin. Diese antwortet daraufhin sehr schnell, dass sie nicht lernen könne. Der aufgerufene Zusammenhang von Traurigkeit und Lernhindernis wird vom Lehrer verstärkt: Er formuliert eine Suggestivfrage, die darauf abzielt, das Verstehen von Matheaufgaben gegenüber der Wiederherstellung von Fröhlichkeit abzuwägen. Entsprechend der Suggestion antwortet die Schülerin: „Trösten“, was von einem gemeinsamen Lachen begleitet wird. Das Lachen verstärkt den Eindruck der Inszenierung und Intentionalität des Gespräches, das hier auf die Relevanz des Tröstens als zu bevorzugende Alternative zum Erklären einer Matheaufgabe abzielt.

Szene 2 ((Schnitt))

Lehrer: Jakob, hast du auch schon mal einem geholfen? (16sek)

Jakob: ja, ehm, ja ((Kopfnicken)) (18sek)

Lehrer: Hast du auch schon mal einem geholfen? (20sek)

Jakob: ja.

((Der Lehrer hebt den Zeigefinger)) (22sek)

Lehrer: wir wolln mal eben fragen, ob das jemand weiß, wem der Jakob geholfen hat. (26sek)



Fotogramm 1: 16sek



Fotogramm 2: 20sek



Fotogramm 3: 22sek



Fotogramm 4: 26sek

Der Lehrer fragt nun Jakob, ob er schon einmal einem geholfen habe. Dabei ist er nur angeschnitten abgebildet, dafür aber im Bildvordergrund. Auch wenn die Kamera jetzt auf Jakob und einen Mitschüler gerichtet ist, bleibt der Lehrer in einer zentralen und repräsentativen Position, für deren Inszenierung die Schüler_innen zu relevanten Zu-spielern werden. Jakob, der hier durch die Nähe zum Lehrer eine exponierte Position erhält, ist der erste Adressat der Frage. Er wird als Helfender angesprochen, was durch die Montage der Szene einen Anschluss an das Thema des Tröstens (Szene 1) konstruiert. Zugleich werden die anderen Schüler_innen durch die Frage des Lehrers und mit der Gestik des erhobenen Zeigefingers aufgefordert, Jakob als Helfenden zu bestätigen. Auch der dann folgende Kameranachschwenk auf weitere Schüler_innen holt sie alle mit in den ‚Zeugenstand‘.

Szene 3

((Kameranachschwenk auf die Mitschüler_innen, eine Schülerin beginnt zu sprechen)) (31sek)

Lehrer: Michelle weiß es. (33sek) ((Die Kamera schwenkt auf die sprechende Schülerin.)) (36sek)

Schülerin: letztes Jahr als wir Klassenrat hatten, da hat fast alle Kinder geweint. weil ähm weil das so laut war. weil die Erwachsenen nicht dabei waren. da hat Jakob alle getröstet. (44sek)

Die Mitschülerin wird nun ebenfalls als ‚Zeugin‘ aufgerufen. Anders als zuvor ist der Lehrer nicht abgebildet, seine moderierende Stimme ist aber zu hören. Diese szenische Choreografie konzentriert den Blick auf die Mitschüler_innen, die die Positionierung von Jakob als Helfenden bestätigen. Die vom Lehrer aufgeforderte Schülerin erläutert eine Situation, die dramatische Ausmaße angenommen hat: Fast alle Kinder hätten geweint, weil es ohne erwachsene Aufsichtspersonen unübersichtlich laut zugeht. Die Kinder werden hier als überfordert dargestellt, anders als Jakob, der in der Erzählung der Schülerin als besonders fähig hervorgehoben wird. Die besondere Fähigkeit ist hier – im Anschluss an Szene 1 – das Trösten. Diese Erzählung zum Trösten erscheint durch den Anschluss an Szene 2 als eine Bestätigung für Jakobs Anrufung als Helfenden.

Szene 4

((Kameranachschwenk auf die Schülerin, die sich meldet))

[...] Schüler: Jakob kann richtig gut trösten. (46sek)

Lehrer: mhm. ok, also das ist etwas anderes als wenn ich gut rechnen kann. das gibt ja auch wichtige (55sek)

Jakob: L (...) Ärger

Lehrer: wenn's ärger gibt dann kann man sich zum Beispiel an Jakob wenden. der kümmert sich auch ein bisschen darum, dass man dann wieder lachen kann. wie Gino sagte. dass man dann wieder ein bisschen (72sek) [...]

Lehrer: sich freuen kann und vielleicht auch dass man dann sich nicht mehr so ärgern muss. (79sek)

Die Fähigkeit des Tröstens wird nun noch einmal abgegrenzt. Sie ist etwas anderes, als gut rechnen zu können. Damit wird die in Szene 1 aufgerufene Differenz von schulischer Leistung und emotionaler Befindlichkeit wieder aufgegriffen, dem Trösten wird eine Wichtigkeit zugesprochen. Hier findet sich der Gegenhorizont, dass Trösten – ohne

diese Herausstellung – keine anerkannte schulische Fähigkeit ist. Die vom Lehrer eröffnete Notwendigkeit, diese Fähigkeiten auf der kommunikativen Ebene als gleichwertig darzustellen, verweist zugleich auf die Hierarchie von Differenzen.

Die Anerkennung Jakobs über das Prinzip einer gleichwertigen Anerkennung von Unterschiedlichkeit wird von der latent dominierenden Leistungslogik der Schule herausgefordert, und Jakob allenfalls auf ambivalente Weise in die Gemeinschaft eingebunden.

Die dramaturgische Inszenierung des so inkludierten Jakobs wird in einem Wechselspiel der Anrufung durch den Lehrer, der Legitimierung durch die Mitschüler_innen und der Positionierung Jakobs als nützliches und fähiges Mitglied der Gemeinschaft vollzogen. Die Analyse der Diskussionen der Studierenden über diese Filmsequenz verweist im Folgenden darauf, dass die Studierenden den Inszenierungscharakter der Sequenz als relevant aufdecken und für die Reflexion über Antinomien der Inklusionsforderung nutzen.

4.2 Die Rezeption der Inszenierung in studentischen Diskussionen

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Transkriptausschnitte aus den Diskussionen der Studierenden über den Filmausschnitt vor. Der Analyse wird kurz der Arbeitsauftrag vorangestellt, der den Studierenden für die Diskussion schriftlich vorlag.

Der Seminauftrag, der mit „Videsequenz“ überschrieben ist, wird den Studierenden auf einem Arbeitsblatt übergeben. Sie sollen die „Sequenz“ in einem „Beobachtungsprotokoll“ beschreiben und dann die Frage diskutieren, was sich in dieser Situation zeigt, und wie sich diese Beobachtungen hinsichtlich der Inklusionsforderung verorten lassen. Sowohl die Überschrift „Videsequenz“ als auch der Bezug auf das Beobachten verweisen auf eine semantische Nähe zur Analyse von Unterrichtsvideos, die ein Beobachten von Situationen ermöglichen würde. Das bestärkt auch der Ausdruck „Beobachtungsprotokoll“, der darauf verweist, dass in der Filmszene eine Situation beobachtet und protokolliert werden könne, um sie anschließend in Bezug auf die Inklusionsforderung zu deuten. Die Diskussion der Studierenden lässt sich weitgehend vom Seminauftrag steuern, der mit seiner Frageperspektive die Filmszene als protokollierten Fall sozialer Wirklichkeit verhandeln will. Das Interessante ist nun, dass dies nicht durchgängig der Fall ist. Ebenso dokumentiert sich nämlich, dass die Studierenden dem Trugschluss der Gleichsetzung von Film und Unterrichtsvideo, anders als der Seminauftrag, nicht unterliegen. Das Augenmerk unserer Analyse richtet sich auf eben diese Friktion zwischen Erledigung des Seminauftrages und dem Folgen einer Spur, die den Inszenierungscharakter der Sequenz zur Lerngelegenheit darüber macht, wie der Modus der Herstellung einer Gleichwertigkeit der Fähigkeiten von Jakob auf ein ambivalentes Geschehen verweist, das die filmische Inszenierung als eindeutig aufzulösen versucht. Es folgt zunächst ein Ausschnitt, in dem die Studierenden der Perspektive des Arbeitsauftrags folgen.

Daniel: und aber es geht ja auch gar nich darum, ob das jetzt positiv oder negativ is, ja. Wir wollen ja erst mal schauen, was da überhaupt äh ja an Wissen rekonstruierbar is. Und das kann ma ja erst später eigentlich auswerten.

Elisa: Des is auch schwierig bei dem Beobachten, find ich, dass du.

Daniel: L Ja natürlich.

Daniel postuliert, dass es nicht um Bewertungen, sondern um die Rekonstruktion von Wissen geht. Diese Differenz verweist auf Anschlüsse an den Seminarauftrag, die sich auch bei Elisa finden. Diese Anschlüsse verbleiben aber auf der Ebene des kommunikativen Wissens, hier dokumentiert sich keine konjunktive Erfahrung. Anders dagegen verhält es sich bei der Filmbetrachtung, in der Analyse des Interaktionsmodus dokumentiert sich konjunktives Erfahrungswissen. Wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht, thematisieren vor allem Christian und Daniel die Inszenierung des Films.

- Christian: ↳Ja, aber das is ja auch komisch. Also ich glaub, da is auch ´n Schnitt da drin, weil äh.
- Daniel: Ja des war immer Schnitt. Also ich mein, immer, wenn ich drauf geachtet ha, hat die Kamera sich wieder gewechselt. Da ist natürlich viel verloren gegangen.
- Christian: Weil. Sonst, sonst denkt man ja auch irgendwie ähm. Was hat das eine mit dem andern zu tun? irgendwie. Was hat das mit dem Unfall mit dem, mit dem? Also im Prinzip sieh´t s ja so aus, als ob der Lehrer einfach mal über d darüber will über das, was wir jetzt gesagt haben. Irgendwie. Der Jakob is auch wichtig, und so weiter und so fort. Und also äh, (.) was des dann davor damit zu tun?
- Daniel: ↳Ja. Oder, dass ähm, diese eben diese Schülerin eingeschnitten wurde. (.) Äh da also, die dann quasi sagen sollte, ich sag jetzt einf ma ganz äh provokant, (.) dass äh, dass sie getröstet werden will, dass is ja quasi schon von der, vom Schnitt her so. Ah halt die Schüler wollen getröstet werden, und dann kommt m auf den Jakob, der gut trösten kann. (.)Also ich mein, da wollte, da hatte der Film, Filmemacher, keine Ahnung, auch n ne gewisse Intention.

Obwohl der Seminarauftrag nicht vorsieht, den Film als spezifische Repräsentationsform eines Falls zu bearbeiten, reflektieren die Studierenden die filmische Inszenierung. So diskutieren Christian und Daniel den Schnitt und dass durch ihn etwas verloren geht, nämlich zugunsten einer Dramaturgie, wie sie „der Filmemacher“ intendiert. Sie arbeiten heraus, dass Jakob in dieser Dramaturgie als jemand in Szene gesetzt wird, der wichtig ist und gut trösten kann. Die anderen Kinder werden so inszeniert, als würden sie getröstet werden wollen. Hinter der Inszenierung eine solche Intention zu vermuten, wird von Daniel als ‚provokant‘ gerahmt: Es zeigt sich, dass er dem Inszenierungscharakter auf die Spur kommt. Das erfolgt in einem Modus, der auf ein konjunktives Verstehen und auch darauf hindeutet, dass das Medium Film und die hierfür typische Inszenierung für die Studierenden einen gemeinsamen Erfahrungsraum darstellen.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wiederholt sich das Changieren zwischen Bezugnahme auf den Seminarauftrag und Aufklärung der Intentionalität der filmischen Repräsentation. Die Studierenden reflektieren den Film bezüglich seiner Inszenierung, wobei sich hier Parallelen zu den in der Filmanalyse rekonstruierten Dimensionen finden (vgl. Kap. 4.1): Durch den filmischen Schnitt und die szenische Choreografie wird eine Schülerin als getröstet werden wollend abgebildet, wodurch Jakobs Nützlichkeit als Tröstender legitimiert wird.

Der Film proponiert in dieser Inszenierungslogik eine Spezifik der Repräsentationsform, an die die Studierenden im Modus des Verstehens, also erfahrungsbasiert (vgl. u. a. Bohnsack 2014; Mannheim 1980), anschließen. Das gelingt dem Seminarauftrag so nicht. Dieser wird zwar immer wieder von den Studierenden aufgegriffen, das verbleibt aber im Modus des Interpretierens und damit auf der kommunikativen Ebene des Wis-

sens. Das verdeutlicht auch der folgende Ausschnitt, der mit einem expliziten Bezug auf den Seminauftrag beginnt.

- Christian: Wie lassen sich die (.)Beobachtungen hinsichtlich der Inklusionsforderung verorten,(2) ((Geräusche))
- Benedikt: Ja das is halt. die Forderung is ja Teilhabe am Unterricht.
- Christian: Ja.
- Daniel: Ja. (.) Und vielleicht so auch Aufgabenverteilung. wenn man das so will.
- Christian: Ja ja eben. Aber das is. Ich, ich glaub das is ja genau das, was der Lehrer damit.
- Daniel: ↳Das wollt er provozieren ja.

Christian liest die letzte Frage des Seminauftrages vor. Benedikt führt daraufhin den Begriff der Teilhabe an, der dann von Daniel als Aufgabenverteilung konkretisiert wird. Das verbleibt auf der kommunikativen Ebene, d.h. hier folgt in Bezug auf den Begriff der „Inklusionsforderung“ kein erfahrungsbasiertes Gespräch. Das weist darauf hin, dass der geforderte Transfer auf die bildungspolitisch bedeutsam gerahmte Inklusionsforderung für die Studierenden ein abstrakter Bezug ist.

Als Christian dann im Weiteren den in Szene gesetzten Akteuren eine Intentionalität zuschreibt, ähnlich wie vorher Daniel der Filmemacherin, wenden sie sich wieder dem Film zu. Der Modus des Sprechens über den Film weist zum einen auf eine Konjunktion hin, zum anderen zeigt sich, dass und wie sie sich mit der Repräsentation und dem Verhältnis von Intentionalität und Inszenierung auseinandersetzen und dass dies auch ohne einen expliziten Impuls, wie es z. B. der Seminauftrag einfordern könnte, vollzogen wird. Wie insbesondere der dann folgende Ausschnitt zeigt, finden sich in der filmbezogenen Diskussion der Studierenden Aushandlungen, die auf ein „Erfahren“ von Spannungsverhältnissen hindeuten.

- Christian: ↳Genau. Das zu zeigen, dass halt jeder sein Platz hat irgendwie, das ist der Kern an der Sache.
- Daniel: ↳Genau ja.
- Michael: Ja. Er hat ja auch ihm Zeit gegeben. ja.
- Daniel: ↳Aber ich mein, damit weist er ja auch irgendwie Plätze zu. Das muss ma ja au ma sagen. Also, ich mein.
- Christian: ↳Ja gut. Aber ich mein, das is, is ja. Äh, ich find das ja. klar, aber ich mein, der. äh. offensichtlich mach, ähm, kann er des halt einfach nich. Und dann, dann is es ja schon. Also. Was willst de denn machen?

Christian formuliert hier den „Kern an der Sache“ als ein Zeigen, dass „jeder irgendwie seinen Platz“ hat. Sichtbar wird eine Aneignung der vorher noch als abstrakt verhandelten Inklusionsforderung, die nun in Referenz auf die filmische Darstellung diskutiert wird. Einerseits wird Bezug genommen auf die Intentionalität, mit der etwas gezeigt wird, was nicht im Rahmen des Selbstverständlichen ist. Andererseits wird darauf rekurriert, dass jeder, also auch Jakob, seinen Platz hat. Dem stimmt Daniel anfänglich noch zu und Michael elaboriert es, indem er auf das ‚Zeitgeben‘ für Jakob hinweist. Das was hier gemeinsam entworfen und bestätigt wird ist, dass „jeder“ einen Platz im

Sinne einer Wertschätzung hat. Hier wird implizit ein Verständnis von Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt, i. S. einer „Schule für alle“ aufgerufen, die anschlussfähig ist an normative Dimensionen der Inklusionsforderung.

Trotz der anfänglichen Zustimmung verweist Daniel dann in einem reflexiv-theoretisierenden Modus darauf, dass mit der Wertschätzung Jakobs auch die Gefahr einhergeht, dass der Schüler subjektiviert und auf eine Position festgelegt wird: „damit weist er ja auch irgendwie Plätze zu“. Die Kehrseite der Wertschätzung und Anerkennung ist ein begrenzter Möglichkeitsraum, den die Positionierung von Jakob als jemand Bestimmtes zur Folge haben kann. Dieser kritischen Perspektive auf die Folgen eines möglicherweise gut gemeinten Platzierens widerspricht Christian. Mit einer deterministischen Perspektive auf Jakobs Können legt er offen, dass Jakob das, was erwartet wird, „offensichtlich nicht“ kann. Aufgerufen werden Fähigkeitserwartungen, die Jakob nicht erfüllt. Im Weiteren erzeugt dieses Wissen um das ‚offensichtliche‘ Nicht-Können Jakobs ein Handlungsproblem, was sich in der Frage „Was willst de denn machen?“ ausdrückt. Die (von Daniel kritisierte) Platzzuweisung wird dann angesichts des ‚offensichtlichen‘ Nicht-Könnens notwendig, zugleich wird sie als Platzeinräumung, im Sinne einer Wertschätzung und Anerkennung, legitimiert. Mit der aufgerufenen Möglichkeit, dass Schüler_innen schulischen Fähigkeitserwartungen nicht gerecht werden, wird hier implizit die Frage aufgerufen, wie und an welchem Punkt die pädagogische Förderung dieser Fähigkeiten ausgereizt ist und damit alternative Fähigkeitzuschreibungen, wie das im Film abgebildete Trösten-Können, notwendig werden.

Diese Suchbewegungen zwischen individualisierenden Fähigkeitzuschreibungen und universalistischen Fähigkeitserwartungen, zwischen Wertschätzung und Subjektpositionierung zeigen, wie sich Studierende, hier exemplarisch Christian und Daniel, in dieser fallbasierten Diskussion mit jenen Spannungsfeldern und Antinomien pädagogischen Handelns auseinandersetzen, die auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Inklusionsforderung als relevant markiert werden (vgl. Kap. 2). Das wird hier von Daniel und Christian in einem divergenten Verlauf verhandelt, was in unseren Analysen als Potential für die Irritation und Konfrontation mit unterschiedlichen Orientierungen und damit auch als potentielle Lerngelegenheit verstanden werden kann (vgl. hierzu auch Hackbarth & Akbaba i.E.).

5 Fazit

In unserem Beitrag lag der Fokus auf Film als Repräsentationsmedium eines Falls, der sich durch seinen spezifischen Inszenierungscharakter von Unterrichtsvideos unterscheidet. Gefragt haben wir nach dem Verhältnis des Gegenstands der Inklusionsforderung und seiner medialen Repräsentationsform in Filmen zum Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung von Studierenden.

In Abgrenzung zum Forschungsstand zu Filmen in der kasuistischen Lehrer_innenbildung, der sich vor allem auf die Rekonstruktion der Verstrickung von Lehrpersonen in Ambivalenzen und Spannungsverhältnissen bezieht, wenn sie Schüler_innen auf eine bestimmte Weise ansprechen, ging es in unserer Analyse darum zu rekonstruieren, mit welchen filmischen Stilmitteln die Forderung und Einlösbarkeit von Inklusion konstru-

iert wird. Die dokumentarische Analyse der Inszenierung haben wir mit der studentischen Rezeption der Filmszenen zusammengeführt. Gefunden haben wir Rezeptionslogiken, die empirisch an die dokumentarische Analyse der Inszenierungselemente des Films anschlussfähig sind. Diese Rezeptionslogiken haben wir hinsichtlich der Frage beleuchtet, welchen Stellenwert die methodologisch noch zu fundierende Thematisierung von Inszenierungen gewisser Inklusionsvorstellungen für das Lernen über die Verstrickung in Ambivalenzen der Inklusionsforderung hat. Gerade in der Rekonstruktion filmischer Inszenierung von Inklusion, so unsere Schlussfolgerung, können die dem Gegenstand inhärente Ambivalenzen thematisiert und reflektiert werden, weil etwa durch den Blick auf Montage, Schnitt und Kameraeinstellungen Intentionalitäten, und damit normative Setzungen zum Gelingen von Inklusion sichtbar werden, deren Spannungen zu anderen pädagogischen Normen und strukturellen Bedingungen zum expliziten Lerngegenstand gemacht werden können.

Unsere Analyse erweitert den Blick auf das Potential von Film als Fall für die Rezeption von ambivalenten Strukturen pädagogischen Handelns um empirische Einblicke in die lernerseitige Rezeption dieser Repräsentationsform. Einerseits wird deutlich, dass die Studierenden dem Seminarauftrag zu folgen versuchen, dem allerdings eine Differenzierung zwischen Video und Film fehlt. Andererseits handeln sie interaktiv dicht die Inszenierung und Intentionalität des Films aus. Die damit aufgezeigte Homologie zwischen Filmanalyse und Rezeptionslogik wird begleitet von der Friktion zwischen Seminarauftrag und Repräsentationsform, die sich auch im Forschungsstand widerspiegelt (siehe Kap. 2). Die Rekonstruktion der lernerseitigen Rezeption verdeutlicht dabei, dass die Studierenden in unterschiedlicher Art und Weise an das Medium Film und den Gegenstand der Inklusionsforderung anschließen. Das verstehen wir als einen Hinweis darauf, dass weder die Seminargruppe noch das hier fokussierte kasuistische Seminarformat der konjunktive Erfahrungsraum sind, die den Modus Operandi der Rezeption erzeugt. Denkbar ist, dass in der kasuistischen Auseinandersetzung gerade die unterschiedlichen Rezeptionszugänge und Orientierungen, die in Bezug auf den Gegenstand der Inklusionsforderung und die (Un)Möglichkeiten pädagogischen Handelns sichtbar werden, Potentiale für Lernanlässe bergen. Das meint hier vor allem ein Lernen im Sinne einer Irritation eigener Orientierungen und dem Erfahren anderer Deutungsmöglichkeiten und Orientierungsrahmen, wie es beispielsweise von Asbrand und Nohl (2013; siehe hierzu auch Asbrand & Hackbarth 2018) herausgearbeitet wurde. Unsere Analysen verweisen auf das produktive Irritationspotential in kasuistischen Seminarformaten (vgl. auch Hackbarth & Akbaba i.E.). Inwiefern diese Form der Lehrer_innenbildung ein Erfahrungsraum für das Lernen, hier i. S. einer Transformation von Orientierungen, sein kann, wäre empirisch in einem Längsschnittdesign zu klären.

Autorenangaben

Dr. phil. Yaliz Akbaba
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
06131 3926647
akbaba@uni-mainz.de

Jun.-Prof.' Dr. phil. Anja Hackbarth
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz
06131 3929433
hackbarth@uni-mainz.de

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara/Nohl, Arndt-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arndt-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen u.a.: Budrich, S. 150-169.
- Asbrand, Barbara/Hackbarth, Anja (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräuer, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Hericks, Uwe/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-151.
- Bender, Saskia (2014): Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken in inklusiven Schulen. In: sozialersinn, Jg. 15/H. 2, S. 181-195.
- Bender, Saskia/Heinrich, Martin/Lübeck, Anika (2017): Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. Professionstheoretische Analysen zur veränderten Differenzbearbeitung in der neuen Akteurskonstellation der inklusiven Schule. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 337-352.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander (2015): Filminterpretation als Produktanalyse in Relation zur Rezeptionsanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 297-320.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Košinár, Julia/Reintjes, Christian/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-156.
- Hackbarth, Anja/Akbaba, Yaliz (i.E.): „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Heller, Christoph (Produktion)/Wenders, Hella (Regie) (2011): Berg Fidel. Eine Schule für Alle. Deutschland: W-film Distribution.

- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann, S. 103-126.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 14, S. 33-39.
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-189.
- Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (i. V.): Spielfilme über Lehrer*innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung. In: Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Rotter, Carolin/Pfaff, Nicolle u.a. (Hrsg.): „Bewegungen“. Tagungsband zum 26. DGfE-Kongress 2018. Barbara Budrich: Opladen.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-220.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Lindmeier, Christian/Lindmeier, Bettina (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen; Toronto: Barbara Budrich, S. 267-282.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pollmanns, Marion/Leser, Christoph/Kminek, Helge/Kabel, Sascha/Hünig, Rahel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 179-194.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-98.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion: ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-24.
- Schelle, Carla (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 43, 85-92.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion

Zusammenfassung

Im Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ wurde eine Seminarkonzeption für Studierende im Praxissemester entwickelt, deren Kern die Arbeit mit Fällen bildet. Im Beitrag wird auf die theoretischen Grundlagen und Ziele dieser Seminarkonzeption eingegangen. An einem Fall aus einer studentischen Fallsammlung und einer Beobachtung aus der Gruppenarbeit im Seminar werden Praxiserfahrungen, Praxiserwartungen und Praxisreflexionen von Lehramtsstudierenden analysiert und diskutiert.

Schlagwörter: Fallarbeit, Praxissemester, Reflexion

Case work in the practical semester – reflection and task accomplishment

In the project „Expansion and development of the Online-Fallarchiv Schulpädagogik“ a case-focused university course for students in their practical semester (Praxissemester) was developed. This paper discusses the theoretical background and objectives of this course concept. Based on a case of a students' case collection and observation of a university course, the practical experiences, expectations and reflections on practice of student teachers will be analyzed and discussed.

Keywords: Case study, internship, reflection

1 Einleitung

Das Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ ist Teil des Vorhabens „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET)¹, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Kassel durchgeführt wird. Im Projekt wurde ein Seminarangebot für Lehramtsstudierende im Praxissemester² entwickelt, in dessen Mittelpunkt kasuistische Ansätze stehen. Den Studierenden wird dabei die Möglichkeit eröffnet, ihre Erfahrungen im Praxissemester an Grundschulen zu thematisieren, zu kontrastieren und zu reflektieren sowie in einer eigenen Fallsammlung zu dokumentieren. Im Beitrag wird zunächst auf theoretische

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2 Das Praxissemester ist ein vom Land Hessen zur Erprobung gestellter Modellversuch. An der Universität Kassel wird es im Lehramt an Grundschulen seit dem Wintersemester 2014/2015 erprobt. Die Studierenden verbringen ca. 250 Zeitstunden an der Schule, begleitet von einer Veranstaltung, in der Unterrichtsbesuche geplant, realisiert und reflektiert sowie Fragen der Eignung thematisiert werden. Zudem müssen flankierende Seminare besucht werden. Beim vorgestellten Seminarkonzept handelt es sich um eine solche flankierende Lehrveranstaltung in den Bildungswissenschaften.

Grundlagen und Absichten der Seminarkonzeption eingegangen. Anschließend wollen wir an zwei Beispielen aus der Begleitforschung des Projekts Praxiserwartungen, -erfahrungen und -reflexionen von Lehramtsstudierenden rekonstruieren und thematisieren.

2 Grundlagen und Ziele der Seminarkonzeption

Bei der Konzeption der vier Semesterwochenstunden umfassenden, das Praxissemester flankierenden Lehrveranstaltung wurde bereits auf dokumentierte Erfahrungen der Fallarbeit mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel (www.fallarchiv.uni-kassel.de) zurückgegriffen (vgl. Heinzel & Krasemann 2015) und Erträge von Forschungen zur pädagogischen Kasuistik und zum Praxissemester berücksichtigt.

Die Arbeit im Seminar besteht neben der Rezeption von wissenschaftlichen Texten und fachlichen Inputs der Seminarleitung darin, unterschiedliches Fallmaterial in studentischen Gruppen zu dokumentieren, zu besprechen und zu analysieren. Das der Konzeption zugrunde liegende Fallverständnis bezieht sich auf Situationen bzw. Interaktionseinheiten (vgl. Blömeke 2002: 71; Rosenthal 2014: 208).

Die Fallarbeit im Seminar bietet Anlässe, fallbasiertes Wissen und eine reflexive Haltung zu fördern, da zur Analyse der Fälle auf theoretisches und biographisches Wissen zurückgegriffen werden kann. Unter Reflexion verstehen wir nicht nur einen mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung von Erfahrungen, Problemen oder Wissen (vgl. Korthagen & Vasalos 2005), sondern auch eine kollektive, soziale Praxis im Rahmen der Universität (vgl. Leonhard & Abels 2017), die im Seminar darauf gerichtet ist, Erfahrungen in den Blick zu nehmen, Handlungssituationen kritisch-distanziert zu durchdringen und im Medium des Theoretischen zu begreifen sowie Schwierigkeiten des Handelns offenzulegen, sich dazu zu positionieren und Handlungsalternativen abzuwägen (vgl. Häcker & Walm 2015: 82). Dafür werden drei Fallarbeitssettings vorgegeben, in denen unterschiedliche Aktivitäten des Reflektierens initiiert werden. Die Fallarbeit im Seminar bezieht sich auf strukturtheoretische und biographietheoretische Konzepte der Professionsforschung sowie auf praxeologische Ansätze, welche die Analyse des Alltags und der sozialen Praxis von Unterricht zum Gegenstand haben.

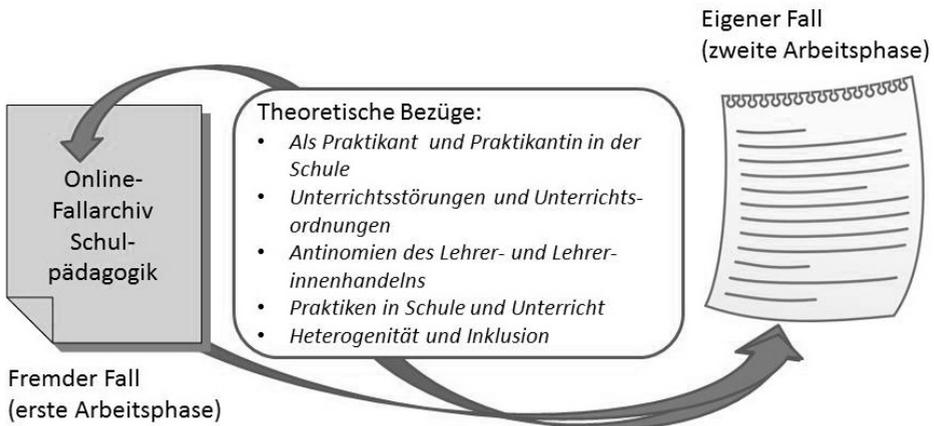
3 Fallarbeit im Praxissemester

Kern des Veranstaltungsdesigns sind neben frontalen Phasen im Plenum insbesondere Arbeitsphasen, in denen die Studierenden fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv und eigene Fälle (als Situationsbeschreibungen oder Interaktionsprotokolle) bearbeiten. Der persönliche Bezug zu den eigenen, aber auch zu den fremden Fällen erweist sich durch das Praxissemester als gegeben, womit der lebensweltliche, expansive Sinn von Reflexion sichergestellt ist (vgl. Häcker 2017).

3.1 Themen und Methoden der Fallarbeit im Seminar

Im ersten Schritt werden themenbezogen Probleme anhand von vorgegebenen Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik bearbeitet. Anschließend verfassen die Studierenden eigene Situationsbeschreibungen und bearbeiten ausgewählte Themen weiter (Abb. 1).

Abbildung 1: Kombination der Arbeit mit fremden und eigenen Fällen



Die Konzentration auf Themen bei der Fallarbeit soll im Seminar helfen, die Herstellung von Theoriebezügen zu erleichtern und in methodisch angeleiteten diskursiven Settings die Strukturmerkmale unterrichtlichen Handelns zu thematisieren (vgl. Reichertz 2014: 25; dazu auch Schelle & Rabenstein & Reh 2010). Die vorgegebenen Themenbereiche werfen typische Fragen und Probleme von Studierenden und Noviz_innen im Lehramt auf. Sie sind Ergebnis der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Praxisphasen in der Lehrer_innenbildung (vgl. Schicht & Weyland 2014; Abel, Lunkenbein & Rahm 2008; Bertschy 2004) und Resultat der praktischen Arbeit mit Studierenden in Praxisphasen. Folgende fünf Themenfelder wurden auf dieser Basis für die Arbeit mit den Fällen im Seminar ausgewählt: 1.) Als Praktikant_in in der Schule, 2.) Unterrichtsstörungen und Unterrichtsordnungen, 3.) Antinomien des Lehrer_innenhandelns, 4.) Praktiken in Schule und Unterricht und 5.) Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Die Studierenden arbeiten in Gruppen mit gleichbleibender Zusammensetzung mit drei verschiedenen Methoden:

Tabelle 1: Methoden der Fallarbeit

	Aufgabenbasierte Fallarbeit	Kollegiale Fallbesprechung	Sequentielles Interpretieren
Material	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik Situationsbeschreibungen der Studierenden	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik Interaktionsprotokolle der Studierenden aus dem Praxissemester
Vorgehen	Subsumtionslogisch: praxisreflexiv ausgelegte Kasuistik: „Fall als konkrete Handlungswirklichkeit (Anschauungsgegenstand) bzw. als konkretes pädagogisches Handlungsproblem“ (Kunze 2016: 118)		Rekonstruktionslogisch: rekonstruktiv ausgelegte Kasuistik: „Fall als ausdrucks-materiale Erscheinungsform eines allgemeinen Phänomens“ (Kunze 2016: 118)
Hintergrund/ Ziel	Austausch zu Aufgaben, mit dem Ziel, Probleme zu benennen, Fälle zu vergleichen und theoretische Anschlüsse herzustellen	Reflexions- und Beratungsinstrument der Kollegialen Fallberatung, des Kollegialen Coachings und der seminaristischen Lehrer_innenbildung	Qualitative Forschungsmethode der Sequenzanalyse

In den themenbezogenen Sitzungen wird aufgabenbasiert gearbeitet. In den Sitzungen zu Kollegialer Fallbesprechung und Sequentiellem Interpretieren werden keine Themenbereiche vorgegeben; hier steht die Erfahrung beim Reflektieren mit den beiden methodischen Zugängen zum Fall im Mittelpunkt (vgl. auch Heinzl & Krasemann 2015).

3.2 Sammeln, ordnen, archivieren – Fallsammlung als Studienleistung

Die Studienleistung des Seminars wird durch die Anfertigung einer Fallsammlung erfüllt, die aus den eigenen Fällen der Studierenden und von ihnen ausgewählten fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik besteht. Außerdem müssen Ergebnisprotokolle der Kollegialen Fallbesprechung und des Sequentiellen Interpretierens, die in den Arbeitsgruppen entstanden sind, beigelegt werden. Die Studierenden werden zudem dazu aufgefordert, zu jedem Fall folgende Fragen zu beantworten: 1. Warum wurde der Fall ausgewählt? 2. Was ist der Fall? 3. Welche theoretischen Bezüge gibt es? (mit Begründung) 4. Was bedeutet der Fall für mein (zukünftiges) Handeln als Lehrperson? Die dokumentierten Fälle sollen auf diese Weise nicht nur beigelegt, sondern auch kommentiert werden.

4 Forschungsdesign und Forschungsfrage

Das uns vorliegende Datenmaterial besteht aus 60 Fallsammlungen mit 378 Texten, die in vier Semindurchgängen entstanden sind. Neben diesen Fallsammlungen wurden die Gruppenarbeiten im Seminar gefilmt. Auf diese Weise sind 111 videographische Aufzeichnungen entstanden, die dokumentieren, wie die Studierenden die Fallarbeitsmethoden Aufgabenbasierte Fallarbeit, Kollegiale Fallbesprechung und Sequentielles

Interpretieren bewerkstelligen und wie sie die Praxis des Praxissemesters reflektieren. Im Mittelpunkt der Auswertung beider Materialsorten stehen die im Praxissemester zu meisternden Handlungsanforderungen und Handlungsorientierungen sowie Deutungsmuster der Studierenden.

Die Auswertung der Fallsammlungen orientiert sich an der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss 2010); das heißt, die Daten werden zunächst durch ein Kodierverfahren aufgebrochen, kontrastiert und entlang der entstandenen Kategorien gruppiert. Auf dieser Datenbasis werden einzelne Fälle ausgewählt und sequenzanalytisch ausgewertet. Die Videoaufzeichnungen werden transkribiert und ebenfalls sequenzanalytisch ausgewertet. Damit wird es möglich, die studentische Praxis bei der Arbeit mit den drei genannten Formaten der Fallarbeit unter den Bedingungen des Praxissemesters zu untersuchen.

In den studentischen Fällen finden sich zwei Modi, wie die Praktikant_innen in die Praxis involviert werden. Das Beobachten (mit Unterkategorien wie z.B. Modelllernen) umfasst Situationen, in denen sich die Praktikant_innen als ‚am unmittelbaren Geschehen Unbeteiligte‘ in der Praxis aufhalten. Sehr viel häufiger thematisieren sie allerdings Situationen, in denen sie an der Schul- und Unterrichtspraxis beteiligt werden und die als Agieren (mit Unterkategorien wie z.B. Rollendiffusität) kodiert wurden. Auch in der konkreten Arbeit mit den Fällen, die in den Videoaufnahmen dokumentiert wurde, zeigt sich, dass die eigene Praxis einen wichtigen Bezugspunkt darstellt. Zudem ist eine mitunter pragmatische Durchführung der mit den Fallarbeitssettings verbundenen Anforderungen zu beobachten (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019).

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus den Fallsammlungen und den Videoaufzeichnungen je eine Situation ausgewählt, die in explorativer Absicht Herausforderungen des Agierens und dessen Reflexion im Seminkontext zu thematisieren vermögen.

4.1 Beispiel 1: „die Schülerinnen und Schüler waren für einen kurzen Moment in meinen Händen“- Rückblick auf Erfahrungen im Modus der Bewährung

Bei unserem ersten Beispiel handelt es sich um einen Fall, der von einer Praktikantin in der ersten Seminarsitzung aufgeschrieben und dann in ihrer Fallsammlung archiviert wurde. Im Folgenden werden zunächst die Hauptlinien der sequentiellen Interpretation des Protokolls wiedergegeben.³

In der ersten Woche des Praxissemesters kam es zu einer Auseinandersetzung mit T. Frau O. verließ die Klasse und die Schülerinnen und Schüler waren für einen kurzen Moment in meinen Händen. Sie hatten einen Arbeitsauftrag und die klare Aufgabe, ihre Plätze nicht zu verlassen. T. verließ ihren Platz bereits nach kurzer Zeit. Ich ermahnte sie, doch sie reagierte auf die Ermahnung lediglich mit einem respektlosen Blick. Statt wieder auf ihren Platz zurückzukehren, lief T. durch die Klasse. Ich folgte ihr und forderte sie abermals auf, zurück auf ihren Platz zu gehen. T. reagierte wieder mit dem respektlosen Blick. Da sie sich für keine Ermahnung interessierte, musste ich ihr mit Strafaufgaben und Frau O. drohen. Erst dann wurde ihr der Ernst der Lage bewusst und sie kehrte widerwillig auf ihren Platz zurück. Bereits in diesem Moment merkte ich, dass T. für mich ein schwerer Fall werden wird.

3 Der Fall wurde in einer Interpretationswerkstatt mit Hedda Bennewitz, Friederike Heinzel, Benjamin Krasemann und Julian Storck-Odabaşı analysiert.

Die Situation wird zunächst chronologisch eingeordnet in die erste Woche des Praxissemesters, wobei keine Hervorhebung, zum Beispiel durch ein einleitendes „gleich“, vorgenommen wird. Mit „*kam es zu einer Auseinandersetzung mit T.*“ wird auf eine Situation verwiesen, die sich im Entstehungsprozess der eigenen Kontrolle entzieht. Dabei wird von einer „Auseinandersetzung“ gesprochen und nicht von einem „Streit“, womit eine nüchterne Berichtsform beibehalten wird, deren weiterer Ablauf nun abgeschlossen werden kann. Die Situation entstand dadurch, dass Frau O. die Klasse verließ, wobei das Verlassen der Klasse in der Regel nur denen erlaubt ist, die sich nicht im Schüler_innenstatus befinden. Zurück bleiben Klasse und Praktikantin.

Bemerkenswert ist nun der Anschluss, der nicht auf den Zeitpunkt oder die Person eingeht, sondern auf die Folgen des Verlassens für die Schülerinnen und Schüler – sie waren „*für einen kurzen Moment in meinen Händen*“, protokolliert die Studierende. Es wird keine Übergabesituation geschildert, sondern eine Art Zustandsbeschreibung abgegeben. Die verwendete Metapher erinnert an eine zentrale Stelle aus dem Neuen Testament (Lukas 23: 46), nach der Jesus sterbend mit den Worten scheidet „Vater, in deine Hände befehle ich meinen Geist“, auch an einen christlichen Song⁴. Vor allem wohl die – häufig positiv konnotierte – Redewendung, etwas „in der Hand“ oder „im Griff“ zu haben, klingt an; diese drückt Stärke oder Kontrolle über etwas aus. Zum Beispiel befindet man sich bei schwerer Krankheit bei fähigen Ärzt_innen „in guten Händen“. Im Text der Studierenden geht es wohl nicht zuerst um „gute“ oder „schlechte“ Hände, sondern vielleicht stärker um die Angst vor Kontroll- und Machtverlust in der Schulklasse. Zudem wird von der Lehramtspraktikantin „der kurze Moment“ betont, womit eine ohnehin kurze Zeitspanne weiter verkürzt, also problematisch dargestellt wird.

Hier deutet sich eine relevante Annahme der Studierenden über die Tätigkeit von Lehrpersonen an, denn mit dem Verlassen des Klassenraums durch die Lehrerin Frau O. scheint etwas (Macht) auf die Praktikantin überzugehen, und zwar allumfassend in ihre Hände. Die Vorstellung, „*die Schüler*“ nun in den eigenen Händen zu haben, wird damit Ausdruck eines Gestaltungsanspruches aufseiten der Praktikantin. Im Text wird nicht mitgeteilt, dass ihr diese Verantwortung explizit übergeben wurde. Nicht die Idee der Herstellung bzw. die in der Situation fragliche Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses mit der Klasse (vgl. dazu Helsper & Hummrich 2008: 61) steht im Vordergrund, sondern eine rollenbezogene Erwartung (Kontrolle).

Dass die Schüler_innen „*einen Arbeitsauftrag und die klare Aufgabe, ihre Plätze nicht zu verlassen*“ hatten, weist darauf hin, dass die Praktikantin hier zu einer rein kontrollierenden bzw. überwachenden Instanz gemacht wird und sich auch selbst dazu macht. Sie wird zur aktiven Bewacherin der Umsetzung der von Frau O. erteilten doppelten Handlungsanweisung: die Erfüllung eines Arbeitsauftrags und das Einhalten der Raum- und Sitzordnung. Die Bewährungsprobe für die Studierende bezieht sich also auf das Durchsetzen von Arbeitsmoral und Disziplin. In der anschließenden Sequenz wird thematisiert, dass T. ihren „*Platz bereits nach kurzer Zeit verlässt*“. Damit nimmt die Interaktionssituation nicht den von der Praktikantin erwarteten Verlauf. Die folgenden Ermahnungen bleiben wirkungslos und werden seitens T. nicht mit einer Korrektur, sondern mit einer Fortsetzung des Verstoßes und mit einem – so bewertet es die Studierende

4 He's Got the Whole World in His Hands (aus Boatner, Edward: „Spirituals Triumphant, Old and New“, 1927)

–,„respektlosen Blick“ quittiert. Sie läuft der Schülerin nun hinterher und „forderte sie abermals auf, zurück auf ihren Platz zu gehen“.

Der nächste Disziplinierungsversuch enthält eine Steigerung von der Mahnung zur Drohung mit Andeutung einer Strafe: „Da sie sich für keine Ermahnung interessierte, musste ich ihr mit Strafaufgaben und Frau O. drohen.“ Diese Variante der Drohung zieht die verbürgte Autorität zur Bewältigung der Situation hinzu. Ermahnung, Drohung und Strafe fungieren hier als eine Art Dreischritt. Die Drohung wird notwendig, weil die Situation als besonders „brenzlich“ empfunden wird. Allerdings scheint hier vor allem die rollenbezogene Erwartung der Praktikantin gefährdet, insbesondere in ihrer Funktion als Hüterin der Regeln. Ihr geht es vor allem darum, sich in dieser Rolle zu bewähren. In der Darstellungslogik der Praktikantin erweist sich die Drohung mit der Klassenlehrerin nun als erfolgreich. Mit dem „Ernst der Lage“ ist die Notwendigkeit der Regelbefolgung durch die Schüler_innen gemeint, aber auch die Bewährung der Praktikantin und ihre Autorität stehen auf dem Spiel. Die gewählte Art des Drohens ist nicht untypisch für die Generationenverhältnisse in der Institution Schule; so stellt beispielsweise die Drohung mit dem Schulleiter oder der Schulleiterin eine bewährte Praxis im institutionellen Machtapparat dar und auch mit Eltern lässt sich in der Institution Schule wirksam drohen. Bemerkenswert ist die Geschwindigkeit, mit der es im vorliegenden Fall dazu kommt, und wie wenig andere Mittel der Praktikantin zur Verfügung stehen.

Dass T. nur „widerwillig“ folgt, bereitet die abschließende Kommentierung der Praktikantin vor: „Bereits in diesem Moment merkte ich, dass T. für mich ein schwerer Fall werden wird.“ Dies kann als Einsicht oder auch als eine Art Kampfansage gelesen werden. Der Abschluss der Situation ist auf die Zukunft gerichtet, wobei die Lehramtspraktikantin die Schülerin als „besonders“ und zum „schweren Fall“ erklärt. Allerdings relativiert sie diese Zuschreibung, indem sie „den Fall T.“ zu sich selbst in Beziehung setzt („für mich ein schwerer Fall werden wird“). Hier deutet sich ein Fallverständnis der Praktikantin an, das die Schülerin T. als Projekt ihrer Durchsetzungsfähigkeit begreift.

An dieser Stelle soll nun der Kommentar der Studierenden zum Beobachtungsprotokoll hinzugezogen werden:

Ich habe diesen Fall im Seminar angesprochen, weil ich mich in diesem Moment sehr hilflos und machtlos gefühlt habe. Es war das erste Mal im Praxissemester, dass ein Schüler/ eine Schülerin nicht auf meine Aufforderung gehört hat. Daher hat es mich besonders betroffen. Ich habe für mich als Lehrperson aus diesem Fall gezogen, dass ich selbstbewusster und selbstbestimmter auftreten muss. Nur so können solche Auseinandersetzungen verhindert werden. Dieser Fall ist ein Fall von Unterrichtsstörung, Disziplinierung und Rollenklärung. Theoretische Bezüge: Rollentheorie, Strukturtheorien.

Nach der Bewährung in der Praxis, wird der Studierenden hier zusätzlich eine Bewährung in der Aufgabensituation abverlangt, indem sie die eigene Praxis nachträglich kommentieren muss. Die Bewährungssituation in der Praxis wird zunächst gerne angenommen. Das Gelingen des Auftrages, die Klasse vermeintlich „in Schach zu halten“, bildet die Reflexionsperspektive der Lehramtsstudierenden. Die Auswahl des Falles

begründet sie mit dem subjektiven Erleben von Hilf- und Machtlosigkeit als Resonanz des Bewährungswunsches. „*Hilfflos*“ zu sein, verknüpft mit dem Gefühl, allein gelassen zu werden, weist auf das Empfinden der Überforderung hin. Damit verbindet sich die Erfahrung, „*machtlos*“ an der Aufgabe der Abstimmung der Unterrichtsordnung oder am Classroom Management gescheitert zu sein.

Diese Perspektive setzt sich auch in der Kommentierung der Situationsbeschreibung fort, denn es erfolgt kein Perspektivenwechsel zum schülerseitigen Agieren, das für die Studierende lediglich als Störung in Erscheinung tritt. Die Praktikantin irritiert weniger, dass sie die Schülerin auffordern muss, als dass diese ihrer Aufforderung nicht nachkommt, womit sie ihre Aufforderung als Autoritätsdurchsetzungsproblem konstruiert und das Nichtbefolgen die geschilderte Betroffenheit auslöst.

Sie schließt daraus auf ihre Persönlichkeit und den als notwendig erachteten Habitus von Lehrpersonen, reflektiert aber nicht den situativ-prekären Prozess mit seinen spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Handlungsanforderungen. Durchsetzungsvermögen scheint als Eignungsvoraussetzung interpretiert zu werden, um in dieser Übergangssituation im Unterricht Ordnung zu (re-)etablieren. Der geforderte Kommentar wird abgeschlossen mit einer Art Verschlagwortung durch Fachbegriffe und Theoriebezeichnung, die nicht auf die Situation bezogen werden, sondern eher der Bestätigung eigener Einschätzungen und Urteile dienen.

Insgesamt verweist die Falldarstellung und deren Kommentierung durch die Studierende auf das Ideal einer „autoritätsbegabten Lehrperson“, die – mit charismatischer Autorität ausgestattet – „Disziplinprobleme auf wunderbare Weise gar nicht erst aufkommen lässt“ (Heymann 2006: 6). Dass Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen interaktiv und kommunikativ erzeugte Anerkennung benötigen (vgl. Helsper et al. 2007), wird nicht reflektiert. Misslingen wird zwar thematisiert, aber aus einer funktional-pragmatischen und nicht aus einer erkenntnisbezogenen Perspektive. Die Sicht auf den Fall ist geprägt durch das Verfolgen eines spezifischen Perspektive, die auf die Durchsetzung von Regeln und die Bewährung im „Lehrer_innenspiel“ des Praxissemesters fokussiert ist. Die Veranlassung zur Reflexion wird genutzt zur Problematisierung der Handlungskrise mit der Zielvorstellung des routiniert praktischen Könnens.

4.2 Beispiel 2: „... machst du in Einzelarbeit kannst du bei Kompetenzen keine Sozialkompetenzen reinballern“- Austausch über Erfahrungen mit Fokus Reibungslosigkeit

In unserem zweiten Beispiel wollen wir einen Ausschnitt aus einer Gruppenarbeit zeigen, in der die Studierenden mit der Methode der Kollegialen Fallbesprechung arbeiten. Für dieses Verfahren werden im Online-Fallarchiv Schulpädagogik zwei Ablaufvarianten vorgeschlagen, eine für die Arbeit mit fremden und eine für die Arbeit mit eigenen Fällen. In der ausgewählten Interaktionssequenz arbeiten die Studierenden mit einer Situation, die von einem Gruppenmitglied eingebracht wurde. Die Gruppe besteht aus fünf Studierenden.

Zunächst stellen alle Situationen vor, die sich für eine Kollegiale Fallbesprechung eignen würden und entscheiden sich dann für den von Yuri eingebrachten Fall. In seiner Praktikumsklasse, einer 4. Klasse, befinden sich fünf Jungen und siebzehn Mädchen.

Yuri wollte die Sitzordnung der Klasse für eine Partnerarbeit anordnen, wobei die Schüler_innen, die bereits an Zweiertischen saßen, an diesen verbleiben sollten. Diejenigen, die an Dreiertischen oder an Einzelplätzen saßen, wollte er für die Partnerarbeit zusammenbringen. „*Da is das Dilemma aufgekommen ein Junge muss mit einem Mädchen zusammenarbeiten und die hatten überhaupt kein Bock drauf*“, schildert Yuri sein Problem. Nach kurzer Zeit bemerkt er bei einem der Paare, dass diese „*nicht gearbeitet haben und schmollend an ihren alten Tischen saßen*.“ Yuri löst dies, indem er einen anderen Jungen hinzuzieht, der dieser Aufforderung auch nur widerwillig, so die Interpretation Yuris, nachkommt. Nachdem Yuri der Gruppe seinen Fall vorgestellt hat, beginnen die Studierenden mit dem Verfahren der Kollegialen Fallbesprechung. Sie befinden sich bei Schritt zwei, dem Sammeln von Assoziationen zum geschilderten Fall.⁵

- (Mara) also bei mir kommt halt direkt die frage als assoziation auf ob es gerecht ist dem einen jungen zu sagen ja es ist okay du musst nicht mit den mädchen arbeiten aber du musst jetzt
- (Yuri) ja ja also in meinem unterricht war ich ziemlich unter stress
- (Mara) ja du brauchst dich nicht rechtfertigen das ist die situation da würde jeder irgendwie- aber wie wie löst man sowas langfristig hättest du zeit gehabt wie hätte man das am besten lösen sollen
- (Yuri) ja
- (Mara) oder wie löst man das in der zukunft
- (Sara) oder (.) wie macht denn der lehrer das sonst in der klasse (.) mit partnerarbeit oder gibts das gar nicht
- (Yuri) eigentlich (.) gar nich oder wenn dann sehr große gruppen
- (Sara) ja
- (Yuri) so partnerarbeit dann eigentlich auch an den tischen so (.) bloß halt ich wollt halt (.) oder dann halt auch mit dreiertischen aber ich wollt halt (.) wenns dann halt wieder zusammengeht dass es dann zweierpaare sind
- (Sara) mhm
- (Yuri) aber wenn dann macht man das so dass es halt dreierpaare gibt auch wenn es partnerarbeit sein soll
- (Sara) ja ich hab das auch einmal versucht in der ersten klasse war das auch ich hab auch gesagt äh die sitznachbarn machen das z-zusammen und das ging auch überhaupt nich
- (Mara) nee
- (Sara) mädchen oder junge das ging nich
- (Mara) das funktioniert nich (.) bei uns ist es jedes mal auch wenn wir (.) irgendwie und es ist jedes mal wie: lässt: du sie zusammenarbeiten machst dus in der gruppe wolln sich die gruppen zusammensetzen und innerhalb dieser cliquen gibt es riesige konflikte machst dus in einzelarbeit kannst du bei kompetenzen keine sozialkompetenzen reinballern (.) wenn dus in partnerarbeit hast wolln die unbedingt wunschpartner machen und du musst schau dass die altersgruppen durchgemischt sind und das ist jedes mal ein problem das ist jedesmal eine riesendiskussion (5 sek.) genug mit den assoziationen weiter gehts
- (S8_D3_G3_2, SoSe 2017)

5 <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallberatung/>

Maras erste Äußerung bezieht sich auf den vorgegebenen Ablauf der Kollegialen Fallbesprechung, wobei mit der Formulierung *„also bei mir kommt halt direkt die frage als assoziation auf ob es gerecht ist“* die erwartete Assoziation durch eine Frage ersetzt wird. Die Verwendung des Wortes *„halt“* drückt eine gewisse Unerlässlichkeit des Einbringens ihrer Frage aus – die gleichzeitig durch das *„direkt“* zwar spontan, aber durchaus mit Dringlichkeit vorgetragen wird. Maras Äußerung fordert Überlegungen zur Lösung des von ihr aufgeworfenen Gerechtigkeitsproblems ein, ob man einem Kind nachgeben darf und ein anderes dann zur Zusammenarbeit verpflichten. Auf Maras Äußerung wären Reaktionen denkbar wie eine Korrektur mit Verweis auf den Ablauf der Fallbesprechung oder auch der Beginn einer Suche nach Antworten auf Maras Frage. Die erste Reaktion kommt nun von Yuri, der sich zu rechtfertigen beginnt und dabei auf den Zeit- oder Handlungsdruck in *„seinem“* Unterricht verweist. Yuris Äußerung stellt im gesamten Material, in den Fallsammlungen wie auch in den Videoaufnahmen, insofern keine Besonderheit dar, als Praktikant_innen häufig von *„ihrem Unterricht“* und *„ihren Klassen“* sprechen. Mara reagiert empathisch auf Yuris Rechtfertigung und ist um dessen Gesichtswahrung bemüht. Sie verallgemeinert die Situation und möchte ihren Kommilitonen entlasten (*„das ist die situation da würde jeder irgendwie“*), wobei fraglich ist, auf wen dieses *„jeder“* bezogen wird. Verstanden als *„jeder Praktikant“*, ließe sich das *„irgendwie“* auf die Diffusität des Handelns von Praktikant_innen beziehen, das zudem unter Bewährung steht. Mara greift die Belastung auf (*„hättest du Zeit gehabt“*) und versucht schließlich, den Rechtfertigungsdruck aus der Fallbesprechung zu nehmen mit der Frage, die nun an den Fall gestellt wird: *„wie löst man das in der Zukunft“?*

Saras Ergänzung richtet sich anschließend auf die in der Klasse übliche Praxis. Ihre Frage (*„oder (.) wie macht denn der lehrer das sonst in der klasse“*) beinhaltet die Hoffnung, am Modell lernen zu können, wobei sogleich die Befürchtung folgt, dass die Sozialform Partnerarbeit in der Klasse überhaupt nicht eingeführt sein könnte (*„oder gibt's das gar nicht“*). Letzteres wird von Yuri bestätigt, wobei er abermals bemüht ist, seine Überlegungen zum Ablauf der Unterrichtsphase zu erklären. Sara trägt schließlich eine Situation mit ähnlicher Problematik bei und bietet Entlastung an, indem sie gesteht, dass auch bei ihr der Versuch, Partnerarbeit zu realisieren, nicht erfolgreich verlaufen sei.

An dieser Stelle schaltet sich Mara wieder ein. Mit ihrem *„nee“* könnte sie ihre Ausgangsfrage und den Aspekt der Gerechtigkeit wieder ins Spiel bringen oder Saras Erfahrungen bestätigen und Partnerarbeit grundsätzlich hinterfragen wollen. Sara konkretisiert nun, dass bei ihr in der ersten Klasse die Zusammenarbeit nicht nur zwischen Mädchen und Jungen nicht funktioniert habe, sondern grundsätzlich problematisch gewesen sei (*„mädchen oder junge das ging nich“*). Mara stimmt ein (*„das funktioniert nich“*), indem auch sie nun von vergleichbaren Erfahrungen aus ihrer Praktikumsklasse und grundsätzlichen Problemen des Unterrichtsvollzugs berichtet, wenn Schüler_innen zusammenarbeiten sollen. Das Problem des Zusammensetzens von Schüler_innengruppen wird von ihr in einem lamentierenden Modus vorgebracht, wobei sie gleichzeitig unbestimmt und verallgemeinernd argumentiert (*„irgendwie und es ist jedes mal“*). Interessant an Maras Äußerungen ist deren implizite Botschaft: Was auch immer du machst, es ist verkehrt. Als ein Dilemma der Unterrichtsversuche im

Praxissemester stellt sie heraus, dass in Bezug auf die Gruppierung der Schüler_innen im Unterricht bzw. die Wahl der Sozialformen entweder die Kinder unzufrieden seien oder diejenigen, die den Unterricht beurteilen („*innerhalb dieser cliquen gibt es riesige konflikte machst du in einzelarbeit kannst du bei kompetenzen keine sozialkompetenzen reinballern*“). Bemerkenswert ist, wie hier Sozialkompetenzen lapidar als Planungsfaktor des Unterrichts verhandelt werden. Die irritierende Wortkombination „*sozialkompetenzen reinballern*“ weist darauf hin, dass Sozialkompetenzen im Unterricht untergebracht werden müssen, ebenso wie der Ball ohne Besinnung mit hoher Geschwindigkeit im Tor platziert werden muss. Es scheint aus Maras Perspektive darum zu gehen, einer als verordnet empfundenen Notwendigkeit nachzukommen. Damit kommen Sozialkompetenzen nicht als soziale Fähigkeiten von Kindern in den Blick, sondern als etwas, das im Unterricht gezeigt werden muss. Anschließend leitet Mara dann pragmatisch zum nächsten Schritt der Kollegialen Fallbesprechung über („*genug mit den assoziationen weiter geht's*“), ohne dass Assoziationen zum Fall tatsächlich ausgetauscht wurden oder das zu Beginn aufgeworfene Gerechtigkeitsproblem erneut thematisiert wurde.

Insgesamt durchzieht die Tendenz zur Rechtfertigung die Interaktionssequenz wie ein roter Faden. Bereits im Problemaufriss fühlt sich Yuri offenbar genötigt, sich zu erklären. Auffallend ist, dass alle an der Interaktionssequenz Beteiligten relativ selbstverständlich auf Handlungsprobleme im Zusammenhang mit der Wahl von Sozialformen und der Zusammensetzung von Schüler_innengruppen als Bestandteil der Praxis des Praxissemesters referieren. Ob sie durch ihre Unterrichtserfahrungen und deren fallbezogene Thematisierung kognitiv sensibilisiert werden und diese Angebote möglicherweise für ihre weitere Wissensentwicklung nutzen (vgl. König, Rothland & Schaper 2018: 317) oder ob sie sich diesen gegenüber durch Rekurs auf anscheinend problemlos verallgemeinerbare Alltagsroutinen abschotten, muss hier ungeklärt bleiben.

Wie unser erstes Beispiel aus einer studentischen Fallsammlung, zeigt auch die In-situ-Beobachtung aus der Kollegialen Fallbesprechung, wie die Praxis zu einer Bewährungsmöglichkeit und Bewältigungsnotwendigkeit für die Lehramtsstudierenden wird und sie Fallarbeit nicht vordringlich zur Reflexion im Sinne einer Restrukturierung und kritisch-analytischen Durchdringung der Situation verwenden, sondern in den Dienst der Bewältigung der Praxis des Praxissemesters stellen.

5 Fazit

Beide Dokumente, der Text aus einer studentischen Fallsammlung wie auch die In-situ-Beobachtung einer Interaktion aus einer Kollegialen Fallbesprechung verweisen auf Situationen, die Lehramtsstudierende im Praxissemester – wie unser Gesamtmaterial zeigt – häufig zum Fall machten: Ihnen wird Verantwortung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen übertragen. Die Praktikant_innen agieren dabei im Spannungsfeld persönlicher, schulischer und universitärer Anforderungen. Einerseits handelt es sich um eine gewollte Bewährung in der Schulpraxis; andererseits sind es gerade diese Situationen des Agierens, die als krisenhaft erlebt werden, denn es müssen Handlungsanforderungen von den Praktikant_innen bewältigt werden, in denen ihnen in der widersprüch-

lichen Lage zwischen Bewährungswunsch und Bewältigungsnotwendigkeit sowohl Status als auch Kompetenzen fehlen. Dies führt zu Handlungsunsicherheiten, Rollenkonflikten und Rollendiffusion (vgl. Schicht & Weyland 2014); zugleich werden eine „reibunglose Praxis“ und die Bewährung im „Lehrer_innenspiel“ zur Richtschnur der Reflexion. Hinweise auf damit verbundene Zugzwänge der Reflexion von Praxiserfahrungen finden sich vielfach in dem uns zur Verfügung stehenden Material. Weil darüber hinaus der Gefahr personalisierender und individualisierender (Selbst-)Zuschreibungen kaum zu entgehen ist, wird das wesentliche Ziel von Fallarbeit, Handlungssituationen kritisch zu durchdringen und analytisch-reflexiv zu bearbeiten, im Praxissemester eher selten erreicht.

Relevant ist hier die Unterscheidung von „praxisreflexiver Kasuistik“, die auf der Basis einer methodisch angeleiteten Reflexion (Handlungs-)Probleme des pädagogischen Feldes anspricht, und „rekonstruktiver Kasuistik“, für die die Besonderheit des Einzelfalls das Interesse an der Thematisierung strukturell gegebener Sachverhalte und Problemkonstellationen evoziert. Die jedoch nicht spannungslose Differenz (vgl. Kunze 2016: 117) zwischen theorieorientiertem Erschließungs- und praxisorientierten Problemlösungszugriff wird analytisch dadurch beachtet, indem wir a) die Erprobung von Möglichkeiten der kasuistischen Analysearbeit mit Hinweisen auf die praxeologische Konstitution von Reflexivität präsentieren, sowohl während der Seminararbeit als auch während der oben zum Gegenstand gemachten – nur kurzfristigen – studentischen Aktivität im schulischen Praxisfeld und dass wir b) Aspekte einer vorprofessionellen alltagsheuristischen Orientierungslogik von Studierenden festlegen, die Handlungsprobleme vor allem durch mehr oder weniger hilflose Rekurse auf anscheinend probates Rezeptwissen zu lösen verspricht und Chancen einer reflexiven, die Perspektiven der Beteiligten ausdrücklich miteinbeziehenden Sicht nur schwer entstehen lässt.

Insgesamt lässt sich die Fallarbeit hier nur als eine Art „gedankliche Interaktion“ mit den Herausforderungen des Praxissemesters verstehen, wobei sicher auch die Aufgabenstellung (hier einen Fall zur Praktikant_innenrolle aufschreiben und kommentieren bzw. eine Kollegiale Fallbesprechung eines eigenen Falles durchführen) einen Einfluss auf die Ergebnisse nahm. Während die Verschriftlichung eines Falles den Seminarvorgaben zur Beschreibung folgt (wie Dichte Beschreibung von Situationen oder thematische Fokussierung), spielen bei der Kollegialen Fallbesprechung in der Gruppe u.a. auch Aspekte der Gesichtswahrung eine Rolle.

Im Rahmen der Fallarbeit werden von den Studierenden Kommentierungen ihrer Fälle verlangt, womit sie sich auch als nachträglich reflektierende Studierende bewähren müssen. Auch in der Kollegialen Fallbesprechung sind sie dazu aufgefordert, eigene Praxis zum Fall zu machen und Aktivitäten des Reflektierens entfalten zu müssen. Insbesondere im Interaktionsprotokoll von Fall 2 finden wir dabei Hinweise auf eine „routinierte Erledigung geforderter Reflexionen“ (Leonhard & Herzog 2018: 18; vgl. auch Heinzl, Krasemann & Sirtl 2019).

Das Kommentieren wie auch die diskursive Auseinandersetzung bilden Herausforderungen, welche die Bewährungssituationen im Praxissemester erweitern und neu rahmen. Die Struktur, in der den Praktikant_innen in der Berufspraxis Status und Kompetenzen noch fehlen, gleicht der Bewährungssituation der Wissenschaftspraxis. Sie verlassen sich auf eine Art „Lehrer_innenspiel“ als temporäre Berufspraxis und ei-

nen entsprechenden Umgang mit der Reflexionsaufforderung der Fallarbeit als Teil der Wissenschaftspraxis, der im eher oberflächlichen Einbezug der Überlegungen zum Fall relativ zu den Aufgabenanforderungen besteht und selten analytische Tiefe erreicht (vgl. dazu auch Dzengel, Kunze & Wernet 2012).

Beide hier dokumentierten Varianten der Fallarbeit sind voraussetzungsreich, müssen erprobt werden und stellen methodisch kontrollierte Reflexionsangebote dar, die zwischen Berufspraxis und wissenschaftlicher Praxis zu changieren vermögen: eine produktive Distanz zur beruflichen Praxis kann vorerst wohl nur durch vorbehaltlose Einlassung auf die Wissenschaftspraxis konstituiert werden und vice versa. Nur so kann der Schulpraxis im Praxissemester wie der Wissenschaftspraxis im Seminar der unverbindliche Unterton des „so tun als ob“ bei der Bewältigung der je spezifischen Bewährungssituationen genommen werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Friederike Heinzel
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel

Dr. Benjamin Krasemann
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel

Literatur

- Abel, Jürgen/Lunkenbein, Martin/Rahm, Sybille (2008): „... Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch...“. Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. Untersuchung der Wirkungen einer Neukonzeption der Grundschullehrerbildung in Bamberg (GLANZ). In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 35-53.
- Bertschy, Beat (2004): Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/-innenbildung. Bern [u.a.]: Lang.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Boatner, Edward (1927): *Spirituals Triumphant, Old and New*. Nashville: Sunday School Pub. Board.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 45, S. 20-44.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-46.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26/H. 51, S. 81-91.

- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, S. 43-69.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-88.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 27). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heymann, Hans W. (2006): Autorität im Schulalltag. In: Pädagogik, Jg. 58/H. 2, S. 6-9.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice Jg. 11/H. 1, S. 47-71.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-56.
- Leonhard, Tobias/Herzog, Simone (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 11/H. 1, S. 5-24.
- Reichertz, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-35.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (Grundlagentexte Soziologie). 4. Auflage. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schicht, Saskia/Weyland, Ulrike (2014): Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In: Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-47.

Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen

Zusammenfassung

In der Lehrerbildung fand in den letzten Jahren eine Ausweitung der Schulpraxisphasen statt. Als ein zentraler Aspekt der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte gilt in diesem Zusammenhang die Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen und der eigenen Haltung als Lehrkraft. Zwar liegen mittlerweile eine Reihe konzeptioneller Vorschläge zur Ausgestaltung der universitären Begleitung dieser Phasen vor, empiriebasierte Beschreibungen der sozialen Wirklichkeit dieser Hochschulpraxis sind jedoch noch nicht im gleichen Maße vorzufinden. Eine eigene Studie widmet sich diesem Feld und fragt aus praxistheoretischer Sicht, welche spezifischen Praktiken sich in Bezug auf die Reflexion von Unterricht beschreiben lassen. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung wird am Beispiel eines schulpraktischen Begleitseminars nachverfolgt, wie die Anforderung der Reflexion von den Akteurinnen und Akteuren gemeinsam gestaltet wird. Der vorliegende Beitrag stellt erste Befunde vor und diskutiert forschungslogische Anschlüsse.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Schulpraxis, Reflexion

How prospective teachers reflect their own teaching experience. Positioning in the process of professionalization

In recent years practical training periods within the study path have been extended in teacher education in Germany. Reflection on practical teaching experience and attitude in teaching is regarded as a key element of professionalization in teacher training. While there are profound theory and practical based formal concepts for implementation and enhancement of teacher training in university courses empirical descriptions of this social practice are still desiderata. Based on an explorative study this article focuses on the question how reflection is performed by social actors in a practical training university course in a teacher education program.

Keywords: Teacher Education, Teacher Training, Reflection

1 Einleitung

Innerhalb der Lehrerbildung gibt es einen starken „Wunsch nach mehr Praxis“ (Marxinus 2013) sowie einer engen Verbindung von Theorie und Praxis. Das spiegelt sich in der theoretischen und empirischen Diskussion zum Thema der letzten Jahre wieder (Pilypaitytė & Siller 2018; Dzengel 2017: 383f.; Heinzl et al. 2007). Auf institutioneller Ebene wird dieser Entwicklung durch verschiedene Lehr-Lern-Formate und die Einführung längerer Praxisphasen begegnet (vgl. Schüssler, Schwier et al. 2017; Schüssler, Schöning et al. 2017). Zugleich steht die Frage im Raum, wie diese Praxiserfahrungen von universitärer Seite begleitet werden können. Eine zentrale Stellung nimmt die Besprechung des in der Schulpraxis erlebten und beobachteten Lehrerhandelns beziehungsweise die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Denken und Handeln der Studierenden ein. Anhand von Unterrichtsnachbesprechungen, Fallanalysen und Videografien von Unterrichtsbesuchen sowie Portfolioarbeit sollen die erlebte und

selbst gestaltete Schulpraxis sowie der eigene Entwicklungsprozess von den Studierenden reflektiert werden. Doch was meint das Konstrukt Reflexion an dieser Stelle und wie wird Reflexion von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren praktiziert? Grundlegend wird Reflexion als bestimmte Form des Denkens bzw. als (Problem-)Bewertung gefasst, die sowohl direkt im praktischen Handeln als auch im Anschluss an das praktische Tun geschieht und Handlungskompetenz fördert (Schön 1983). Innerhalb von Fachbüchern zur Lehrerbildung findet sich der Hinweis auf „Reflexionsfähigkeit als ein grundlegendes Ausbildungsziel“ (Pilypaityté & Rosenberg 2018: 91), wobei dies beinhalten soll, in Distanz zum eigenen Handeln zu treten und auf der Grundlage von theoretischem Wissen Unterrichtspraxis und individuelle Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen. Im Professionalisierungsdiskurs wird zudem die Problematik von Reflexion als „Bewusstheit über das eigene Tun“ und als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (Combe & Kolbe 2008: 859) gegenüber einem beachtlichen „Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit beruflichen Handelns“ (ebd.: 857) deutlich. Die Rede ist von reflexiver Professionalisierung bzw. einer reflexiven Lehrerbildung, wenn es darum geht, dass Reflexion innerhalb der Lehrerbildung „ein zentrales und weithin konsensfähig erscheinendes Konzept darstellt“ (Berndt et al. 2017b: 11). Gleichzeitig wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass der Reflexionsbegriff nicht nur weitgehend unklar und unbestimmt sei, sondern auch ungewiss bleibt, wie sich dieses Konstrukt empirisch zuverlässig erfassen lässt (ebd.: 11f.).

Die vorliegende Forschungsarbeit klammert diese Frage nach der theoretischen Konzeptionalisierung von Reflexion zunächst bewusst aus und fragt danach, wie Reflexion im Rahmen der universitären Lehrerbildung aufgeführt wird. In diesem Sinne kann an Katharina Rosenberger (2018: 94f.) angeschlossen werden, die Reflexion als Vollzug reflexiver Praktiken beziehungsweise Partizipation an einer sozialen Praxisgemeinschaft beschreibt. Dementsprechend wird entlang einer praxistheoretischen Zugangsweise die interaktive Konstitution reflexiver Praktiken in Seminaren, die sich der Reflexion von Schulpraxiserfahrungen verschrieben haben, beforscht. Es gilt herauszuarbeiten, was die seminaristischen Diskurse mit Reflexionsanspruch kennzeichnet und wie sich die eigene Logik bzw. die spezifischen Merkmale einer universitären Seminarpraxis gestalten, die als Reflexion bezeichnet wird.

2 Bisherige Forschungsbefunde

Gerade in den letzten beiden Jahren und im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gibt es viele Studien, die sich der sozialen Praxis universitärer Reflexionskultur in der Lehrerbildung angenommen haben (vgl. Artmann et al. 2018; Leonard et al. 2018; Berndt et al. 2017a). Insbesondere geht es Forschern dabei um die Anforderungs- und Bewältigungspraktiken Studierender im Rahmen kasuistischer Lehrerbildung sowie die individuellen und kollektiven Orientierungen der Akteurinnen und Akteure als Ausdrucksformen eines professionellen Habitus. In Bezug auf den Fokus der vorliegenden Studie sollen einige Befunde exemplarisch herausgestellt werden.

In einem Forschungszusammenhang stehen die folgenden drei Arbeiten, welche die seminaristische Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideografien im Rahmen der

Lehrerbildung untersuchen. Herzmann & Proske (2014) legen ihren Fokus auf den Zusammenhang von in Seminaren bereitgestelltem Theoriewissen und der Ausbildung von Reflexionskompetenz. Sie beziehen sich dabei auf ein Verständnis von Reflexion als Kompetenz der Wissensverwendung auf einen Fall, um pädagogische Situationen auf Basis theoretischen Wissens in ihrer Konstitution und ihrem Verlauf zu beschreiben und unterrichtliche Herausforderungen zu diskutieren (vgl. a.a. O.: 33). Die Untersuchung von Herzmann et al. (2017) lotet daran anschließend das Verhältnis von Theorie- und Praxiswissen in Reflexionen aus. Anhand von Tandeminterviews und schriftlichen Abschlussreflexionen zum Seminar stellen die Autorinnen und Autoren mit Hilfe der dokumentarischen Methode verschiedene Typen heraus, wie Studierende theoretisches Wissen zur Analyse von videografierten Unterrichtsvignetten verwenden. In einer weiteren Publikation zeigen Artmann et al. (2017) vor dem Hintergrund systemtheoretischer und wissenssoziologischer Ansätze die Besonderheit der seminaristischen Auseinandersetzung mit Videofällen anhand verschiedener Bezugsprobleme auf. Beispielsweise wird auf das Problem der Versprachlichung des filmisch Gezeigten als auch auf die Komplexität der kommunikativen Herstellung von Gültigkeit in Bezug auf studentische Deutungsvorschläge aufmerksam gemacht (vgl. a.a.O.: 220). Die kommunikativen Besonderheiten studentischer Gespräche über Unterricht werden auch in den sprachanalytischen Rekonstruktionen von Bräuer et al. (2018) anhand unterschiedlicher fallbasierter Settings beforcht. Sie machen deutlich, dass die Studentinnen und Studenten Unsicherheit in Bezug auf die Fallanalyse durch die gemeinsame Diskussion von Geltungsfragen bearbeiten. Im Vergleich der Befunde mit der zuvor benannten Untersuchung (Artmann et al. 2017) wird eine Differenz zwischen Gruppengesprächen und moderierten Plenumsdiskussionen vermutet, die mit dem herausgehobenen Status von Dozierenden und deren Einfluss auf die Wahrnehmung der Diskussionsbeiträge in Zusammenhang stehen könnte. Die Problemdimension institutionell gerahmter reflexiver Praktiken, die einer bestimmten Ausbildungslogik folgen, konturiert sich mit dem Blick auf zwei weitere Forschungsprojekte. So konstatieren Idel und Schütz (2017) angesichts der Untersuchung von Texten der Portfolioarbeit eine verordnete Praxis der Reflexion, die mit der „Routinisierung einer reflexiven Haltung bzw. Kultivierung einer reflexiven Routine“ (ebd.: 211) einhergeht und verweisen darauf, dass es sich dabei um ein Lehr-Lern-Setting handelt, das zudem mit dem „Modus der Unterwerfung in Form der pragmatischen Aufgabenabarbeitung und des Zertifikaterwerbs“ (ebd.: 212) verknüpft ist (vgl. auch Heinzl et al. 2018). Ebenso interessante Einblicke liefern Forschungsbefunde zu Interaktionsformen der Besprechung eigener Unterrichtserfahrungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung¹ (vgl. u.a. Kunze 2014). Anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion seminaristischer Szenen, in denen Erfahrungen und Probleme aus der eigenen Unterrichtspraxis der Referendare diskursiv bearbeitet werden, zeigen sich kommunikative Muster der seminaristischen Interaktion. Unter anderem wird im Material ein Kommunikationsstil herausgearbeitet, der weniger auf die Fallerschließung als

1 An dieser Stelle beziehe ich mich auf Teilergebnisse des DFG Projekts „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungslogik im Referendariat“. Eine zusammenfassende Übersicht zu zentralen Befunde findet sich hier: https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/AKURAT_Abschlussbericht.pdf (letzter Zugriff 14.2.19).

auf die Zustimmung zu pädagogischem Handeln ausgerichtet ist. Dieser „pädagogische Jargon“ (vgl. Dzengel et al. 2012) als auch eine kategorisierende Einordnung in bekannte Problemlagen verhindern jedoch eine reflexive Problemerschließung und münden in einem spezifischen Modus der Bearbeitung und Diskussion pädagogischer Problemstellung. Jene „praxisreflexive Kasuistik“ (Kunze 2016) ist nicht nur im Spannungsfeld zwischen reflexiver Problemerschließung und praktischer Problemlösung verortet, sondern auch „mit dem Problem der eigenen Involviertheit der Diskutant_innen“ sowie „der Schwierigkeit, sich dem suggestiven Sog der Praxiswirksamkeitsforderungen zu entziehen“ (a.a.O.: 117f.), konfrontiert.

Diese Übersicht macht deutlich, dass es ein breites Feld an Studien gibt, die verschiedene Formen der Fallbesprechung und unterschiedliche Gesichtspunkte befor-schen. Anschließend an dieses Forschungsfeld stellt sich die vorliegende Studie die Frage, wie Akteurinnen und Akteure die Aufgabe der Reflexion eigener Unterrichtser-fahrungen in praxisbegleitenden Seminaren bearbeiten.

3 Anlage der Studie und Kontextinformationen zum Feld

Mit dem Fokus auf die Praktiken verbindet sich zum einen die Orientierung an praxistheoretischen Annahmen (vgl. Überblick bei Schäfer 2016, für die Lehrerbildung auch Leonhard 2018) als auch ein ethnografisches Vorgehen (vgl. bspw. Breidenstein et al. 2015). Praktiken werden dabei als „kleinste soziale Einheit“ (Reckwitz 2003: 290) verstanden, die innerhalb der institutionalisierten Praxisformen von Unterrichtsreflexion beobachtet und rekonstruiert werden können. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet eine offene Forschungsstrategie bei der Erhebung und Auswertung fortlaufend beziehungsweise wiederholend und zyklisch ineinander verschränkt sind (vgl. Breidenstein et al. 2015: 45f.). Die hier vorgestellten Befunde sind als erste Exploration des Feldes zu kennzeichnen und dienen der Planung und Konkretisierung weiterer Forschungsschritte.

Erste Daten entstammen der eigenen Hochschulpraxis eines Seminars, das als Be-gleitveranstaltung zu einer Praxisphase konzipiert ist, in der Studierende des sechsten Semesters über den Zeitraum eines Schuljahres einmal wöchentlich einen Tag in der Schule verbringen und dort im Unterricht hospitieren sowie selbstständig unterrichten. Inhaltliches Ziel des untersuchten Veranstaltungsformates ist es, „das eigene Lehr- und Erziehungshandeln anhand selbst durchgeführter Unterrichts- und Förder-einheiten zu analysieren und zu diskutieren“ (Auszug aus dem Veranstaltungstext). Gleichzeitig ist der Erhalt des Praktikumsscheins auch an die seminaristische Besprechung des eigenen Unterrichts geknüpft. Zu diesem Zweck hospitiert die Seminarleitung bei einer selbst ausgearbeiteten Stunde der Studierenden und videografiert diese. Anschließend findet zum einen eine Unterrichtsnachbesprechung in der Schule statt sowie zum anderen eine Besprechung einzelner Szenen aus dem Unterrichtsvideo im universitären Rahmen. Für die Diskussion im Seminar, aus dem die hier gewählten Gesprächsausschnitte stammen, gab es einen wiederkehrenden organisatorischen Ablauf: Nach der Nennung des Themas der Stunde wurde eine kurze Videosequenz abgespielt. Im Anschluss waren die Teilnehmenden dazu aufgefordert, sich hinsichtlich eines besonderen Beobachtungsfokus (bspw. Unterrichtsstörungen) über das Gesehene auszutauschen.

Das Hauptaugenmerk der vorliegend vorgestellten Analyse liegt auf der Dynamik der Auseinandersetzung mit der erlebten Schulpraxis der Studierenden im Rahmen der seminaristischen Diskussion. Hierfür wurden genau diese Gespräche mit dem Fokus auf den verbal-sprachlichen Diskurs als Audiodatei aufgezeichnet und transkribiert. Im nächsten Schritt ging es darum, die Interaktionsverläufe zu rekonstruieren. Ausgehend von der Frage nach der spezifischen Praxis der Reflexion des eigenen Unterrichts wurde die Gesamtheit als auch einzelne Szenen des Gesprächs in den Blick genommen. Entlang gesprächsanalytischer Maximen (vgl. u.a. Bergmann 1981: 17ff.) und einer sequenzanalytischen Vorgehensweise (vgl. auch Breidenstein et al. 2015: 147ff.) ging es darum, die den Gesprächen innewohnenden Ablauflogiken herauszuarbeiten. In einem weiteren Schritt wurden erste Ergebnisse differenter Fälle in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten kontrastiert. Die hier vorgestellten Befunde beziehen sich vor allem auf Gesprächspassagen in denen einzelne Unterrichtsszenen vorgestellt und nach dem Anschauen diskutiert werden. Die Unterrichtsvideos selbst wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da diese datenschutzrechtlich nur zum Zwecke der Lehrerbildung (Lehrerfeedback) genutzt werden durften.

4 „War das die Lehrerin?“ – Die Besprechung des Unterrichts von Frau Heller²

Frau Heller stellt im Seminar Ausschnitte aus ihrer Geschichtsstunde vor. Das zugrundeliegende Unterrichtsvideo wurde von ihr selbst mit Hilfe eines Stativs aufgenommen, da die Dozentin nicht zur Hospitation in die Schule kommen konnte. Im Rahmen der Besprechung im Seminar, die gut eine halbe Stunde dauert, kommentiert Frau Heller anfangs ihre Stunde. Daraufhin wird eine kurze Einstiegssequenz abgespielt und unter einem vorgegebenen Fokus (Lehrerhandeln und Lehrersprache) besprochen. Anschließend wird eine weitere Unterrichtssequenz angesehen. Hier beginnt die exemplarische Analyse des Fallmaterials, die entsprechend des Auswertungsvorgehens sequentiell vorgestellt wird. Sprachlich beteiligt sind anfangs die Dozentin (Bw) und Frau Heller (Hw):

Bw: [...] genau (.) okay (.) da:nn schaffen wirs hoffentlich noch ganz kurz das mach mer jetzt noch die ähm Situation die Gruppenarbeit wo sie gesagt hatten selbstständig auch

Hw: L mhm

Bw: da wurd es n bisschen (.) im- is im zweiten genau [Bw schaut in den Computer zum Anspielen der Szene] dann fänd ich das nämlich ne gute Variante das wir dis noch anschauen ich machs nochmal an [Bw schaltet Lautstärke ein, dann beginnt wieder ein lautes Knacken und kurze Zeit später beginnt die Wiedergabe der Videosequenz für 4:40 Minuten] so mach mer an der Stelle (.) Stop (2) ja

Bw führt die Szene damit ein, dass sie etwas „schaffen“ möchte. Die sprachliche Formulierung deutet darauf hin, dass dies als eine Aufgabe wahrgenommen wird, für die die Studierenden besonders motiviert werden sollen. Die Seminarleitung fokussiert damit das effektive Abarbeiten der Reflexionsaufgabe im zur Verfügung stehenden knappen Zeitrahmen und weniger die inhaltliche Auseinandersetzung. Zusätzlich wird

2 Alle Namen und Orte sind anonymisiert

ein hierarchisches Verhältnis zwischen Studierenden und Seminarleitung offensichtlich. Die Studierenden werden als Personen adressiert, die einen Auftrag auszuführen haben und Bw selbst positioniert sich demgegenüber als Auftraggebende beziehungsweise Organisatorin der Gesprächssituation. Zudem stellt die Dozentin auch die Einschätzung der Szene durch die Hauptperson Frau Heller vor und verweist insbesondere darauf, dass deren Bewertung „selbstständig“ erfolgt. Damit werden die Rollen analog eines Lehr-Lern-Verhältnisses zwischen Seminarleitung und Seminargruppe zugewiesen. Während die Dozentin im Sinne einer Expertin über die Auswahl der Szene („gute Variante“) entscheidet, partizipiert Frau Heller an der Präsentation ihres Unterrichtes in der Rolle der Lernenden.

Gleich im unmittelbaren Anschluss an die Videopräsentation ruft eine Irritation im Video den Seminarteilnehmer Sm zur Nachfrage auf.

Sm: war das die Lehrerin die da am Anfang rausgegangen ist und am

Hw: L ja

Sm: Ende wieder reingegangen gegangen ist

Hw: L ja (2)

Mit seinem Interesse an der Person, die im Video den Raum verlassen hatte und wieder hinzukam, rahmt er die gesehene Filmsequenz neu. Während die Dozentin die Szene als „Gruppenarbeit“ einführte und dementsprechend Anfangs- und Endpunkt des angespielten Ausschnittes auswählte, definiert Sm die Situation um. Für ihn ist die Szene durch den Weggang und die Wiederkehr einer Person eingefasst. In der Suche nach Bestätigung seiner Vermutung, um wen es sich bei der Person handelt, spricht er deren allgemeine institutionelle Funktion im Rahmen von Schule an („war das die Lehrerin“). Aus seiner Perspektive scheint die Bewegung dieser Person eine besondere Charakteristik der Situation auszumachen. Er rekontextualisiert die Szene damit als Situation ohne Lehrerin und wendet den Fokus ab von der didaktischen Intention der Unterrichtsphase hin zu Frau Hellers Positionierung im Rahmen der Klasse und der Schule.

Im weiteren Verlauf nimmt die Dozentin den Einschub des Seminarteilnehmers nicht auf, sondern rückt den von ihr vorgesehenen Ablauf der Reflexion wieder in den Aufmerksamkeitsfokus.

Bw: beschreiben sie kurz einfach vielleicht die Situation wir haben wir müssen auf die Uhr gucken weil die ändern dann rein wollen ah wir ham noch also zehn Minuten denk ich schaff mer noch

Bw erneuert ihren Arbeitsauftrag an die Gruppe und verweist in diesem Zuge erneut auf institutionelle Rahmensetzungen. Anhand der bisherigen Analyse wird deutlich, dass in der Situation unterschiedliche Standortbestimmungen zum Tragen kommen. Auf der einen Seite das Interesse des Studenten Sm, der Frau Hellers Rolle in der Klasse anspricht, und zum anderen das Hauptaugenmerk der Dozentin auf die Organisation des Gesprächs.

Bevor es jedoch zur interaktiven Diskussion der Unterrichtsstunde im Seminar kommt, ist es Frau Heller wichtig, ihren Kommilitonen die Situation und deren Kontextbedingungen zu erläutern. Demnach bedarf es eines zusätzlichen Wissens, welches nicht über die rein visuelle Videoerfahrung zugänglich ist.

Hw: L also ja kurz zur Erklärung es war die Aufräummusik die ich dann angemacht hab (.) schon das kenn die Schüler die Aufräummusik die machen wir an wenn sie nach der Brotzeitpause

Bw: L mhm (.) L ja ja

Hw: nach der Gruppearbeit (...)

Bw: L genau (.) mhm (.) ja mh-

Noch bevor die Dozentin ihren Redebeitrag beendet hatte, schließt Hw ihre Äußerung an, welche sie als Akteurin mit besonderem Wissen kennzeichnet und gleichzeitig die Funktion der eigenen Positionierung im Rahmen des Geschehens erfüllt. Mit ihrer „Erklärung“ macht sie deutlich, dass sie eine Wissenshoheit gegenüber den anderen Teilnehmenden des Seminars besitzt, und die übrigen Beobachtenden daran teilhaben lassen möchte. Darüber hinaus positioniert sie sich als aktive handelnde Person und Teil einer Gruppe („wir“) von (Lehrer-)Personen, die sich etablierter und institutionell bekannter pädagogischer Übergangsrituale zur Strukturierung des Schulalltages bedient. Die Dozentin verbleibt in ihrer Lehrrolle und wird in dem Sinne aktiv, als dass sie Frau Hellers Beschreibung der schulischen Ritualisierung als Ergänzung der Szene bestätigt.

Im weiteren Verlauf kommt erneut die besondere Situation der angeschauten Szene zur Sprache.

Zm: ja wir ham gefragt ob das die Lehrerin war weil ich fand man

Hw: L mhm

Zm: auch gemerkt die Lehrerin is aus der Tür raus und dann wurd's automatisch unruhig ja

Hw: L ja

Zm: ähm das hatten wir gleiche Situation hatten wir auch ähm da war ne Unterrichtsstörung ähm Schüler hat nen Stift auf nen andern Schüler geworfen is die Lehrerin mit dem Schüler rausgegangen dann wurd's sofort laut bei uns und is se dann einmal laut geworden und dann ham die Schüler gemerkt ah okay ähm bei denen müssen wir uns leider auch benehmen aber ich finds dis is oft den Problem wenn die Lehrerin rausgeht

Hw: L mhm

Zm: dis die Schüler dann auch merken ah okay s die Lehrkraft weg jetzt können wir für uns ja vielleicht irgendwie n bisschen daneben benehmen

Hw: [ganz leises lachen]

Ein weiterer Student (Zm) nimmt noch einmal Sm's Position auf, mit der auch er sich identifiziert („wir ham gefragt“), und erläutert diese. Dabei ist aus seiner Sicht die Situation ohne Lehrkraft durch den Verhaltenswechsel der Schüler_innen charakterisiert. Er vergleicht die vorgestellte Szene überdies mit einer eigenen Erfahrung aus dem Praktikum. Als verbindendes Element kennzeichnet er einen Automatismus, der sich dadurch auszeichnet, dass die Schüler_innen unruhig werden, sobald „die Lehrerin“ den Raum verlässt. Während er der spezifischen Lehrkraft eine stabilisierende Funktion im Rahmen der Klasse zuschreibt, sieht er sowohl die eigene als auch Frau Hellers Position nicht als der Lehrkraft gleichwertig an. In seiner Beschreibung drückt sich eine Machtlosigkeit gegenüber dem Geschehen aus. Demnach grenzt sich die Position der Studierenden von der der „Lehrerin“ ab: Während die Lehrkraft qua ihres autoritären Status für Ruhe sorgt und auch stellvertretend für andere Personen intervenieren kann, sind die Studierenden im Praktikum auf die Anwesenheit als auch den Rückhalt dieser Lehrper-

son angewiesen. Die Statuszuweisung „Lehrerin“ geschieht dabei nicht vor dem Hintergrund bestimmter didaktischer Tätigkeiten (Unterrichten), die ja in der Stunde von den Studierenden übernommen werden, sondern in Bezug auf die institutionell verankerte autoritäre Machtposition innerhalb der sozialen Gruppe. Frau Heller führt demnach unterrichtliche Tätigkeiten aus, ohne eine gefestigte Lehrerposition inne zu haben: Sie ist in dieser Szene nicht „die Lehrerin“. Im Umkehrschluss mündet also das Übernehmen schulischer Funktionen wie des Unterrichts und einer formalen Lehrerrolle nicht darin, dass ein informeller Lehrerstatus eingenommen wird. Die Bezeichnung „Lehrerin“ scheint an institutionelle Zugehörigkeiten und einen Status gebunden zu sein, welchen die Studierenden sich nicht zuschreiben.

Diese rekonstruktive Analyse beschreibt ein hierarchisches Verhältnis zwischen Leitung und Seminargruppe sowie die Bearbeitung unterschiedliche Aufgabenfelder. Während die Dozentin auf eine produktorientierte Besprechung des gezeigten Geschehens (fast schon) drängt, ist das Thema der Studierenden die eigene Positionierung im Rahmen der Praxisphase. In der Reflexionsarbeit der Studierenden drückt sich die besondere Spezifik ihres Status in der Schule aus. Sie übernehmen zwar Aufgaben der Lehrkräfte, sind aber sowohl aus der eigenen als auch aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen keine ´richtigen´ Lehrer und Lehrerinnen.

5 @ich geh jetzt einfach es reicht@ – Die Besprechung des Unterrichts von Frau Kinzig

Es folgt der Blick auf einen weiteren Fall. Frau Kinzigs Unterrichtsstunde wurde von der Dozentin während der Hospitation auf Video aufgenommen. Schon bei der anschließenden Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen der Schule zeigte sich, dass Frau Kinzig sehr unzufrieden mit dem Unterrichtsverlauf war und die Aussicht auf eine nachfolgende Besprechung ihrer Stunde im Rahmen der Seminargruppe sie sehr anspannte. Im Gegensatz zu Frau Heller hatte Frau Kinzig die Aufgabe, einen eigenen thematischen Fokus für die Besprechung zu wählen und entschied sich für das Thema Unterrichtsstörungen. Nachfolgend wird exemplarisch die Eingangssequenz des Protokolls und eine weitere Passage vom Beginn der Sitzung präsentiert und interpretiert.

Bw: so (.) also (.) Unterrichtsstörungen immer nochmal mitbedenken und wir schau uns den Einstieg von der Frau Kinzig an (.) [Wiedergabe der Videosequenz, 06:04 Minuten] wir machen mal an der Stelle kurz bei der Geschichte stopp wir können die Geschichte nachher gerne noch zu Ende schauen (.) ich geb ich jetzt aber (.) erst mal die Möglichkeit das bisher Gesehene (.) unter ihrem Fokus und (.) zu besprechen zu reflektieren und wie gesagt erst natürlich unsre Positivrunde (4)

Erneut rahmt die Dozentin Bw die Videosequenz und es werden die Bedingungen der studentischen Reflexionsarbeit sowie der Analysefokus betont. Die Rekonstruktionen der Interaktion verweisen zudem auf ein fast schon erzieherisches Verhältnis zwischen Seminarleitung und Studierenden. Obwohl Frau Kinzig den Analysefokus bereits benannt hatte (ohne Transkript), betont die Dozentin ihn nochmals und erinnert zugleich die Gruppe daran, dass sie gerade einen besonderen Beobachtungsfokus bekommen ha-

ben. Die Studierenden werden dabei als erinnerungs- und anleitungsbedürftig angesprochen und ihnen wird in diesem Zusammenhang eine Schülerrolle angetragen. In Form eines kollektiven „wir“ innerhalb ihres handlungsbegleitenden Sprechens vereinnahmt Bw die Sichtweise der Seminarteilnehmenden und adressiert sie als zu-führende Personen. Neben der didaktischen Setzung der Reflexion der Videosequenz wird in diesen Fall nun noch eine weitere Aufgabe von der Seminarleitung angekündigt: „unsre Positivrunde“. Damit stellt die Dozentin der Besprechung eine Phase voran, in der die Mitstudierenden positives Feedback geben sollen. Im Rahmen dieses Formates positioniert Bw die falleingebende Teilnehmerin als eine Art Betroffene, die vor einer Besprechung ihrer Stunde Entlastung und Unterstützung durch die Gruppe in Form positiver Wertschätzung bedarf. Anhand dieser Positivrunde findet zugleich eine Art Vergemeinschaftung statt, bei der die Studierenden sich gefühlsmäßig in die Situation der falleingebenden Person hineinversetzen und deren Handeln vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und der gesehenen Unterrichtsbeispiele wertschätzen.³

Im weiteren Verlauf der Interaktion dieses Falles ist es auch für Frau Kinzig relevant, zusätzliches Wissen über die Situation einzuführen. Hierzu erkundigt sie sich nach ihrem eigenen Rederecht im Rahmen der Besprechung („soll ich dazu was sagen“). Aus ihrer betroffenen Position heraus bietet Frau Kinzig auf diese Weise an, ihre eigene Sicht auf die Stunde zu erläutern und damit ihr nicht offensichtliches Wissen zur Stunde mit den anderen zu teilen.

Kw: ich muss sagen ich bin da vorne echt (.) am Anfang hab ich mir schon gedacht oh oh wird bestimmt ne ganze Stunde das jetzt durchziehen und ich hab da vorne echt schon (.) mir ging so die Laune runter (.)

Ow: L mhm

Kw: L @also ich war wirklich ich@ echt kurz vor äh ja so dass ich jetzt hier sag lasst mich halt in @Ruhe@ [kurzes Lachen] @aber@

Ww: L hat man nicht gemerkt

Kw: L ja

Ow: L ja überhaupt nicht

Kw: das war wirklich also am Ende hab ich mir echt gedacht so (.)

P?: L [kurzes Lachen]

Kw: @ich geh jetzt einfach es reicht@

In ihrer Erzählung eröffnet Frau Kinzig eine Differenz zum positiven Feedback ihrer Mitstudierenden. In einer fast schon dramatisierenden Darstellung macht sie ihr inneres Erleben der Situation deutlich. Sie beschreibt, was für den Beobachter nicht auf dem Video zu sehen ist: Wie sie die Unterrichtssituation erlebt und für sich deutet. Während sie in der Situation eine formale Lehrerrolle („da vorne“) einnimmt, zeigt sich in ihrer Ergänzung des Videoeindrucks eine emotionale Entfernung von der Durchführung des Unterrichts. Der mehrfache Abbruch ihrer Erzählung lässt darauf schließen, dass es sich dabei um ein Tabu handelt, das nicht so einfach verbalisiert werden kann. Sie setzt sich

3 Aufgrund des limitierten Umfangs des Beitrages werden die Positivstatements der Studierenden an dieser Stelle nicht aufgeführt und rekonstruiert.

gedanklich damit auseinander, wie sie dieser emotional belastenden Situation von ihrer Seite aus begegnen könnte. Ihr Lachen zeigt an, dass es fiktive Ideen bleiben, die sie nicht in die Realität umsetzt. Trotz ihrer gedanklichen Auseinandersetzung hält sie ihre Lehrerrolle äußerlich aufrecht. Besonders deutlich wird dieser Rahmenbruch an der Interaktion mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen während der Seminarsitzung. So bestätigen mehrere Teilnehmende, dass die beschriebene Innensicht nicht mit der auf der Videoaufnahme beobachtbaren Handlungsebene übereinstimmt. Letztendlich pointiert Frau Kinzig ihr Statement, indem sie erzählt, als letzte Konsequenz überlegt zu haben, die Situation zu verlassen und ihre Unterrichts- und Kommunikationsangebote an die Schüler_innen abzubrechen. Das Lachen eines anderen Teilnehmers als auch das Lachen von Frau Kinzig verweisen auf die Unmöglichkeit, die diesem Gedankenspiel innewohnt. Eine derartige Handlung weist sie ihrer Rolle im Unterrichtsgeschehen nicht zu. Die Möglichkeit, die Klasse zu verlassen und zu „gehen“, bleibt fiktiv.

Auch in diesem Fall bestätigt sich das hierarchische Verhältnis zwischen der Akteursgruppe der Studierenden und der Seminarleitung. Ähnlich wie auch im Fall von Frau Heller rahmt die Dozentin die Einführung des Unterrichtsbeispiels und gibt eine organisatorische und didaktische Setzung der nachfolgenden Reflexion vor. Die Studierenden erfüllen diese vor allem in Form unterstützender und entlastender Statements bezüglich des gesehenen Unterrichtes. Gleichzeitig entwickelt sich aber auch in dieser Besprechung eine Thematisierung von Frau Kinzigs Rolle im Rahmen der Unterrichtsszene. Anhand ihrer gedanklichen Situationsbeschreibung setzt sie sich mit der Problematik ihrer Positionierung als Unterrichtende mit eingeschränktem Handlungsspielraum auseinander.

6 Diskussion und Fazit

Die explorative Analyse der beiden Fälle gibt einen ersten interessanten Einblick in die Reflexionspraxis eines schulpraktischen Begleitseminars. Als zentrale Handlungsaufgabe bearbeiten die Akteure die Zielsetzung, eigene Unterrichtserfahrungen anhand szenisch dargestellter Videosequenzen zu besprechen. Dabei konstituiert sich zu Beginn ein Lehr-Lern-Setting, bei dem die Seminarleitung in einer hierarchisch übergeordneten, strukturierenden Rolle die Diskussion studentischer Unterrichtserfahrungen anleitet. Einzelne Unterrichtsszenen werden als Fallbeispiele für spezifische Aspekte des Lehrerhandelns eingeführt und analog zu schulischen Unterrichtsprozessen ein abschließendes – als *Reflexion* deklariertes – Ergebnis fokussiert. Die Rekonstruktion des Interaktionsverlaufs der Seminarsitzungen zeigt jedoch auch, dass die Beteiligungsrollen der Akteure im Diskussionsverlauf verwischen. Besonders deutlich wird dies im direkten Anschluss an die Videosequenzen. In beiden Fällen setzen die Studierenden neue bzw. eigene Themen und verweisen dabei auf ein Situationswissen, das nicht mit dem Video transportiert wurde. Gleichzeitig machen die Beiträge deutlich, dass alle Akteure die Bearbeitung einer impliziten Problemlage eint: Einerseits wird im Sinne der Vorbereitung auf die zukünftige Lehrertätigkeit „geübt“ und andererseits sind die Akteure nicht der Organisation Schule zugehörig, sondern der wissenschaftlich-theoretischen Ausrichtung der ersten Ausbildungsphase verpflichtet. In diesem Sinne positionieren sich

die Studierenden nicht als Lehrer_innen, werden aber vor die Aufgabe gestellt, Unterricht in seiner gesamten Unsteuerbarkeit zu bewältigen und ihr eigenes Lehrerhandeln zu reflektieren. In den beiden exemplarischen Fällen inszenieren sich die Studierenden als Beteiligte eines unterrichtlichen Geschehens, das sie zwar aktiv mitgestalten, aber nicht aus einer verantwortlichen Position heraus bestimmen können und dem sie situations- und ausbildungsbedingt einer Lehrkraft untergeordnet sind. In ihrer reflexiven Analyse der Unterrichtsszenen setzen sie sich mit den Spannungsmomenten auseinander, die aus ihrer Novizen-Stellung im schulischen Feld resultieren. Das Erleben des Bruches zwischen der Übernahme unterrichtlicher Tätigkeiten und der Zuweisung eines Lehrerstatus wird dabei von allen Mitwirkenden, obgleich sie selbst der Unterrichtende oder nur der Beobachter der Situation waren, geteilt. Fast schon im Sinne einer Betroffenenengruppe eint die Seminarteilnehmenden die prekäre Lage eines *Unterrichten ohne Lehrerstatus*. Die Lehrende trägt diese Rahmung der Praxis sogar mit, indem sie aus ihrer moderierenden Rolle heraus zu Beginn eine Positivrunde einfordert und damit obligatorisch Zuspruch für die betreffende Person generiert.

Es kann herausgearbeitet werden, dass in beiden Fällen Lehramtsstudierende vor dem Hintergrund dieser „prekären“ Positionierung im Praktikum Gesprächspraktiken vollziehen, denen ein *quasi-beratender Modus* innewohnt. Vergleichbar mit dem Setting einer Peer-Beratung unterstützen sich die Teilnehmenden, welche sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden, bei der Bearbeitung bestimmter Probleme. Entlang dieser Gesprächspraktik bringen die Beteiligten vor allem alltägliche und persönliche Erfahrungen aus der selbst erlebten Schulpraxis in die Diskussion eigener Unterrichtsfälle ein und greifen weniger auf theoretisches Wissen und methodische Fragestellungen zurück.

Diese Ergebnisse schließen an die Ausführungen Kunzes (2016) zur praxisreflexiven Kasuistik an. Die kommunikative Bearbeitung der Videoszenen im Begleitseminar scheint ebenso auf Einordnung und Zustimmung und weniger auf eine sachimmanente Erschließung des Falles ausgerichtet. Im Kontrast zu diesem quasi-beratenden Modus einer Reflexionsarbeit steht ein analytischer Modus wie er beispielsweise im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik anhand eines methodisch geregelten Vorgehens zur Analyse fremder Unterrichtsfälle vollzogen wird. Interessant ist hierbei die Frage, ob auf diese Weise bereits innerhalb der Begleitung und Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Handlungslogiken reproduziert werden, die der Strukturproblematik einer Zwischenlage zwischen Theorie und Praxis verhaftet sind (vgl. Dzengel 2017). Darüber hinaus scheint die Bearbeitung von Geltungsfragen (vgl. Bräuer et al. 2018) auch in diesem Setting zu erfolgen. Diese betreffen jedoch nicht die Deutung bzw. Erschließung des Falles, sondern die Bedeutung des eigenen Lehrerhandelns und verbleiben in ihrer Funktion dem quasi-beratenden Modus verschrieben. So gilt es in beiden Fällen vor allem kollektive Geltung für das unterrichtliche Handeln in der neuen Rolle herzustellen. Insgesamt schließen die explorativen Ergebnisse damit an den Forschungsstand an. Gleichzeitig implizieren diese Befunde aber auch Überlegungen zur weiteren Vorgehensweise entlang der ethnografischen Forschungsstrategie. So ist es notwendig weitere Fälle zur Kontrastierung hinzuzuziehen. Auf der Suche nach minimalen Kontrasten gilt es aus den vorhandenen Daten Fälle zu filtern, in denen es beispielsweise nicht um „problematische“ beziehungsweise als „problematisch empfundene“ Unterrichtssituationen

geht. Die Ergebnisse weisen auch auf einen spezifischen Umgang mit dem Video im Rahmen dieser Form der Praxisreflexion hin, den es näher zu beforschen gilt. Zusätzlich bedarf es weiterer Erhebungen in Lehrveranstaltungen, die sich ebenfalls der Reflexion eigenen Unterrichts in Praktika verschrieben haben. Neben Seminaren, die hierfür auch Unterrichtsvideografien als Medium nutzen, interessieren auch Seminare, die eigenen Unterricht anhand fallnarrativer Darstellungen reflektieren beziehungsweise in denen anstatt einer Plenumsdiskussion eine Besprechung im Rahmen kleinerer Studierendengruppen stattfindet. Angesichts des Verständnisses von Praktiken als „Folgepraktiken“ (Hillebrandt 2014: 11) wären zudem nicht nur einzelne Praktiken der seminarinternen Reflexionsgespräche sondern auch der Praktikumsbesuch als übliche Praxisformation schulpraktischer Studien sowie die Unterrichtsnachbesprechung von empirischer Relevanz. Mit Blick auf die „lehrerbildende“ Funktion dieser reflektierten Praktika könnte aus einer anerkennungs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive (Rose & Ricken 2018) außerdem die professionspezifische Frage bearbeitet werden, wie und von wem man zu was für einem Lehrer im Rahmen der Besprechung eigener Unterrichtserfahrungen gemacht wird oder sich selbst macht. Abschließend setzen die Ergebnisse eine hochschuldidaktische Betrachtung der seminaristischen Form und Zielstellung der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen in Gang. Die Frage danach, wie in der sozialen Praxis professionalisierende Zielstellungen erfüllt werden (können), ist hier von hoher Relevanz.⁴

Autorinnenangaben

Dr. Angela Bauer
 Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd
 Boschetsrieder Straße 35
 81379 München
 Email: angela_bauer@icloud.com

Literatur

- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2), S. 216-233.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P. & Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017a): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017b): Editorial. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-20.

4 Ich danke den anonymen Gutachtern und Gutachterinnen sowie dem Redaktionsteam für die wertvollen Hinweise zur Überarbeitung des Beitrages.

- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin(2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, T., Kosinar, J., Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 139-156.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen und Können*. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Dzengel, Jessica (2017): *Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis?* In: Burger, T. & Miceli, N. (Hrsg.) *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Wiesbaden: VS., S. 373-391.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): *Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 45, S. 20-44.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2018): *Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung*. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur*. Wiesbaden: VS.
- Heinzel, Friederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (2007) (Hrsg.): *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): *Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts*. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.176-189.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): *Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium*. In: *Journal für Lehrerinnenbildung* (1), S. 33-38.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2014): *Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): *Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht*. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, S. 41-54.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): *Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit*. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-213.
- Kunze, Katharina (2016): *Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik*. In: Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2014): *Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS, S. 97-121.
- Kunze, Katharina (2014a): *Wenn der Fall zum Vorfall wird. Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (32) 1, S. 47-59.
- Leonhard, Tobias (2018): *Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung* In: Leonhard, T., Kosinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 81-92.
- Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.) (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

- Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: VS.
- Pilypaityté, Lina/Siller, Hans-Stefan (Hrsg.) (2018): Schulpraktische Lehrerprofessionalität als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: VS.
- Pilypaityté, Lina/Rosenberg, Hannah (2018): Studium, Beruf(-srolle) und Praxis. Reflexionsinstrumente in der Lehramtsausbildung. In: Pilypaityté, L. & Siller, H.-S. (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalität als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: VS, S. 89-108.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie (32) 4, S. 282-301.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 159-176.
- Rosenberger, Katharina (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: Leonhard, T., Kosinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-102.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript.
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Ashgate: Basic Books.
- Schüssler, Renate/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Gespräche aus den Berufspraktischen Studien untersucht, die obligatorisch im Rahmen des Praktikums zwischen Studierenden, den begleitenden Lehrpersonen und Hochschulmitarbeitenden stattfinden. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird analysiert, welche normativen Ordnungen in diesen Gesprächen aufgerufen werden und wie Studierende als Novizen der beruflichen Praxis und im Modus der Ausbildung darin positioniert werden, bzw. sich und ihre Gegenüber in den wechselseitigen Adressierungen positionieren. Untersucht wird auch, inwieweit sich diese Adressierungen zwischen Hochschule und der beruflichen Praxis systematisch unterscheiden.

Schlagwörter: Lehrerbildung, Berufspraktische Studien, Normen der Anerkennbarkeit, Subjektivierung, Adressierung

Proving one's worth in a 'tempest of norms'. How student teachers are addressed during internships

In the contribution, we analyse three colloquies, which take place during student internships. One or two teacher students, the accompanying mentor teacher and a member of the school of teacher education take part. From the point of view of a theory of subjectivation, we analyse the normative frameworks emerging during the talk. In these frameworks, student teachers are evoked and positioned as novices as well as subjects in formation and they position themselves and their counterpart as well. We also analyse if there are systematic differences in the mode of addressing between the two institutions involved in teacher education.

Keywords: Teacher education, internships, student teaching, norms of approval, theory of addressing

1 Einleitung

Schul- oder Berufspraktische Studien¹ sind traditionelle Elemente jedes Studiums zum Lehrberuf. Aus einer praxistheoretischen Perspektive lassen sich Berufspraktische Studien als Studienelement kennzeichnen, in dem Studierende einerseits zumindest ansatzweise im Modus der beruflichen Praxis operieren, sich also aktiv einlassend an der Gestaltung von Unterricht beteiligen, sie andererseits im Modus der ‚Wissenschaftspraxis‘ zu den Erfahrungen aus und mit der beruflichen Praxis in Distanz treten und diese daten- und methodengestützt analysieren (vgl. Leonhard 2017; Leonhard 2018). Dementsprechend zeichnen sich Berufspraktische Studien zumindest an unserer Hochschule durch eine doppelte Begleitung aus. Im Berufsfeld werden sie durch Lehrpersonen als Könnner*innen der beruflichen Praxis begleitet, die Begleitung der Hochschule erfolgt durch Mitarbeitende derselben in der programmatischen Zuschreibung der Könnner*innen der Wissenschaftspraxis.

1 Im Folgenden wird der Begriff Berufspraktische Studien verwendet, es handelt sich jedoch um Studien zum Lehrberuf.

Ein institutionalisierter Brennpunkt der beiden Perspektiven und Praxen entsteht, wenn Studierende in ihren Praktika mindestens einmal von Mitarbeitenden der Hochschule besucht werden. Diese beobachten die Studierenden während des Unterrichtsvormittags und führen danach ein Gespräch mit ihnen und der Lehrperson. Während Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Lehrpersonen alleine empirisch vergleichsweise gut untersucht und konzeptionell elaboriert sind (Futter 2016; Schüpbach 2007; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann 2014), ist die Triage zwischen den Perspektiven der Hochschule, des Berufsfeldes und der beteiligten Studierenden bisher noch nicht untersucht.

Geht man mit Dewe et al. (1992) davon aus, dass Wissenschaftspraxis und Berufspraxis unterschiedlichen regulativen Ideen folgen, in der beruflichen Praxis nämlich Fragen von *Angemessenheit* im Zentrum stehen, während in der Wissenschaftspraxis die *Aussagengeltung* das zentrale Kriterium darstellt, so bildet der Praktikumsbesuch den ‚Mikrokosmos‘, in dem diese regulativen Ideen zusammentreffen. Diesen Mikrokosmos haben wir durch Audiografie und Transkription dreier Praktikumsgespräche dokumentiert und unter subjektivierungstheoretischer Perspektive analysiert. Im Folgenden skizzieren wir dafür zunächst die theoretische Fundierung (2) und beschreiben Datenkorpus, Fragestellung und das methodische Vorgehen (3). Den Hauptteil nimmt die Adressierungsanalyse zentraler Ausschnitte der jeweiligen Gespräche und deren Kontrastierung ein (4), die wir im letzten Abschnitt dann zusammenfassen und in Bezug auf ihre Relevanz für die Berufspraktischen Studien bzw. für die Lehrerbildung diskutieren (5).

2 Theoretische Rahmung und Fragestellung

Obwohl ‚Professionalisierung‘ die Leitidee des Studiums zum Lehrberuf ist, scheint uns gerade unter der Perspektive, Lehrerbildung als soziale Praxis zu betrachten, noch recht unklar, wie Professionalisierungsprozesse theoretisch zu modellieren und als „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015: 17) empirisch zu untersuchen sind. In einer praxistheoretischen und subjektivierungstheoretischen Rahmung fokussieren wir in unserem Vorhaben Adressierungen als beobachtbare Operationen wechselseitiger Positionierung und betrachten dies als aussichtsreichen und zugleich bescheidenen Zugang zum Phänomen des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens. Aussichtsreich deshalb, weil mit ihm die Mikroprozesse sichtbar und rekonstruierbar werden, in denen Studierende in einer Ausbildungssituation zu jemandem (gemacht) werden. Der Zugang ist insofern praxistheoretisch fundiert, als „der Ausgangspunkt sozialen Handelns nicht in autonomen Subjekten lokalisiert [wird], vielmehr gehen Subjekte mit ihren spezifischen sozialen Identitäten [...], ihren Selbstbeziehungen und Kompetenzen *aus der Teilnahme an sozialen Praktiken hervor*“ (Alkemeyer 2013: 61; vgl. auch Alkemeyer & Buschmann 2016, Hervorh. TL). Der Zugang ist insofern subjektivierungstheoretisch, als wir in den ausbildungsbezogenen Gesprächen untersuchen, welche normativen Ordnungen in ihnen aufgerufen und wie Studierende darin positioniert werden. Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen zielt ja darauf ab zu verstehen, wie so etwas wie ein „professionelles Selbst“ (vgl. Bauer, Brindt & Kopka 1999), bzw. „professionelle Identität“ (Larcher Klee 2005; Schultze 2018) entsteht. Diese doppelte theoretische Per-

spektivierung scheint uns für die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen im Rahmen eines Studiums interessant, weil letzteres konstitutiv beansprucht, möglichst ‚nachhaltige‘ Wirkungen bei den Studierenden zu erzielen. Dafür werden – wie die hier untersuchten Gespräche zeigen – spezifische „Praxisformationen“ (Hillebrandt 2014: 59) arrangiert. Mit der Untersuchung der Adressierungen stehen die subjektbezogenen Fragen aber im Vordergrund vor der Analyse der Praktiken.

Bescheiden ist der Zugang u.a., weil bei der Analyse von Adressierungen als diskursiven Praktiken räumliche Anordnungen, körperliche Positionierung und die Bedeutung von Dingen und Artefakten ausgeblendet werden.

Wir untersuchen im vorliegenden Beitrag die Gespräche zum Praktikumsbesuch als Adressierungen, in denen Subjektivationsprozesse Studierender in situ dokumentiert und nachträglich verstehbar sind (vgl. Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018). In diesen Adressierungen werden *feldspezifische Normen* prozessiert, die in einer Ausbildungssituation, wie sie das Praktikum darstellt, als „Normen der Anerkennbarkeit“ eine besondere Prägnanz entfalten, weil die Studierenden als Praktikant*innen ihre Passung zu den Anforderungen des Feldes unter Beweis stellen müssen, um als Praktikant*in und prospektiv als angehende Lehrperson erkennbar zu sein.² Das Geschehen ist als relational zu kennzeichnen, weil es nicht nur von den Adressierenden als ‚Normsetzenden‘ bestimmt wird, sondern auch von den Adressaten als einerseits ‚Normverarbeitenden‘ und andererseits wiederum ‚Normsetzenden‘ (vgl. Leonhard & Lüthi 2018). Obwohl wir den Fokus darauf richten, welche normative Ordnung in den Gesprächen etabliert und wie Studierende als Adressaten des Studiums bzw. Praktikums darin positioniert werden, untersuchen wir auch, wie Studierende ihr Gegenüber readressieren und sich darin zur situativ aufgerufenen normativen Ordnung verhalten.

Ricken definiert: „Mit Normen der Anerkennbarkeit werden jene Strukturen und Praktiken gekennzeichnet, denen ich mich einerseits unterwerfen muss, andererseits aber nicht vollständig unterwerfen kann, da ich als spezifischer (und nicht irgend-)jemand anerkannt werden will“ (2013: 91). Konkretisierend für unsere Fragestellung und auf den im Praktikum konstitutiven *Ausbildungskontext* gewendet, kennzeichnen wir mit Normen der Anerkennbarkeit die von den Etablierten als gültig betrachteten Regeln sowie Annahmen darüber, was als normal oder regulär betrachtet, implizit oder explizit als Erwartung an den ‚Nachwuchs‘ sichtbar oder zur Grundlage einer Bewertung gemacht wird. Normen der Anerkennbarkeit bilden – so unsere Hypothese – an den verschiedenen Ausbildungsorten *feldspezifische Sets* bzw. normative Ordnungen, die in sozialen Praktiken prozessiert und bisweilen verhandelt werden und die sich durch Rekonstruktion empirisch präzise fassen lassen. Wir differenzieren auch den zweiten Teil des obigen Zitats: Auch, wenn es subjektivationstheoretisch eine Konstitutionsbedingung menschlicher Existenz und der Wahrnehmung als Individuum ist, jemand und nicht irgendjemand zu sein, scheint uns im hier in Frage stehenden Ausbildungsverhältnis hinreichend, dass Studierende zumindest *zunächst* ihre Passung zu einer Feldspezifik unter Beweis stellen, also zeigen, dass sie ‚das Zeug zur Lehrperson haben‘. Die Unterscheidbarkeit und Individualität als Anforderung betrachten wir derzeit als zweitrangiges Moment in der Ausbildungssituation, bei dem auch empirisch offen

2 Als ‚Berufseignungsabklärung‘ erhalten Normen der Anerkennbarkeit im Modus der Standardisierung den Charakter formeller Selektionskriterien.

ist, wie die dafür notwendige Originalität ausgeprägt sein müsste, um noch anerkenbar zu sein bzw. zu bleiben.³

3 Datenkorpus, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die Praktikumsgespräche haben wir im Rahmen einer Studie erhoben, die sich mit der offenen Frage befasst, ‚was Studierende im Praktikum erleben‘ und wie diese Erlebnisse als Professionalisierungsprozesse zu verstehen sind. Zwei Gespräche entstammen einem Einzelpraktikum, das dritte Gespräch einem Praktikum mit zwei Studierenden. Entsprechend waren neben der bzw. dem beobachtenden und dokumentierenden Forscher bzw. Forscherin je Gespräch ein bis zwei Studierende, eine Praxislehrperson und ein bzw. eine Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter der Hochschule anwesend. Die Gespräche haben jeweils eine Dauer zwischen 41 und 58 Minuten und wurden zum Teil in Schweizer Mundart, zum Teil in Schriftsprache geführt.⁴ Der Umfang warf die Frage auf, wie einerseits die Gesamtgestalt der Gespräche zu charakterisieren wäre und angesichts dieser Charakteristik dann für die Fragestellungen zentrale, typische oder ‚dichte‘ Stellen zu identifizieren wären.

Daraus folgt ein zweischrittiges Vorgehen: Wir haben die vollständigen Gespräche zunächst daraufhin untersucht, wer welche Propositionen und die damit verbundenen normativen Gehalte positioniert. Dazu haben wir in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie die Aussagen in zwei Schritten zu konstruierten Codes verdichtet und abstrahiert. Angesichts der Fokussierung auf Normen haben wir dazu zunächst *Imperative* als prägnanteste Form der Adressierung formuliert und diese dann weiter zu *Substantiven* verarbeitet, die jeweils spezifische Normen abbilden. Die folgende Adressierung einer Studierenden verdeutlicht das Vorgehen:

PLPw: Mit dem, was ich dir gesagt habe, dass es muss strukturiert sein und/ Was mir einfach (.) immer noch ein bisschen fehlt, [...] (.) ist wirklich die Tiefe. Eben, was will ich mit den Kindern, was habe ich für ein Ziel. (.) Die Experimente. (.) Was will ich am Schluss. (Gespräch C, 02:16 in Mundart)

Die Aussagen sind durchgängig normativ konnotiert: ‚es muss strukturiert sein‘, ‚die Tiefe fehlt‘, ‚was habe ich für ein Ziel‘. Da die Studierende in diesen Aussagen adressiert wird, haben wir die Aussagen als *Imperative* pointiert: ‚Strukturiere besser!‘ – ‚Plane fundierter!‘ – ‚Setze Ziele für die Kinder!‘. In dieser Form wird nicht nur die feldspezifisch gültige normative Ordnung sichtbar, die darin enthaltenen Normen werden für die Studierende auch zu Normen der Anerkennbarkeit. ‚Was mir einfach immer noch ein bisschen fehlt‘ ist hingegen Ausdruck der Positionierung der Studierenden als in Entwicklung Begriffene und derselben weiterhin Bedürftige sowie Ausdruck der

3 In Rückmeldungen zum Praktikum werden nicht selten je nach begleitender Lehrperson recht unterschiedlich breite «Korridore der Anerkennbarkeit» für die Studierenden als Praktikant*innen sichtbar.

4 Die Verwendung der Mundart wird bei den verwendeten Transkriptausschnitten vermerkt, für die Transkription wurden sie in Schriftsprache übersetzt, die Satzstellung aber beibehalten.

Selbstpositionierung der Praxislehrperson als Könnlerin der beruflichen Praxis, die Maßstäbe hat, setzt und von der Studierenden erwartet, dass sie diesen Maßstäben zunehmend genügt. *Substantiviert* man diese Imperative, lässt sich eine Reihe von als gültig behaupteten Normen identifizieren, die sich gemeinsam zu einer situationsspezifischen normativen Ordnung des Praktikums verdichten: Planungs- und Strukturierungsnorm, Kinder-Berücksichtigungsnorm, eine andauernde Entwicklungsnorm und eine Form der ‚Unterwerfungsnorm‘ kennzeichnen diesen kleinen Ausschnitt des Gesprächs.

Diese Normen betreffen unterschiedliche Ebenen. Tentativ unterscheiden wir (am obigen Beispiel) *berufsfeldbezogene* und *Ausbildungsnormen*. Während die ersten drei Imperative berufsfeldbezogen sind und die Studierenden damit als (angehende) Lehrperson adressieren, beziehen sich die beiden anderen Imperative auf die Anerkennbarkeit als Praktikantin.

Der zweite und in diesem Beitrag ausführlicher dargestellte Schritt besteht in einer Adressierungsanalyse, die wir nach Rose und Ricken (2018) als Sequenzanalyse prototypischer⁵ Ausschnitte durchführen. Die Autorin/der Autor haben dafür vier heuristische Dimensionen entwickelt (vgl. ebd.: 168), die wir an dieser Stelle charakterisieren, um im Folgenden darauf zurückzugreifen:

1. *Selektion und Reaktion*: So bedeutsam die Frage der Auswahl des Angesprochenen z.B. bei der Analyse unterrichtlicher Interaktionen ist, betrachten wir diese Dimension in unseren 6-8-Augen-Gesprächen als nachrangig.
2. „Mit *Definition und Normation* verweisen wir darauf, dass es gilt, die in Adressierungen etablierten – und als gültig behaupteten – situativen Ordnungen oder Rahmungen (mit) zu rekonstruieren, einerseits im Sinne von Situationsdefinitionen, in denen sich anzeigt, als was für eine Situation die jeweilige gedeutet wird, andererseits im Sinne von normativen Horizonten, die im- oder explizit beansprucht und gesetzt werden und sich als Hinweise auf situativ errichtete und wirksame „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken 2013b: 91) lesen lassen“ (ebd., Hervorh. TL).
3. *Position und Relation*: Wenn in Adressierungsprozessen Positionierungen vorgenommen werden, sind damit auch immer Relationen zwischen den Positionen verbunden, die im Gespräch aber nicht stabil bleiben müssen, sondern „verhandelt und verschoben“ werden können (ebd.).
4. *Valuation*: Mit Valuationen werden die expliziten und impliziten Wertzuschreibungen gekennzeichnet, die in Adressierungen prozessiert werden.

4 Adressierungsanalyse

Im ersten Abschnitt rekonstruieren wir die Adressierungen Studierender seitens der Praxislehrpersonen (PLP) und die studentischen Re-Adressierungen, im zweiten die Adressierungen der Hochschulmitarbeitenden (HSM) und die Re-Adressierungen der Studierenden. Im dritten Abschnitt werfen wir einen Blick auf die initiativen Adressierungen der Studierenden (S).

5 Die ‚Prototypik‘ besteht darin, dass die Ausschnitte in den Gesprächen häufig anzutreffende Adressierungsformen in besonders dichter Form enthalten.

4.1 Wenn Praxislehrpersonen adressieren

Gespräch A:

PLPw: ja und/ der ganzheitliche Ansatz das habt ihr beide wirklich schon sehr gut erfasst und (.) die Stufe wir haben verschiedene Diskussionen schon gehabt was ist Kindergartenstufe wie kommen wir zu dem Kindergartenkind wie wie öffnen wir seine (.) Emotionen und das können diese zwei Frauen wirklich schon gut und (.) das Ganzheitliche wenn wir das haben dann können wir so spielen auch mit den verschiedenen Fachbereichen und ich finde definitiv Pinguine eignen sich für mathematisches Tun // das habt ihr im Fokus in der Planung dass das immer wieder kommt oder, (..) und das finde ich toll dass das wirklich immer wieder kommt

S1; S2: /ja/(lachen)/

HSMm: und das hat man auch heute Morgen (.) und es gibt verschiedene Belege wo Sie das direkt integriert haben (A, 28:32 in Schriftsprache)

Die Analyse des Ausschnitts macht deutlich, dass eine Reihe berufs- und besonders zielstufenspezifischer Normen hier aufgerufen wird: Ganzheitlichkeit und eine Semantik des Zugangs zum Kindergartenkind als Kollektivsingular sowie die Eröffnung kindlicher Emotionen werden als charakteristische Anforderungen des Unterrichts im Kindergarten als *Normation* gesetzt. Die Praxislehrperson *positioniert* sich selbst dabei als Erfahrene und Vertreterin eines solchen Unterrichts, zugleich als eine Person, die diese Position auch diskursiv vertritt. Eine weitere Positionierung erfolgt als Person, die in der Lage ist zu beurteilen, ob die Studierenden den ‚Ansatz‘ erfasst haben und die ‚Emotionen des Kindergartenkindes öffnen‘ können (*Valuation*), zugleich wird die Situation der Studierenden im Praktikum als (hier erfolgreiche, aber dennoch) Bewährung *definiert*. Das doppelte ‚schon‘ verweist auf ein prozessual gerahmtes Anerkennungsgeschehen und bestätigt einen bereits anerkannt ausgeprägten Stand von Verständnis und Können. Bemerkenswert ist der Wechsel der Adressierung im Verlauf der Aussage. Während zu Beginn und am Ende beide Studierenden direkt und kollektiv adressiert werden, verschiebt sich die Adressierung zwischenzeitlich zum Hochschulmitarbeitenden, dem erst die Diskussionen erzählt werden, um dann „diese[n] zwei Frauen“ in deren Anwesenheit „wirklich schon gut[es]“ Können zu attestieren. Die Anerkennung der beruflichen Praxis für „diese zwei Frauen“ ist damit in zwei zentralen Berufsfeldsemantiken offiziell erteilt, die Beteuerung im „wirklich“ kommt einem ‚Ritterschlag‘ gleich. Die damit verbundene *Relation* der Positionen lässt sich als ‚in situ-Adoption‘ der Studierenden in der beruflichen Praxis beschreiben, die damit prophylaktisch vor kritischen Anfragen seitens der Hochschule geschützt werden.⁶ Untersucht man die Readressierung der beiden (nur kollektiv sichtbar werdenden) Studierenden, kann sie zunächst eindeutig als Zustimmung gekennzeichnet werden. Das Lachen darüber, dass sich „Pinguine definitiv für mathematisches Tun eignen“, lesen wir als performative Ratifizierung der zuvor erfolgten Positionierung als „wirklich schon sehr gut Könnende“, in der sie zeigen, dass sie als ‚Insiderinnen‘ die an sich skurrile Aussage als feldspezifischen Code zu rahmen wissen.

6 Es ist möglicherweise ein Relikt traditioneller Inspektionspraktiken anlässlich des Unterrichtsbesuchs, Studierende in der Antizipation von Kritik durch Vertreter der lehrerbildenden Institution im Berufsfeld in Schutz zu nehmen, es positioniert diese als einerseits Anerkennbare und andererseits als Schutzbedürftige – und die Hochschule in eine Oppositionsrolle.

Die Re-Adressierung durch HSMm ist zweifach interessant. Sie ist einerseits ebenfalls eine Ratifizierung der Positionierung der Studierenden durch die Lehrperson, sie definiert mit dem Konzept der „Belege“ aber zugleich eine Situation der Rechenschaftspflichtigkeit für die Studierenden. Die damit konstituierte Bewährung wird hier aber von beiden ‚Begleitpersonen‘ einvernehmlich als erfolgreich gekennzeichnet.

Gespräch B:

- PLPw: ja also du hast halt du hast viel weißt offene Fragen gestellt // das haben wir ja vor den Ferien besprochen
 Sw: /ja/ das stimmt
 PLPw: wenn du natürlich offene Fragen stellst (.)
 Sw: mhm
 PLPw: reden sie halt auch mehr rein
 Sw: mhm
 PLPw: und wirklich (.) du bist überhaupt nicht konsequent gewesen
 Sw: mhm
 PLPw: weißt du so beim Pirmin* der hat die // ganze Zeit
 Sw: /ja ich weiß/
 PLPw: weiter gemacht und du hast ihm so viel hast ihn ermahnt und nie hast du die Konsequenz gezogen, das er einen Stein abgeben muss oder so
 Sw: mhm (B, 04:38 in Mundart)
 [...]
 PLPw: und aber ich finde es (.) mega toll, dass du die Ruhe so bewahrt hast, (.) also weißt du hast ja auch gemerkt es ist laut (B, 05:30 in Mundart)
 Sw: ja ja

Im Gespräch B wird durch den Rekurs auf „vor den Ferien“ ebenfalls eine Prozesslogik *definiert*, allerdings ist das, was dort bereits „besprochen“ wurde, immer noch Anlass zur Kritik. Die Re-Adressierung der Studierenden erfolgt als vollumfängliche Zustimmung. Sie positioniert sich dabei selbst als Einsichtige und sich Erinnernde an das Besprochene vor den Ferien und akzeptiert den Verweis auf vorgängige Bemühungen, deren Aufruf darauf hinweist, dass in diesem Punkt noch Gesprächsbedarf besteht. Die Studierende positioniert PLPw damit zugleich als Instanz zur Diagnose der Situation und des bisherigen Prozesses und ratifiziert damit das asymmetrische Ausbildungsverhältnis.

Der im Folgenden konstruierte Zusammenhang von „offenen Fragen“ und „mehr reinreden“ wird als selbstverschuldeter Fehler kritisiert. „Wirklich“ kritikwürdig ist aber die Inkonsequenz der Studierenden, was Konsequenz als bedeutende Berufsfeldnorm aufruft (*Normation*). Die Lehrperson *positioniert* sich dabei als Richterin und Wächterin über diese Normen. Die Inkonsequenz wird am Schüler Pirmin elaboriert, wobei sichtbar wird, welche konkrete Konsequenz in den Augen der Lehrperson anerkannt gewesen wäre: Der Entzug eines „Steines“ als negative Verstärkung in einem etablierten Token-System, dessen Umsetzung damit auch von der Studierenden implizit erwartet wird. Mit „überhaupt nicht“ und „nie“ sind die Defizite bezüglich situativ anerkannter

Handlungen als Lehrperson maximal benannt, ohne an dieser Stelle z.B. mit ‚noch‘ ein Entwicklungspotenzial zu markieren.

Alle Re-Adressierungen der Studierenden sind nur als Ausdruck der Kenntnisnahme und Ratifizierung zu lesen. Die Studierende markiert die Anerkennung der in der Kritik aufgerufenen Normen und zugleich ihre Einsicht. „ich weiß“ ist zudem Ausdruck eines Unvermögens wider besseres Wissen, eine Positionierung als schon Wissende, aber situativ noch nicht Könnende. Im (hier nicht ausgeführten) Anschluss erfolgt dann aber zunächst eine Relativierung der vorgängigen Kritik dahingehend, dass die Empfindung von Lautstärke „von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich“ sei, um daraufhin die Aussage zu treffen, die wieder eine beobachtete Stärke der Studierenden verdeutlicht. Die Fähigkeit, auch in der Anfechtung (die Situation wird zuvor von PLPw als „für mich mega unangenehm“ und „zu laut“ gekennzeichnet) „Ruhe zu bewahren“, wird hier als *Normation* gesetzt und zugleich die erforderliche Selbstwahrnehmung für die Situation positiv zugeschrieben. Bei aller kritisierten Unzulänglichkeit der Studierenden werden also dennoch bereits entwickelte, berufsbezogen anerkenbare Fähigkeiten der Studierenden attestiert.

Gespräch C:

PLPw: Wie kannst du jetzt, (..) wenn du sagst, dir fällt schwer/ eben der Renzo* ich meine, da kannst du nicht eine Viertelstunde lang nur dort sitzen und (.) //warten, bis er etwas sagt.
// Wie kannst du jetzt/? (..) Du musst doch wissen, also, du musst wissen, (.) was er kann.

Sw: //Ja. (.) Ja. // Ja

PLPw: Und was er weiß.

Sw: Mhm.

PLPw: Wie kannst du es machen? (C, 04:08 in Mundart)

Im Gespräch C fällt der Modus intensiver Befragung angesichts als unumstößlich markierter Normen auf. Sie lauten: Du musst wissen, was die Schüler*innen können – Du darfst nicht warten – Du musst gestalten. Das heuristische Konzept der *Definition und Normation* erweist sich hier als wertvoll, denn PLPw *definiert* implizit in diesen Anfragen die Bedingungen und Anforderungen beruflichen Handelns. Unter der Bedingung von Zeitdruck und der Notwendigkeit von Transparenz bezüglich des Wissens und Könnens von Renzo werden konkrete Strategien zur Herstellung dieser Transparenz erwartet. Die Befragung macht die Situation auch in diesem Fall zur Bewährungssituation. Angesichts der vorgängigen Mitteilung der Studierenden, es falle ihr schwer, Kinder aufzurufen, die sich nicht melden, sind jetzt Alternativen gefragt, über deren Kenntnis die Studierende Rechenschaft ablegen muss. Wie in Gespräch B (s.o.) wird hier ebenfalls eine „Zweistufigkeit“ sichtbar: Wenn die Studierende es schon nicht kann – und darum weiß – dann muss sie zumindest wissen, wie es ginge.

Die Readressierungen der Studierenden erfolgen auch hier nur als Ratifizierung und damit Anerkennung der aufgerufenen Normen und der Positionierung der Praxislehrperson als Definitions- und Beurteilungsinstanz.

Bilanzierend wird deutlich, wie als gültig behauptete feldspezifische Normen für Studierende zu Normen der Anerkennbarkeit als Praktikantin und angehende Lehrperson werden. Die Lehrerinnen positionieren sich als Hüterinnen der Normen und als Könnerrinnen, die in jeder Situation wissen, was zu tun ist. Die Unzweifelhaftigkeit be-

züglich der Geltung dieser Normen ist ebenfalls ein gemeinsames Merkmal der Perspektive der Praxislehrpersonen. Ob sich hier eine Differenzlinie zu den Mitarbeitenden der Hochschule ergibt, wird im Folgenden untersucht.

4.2 Wenn Hochschulmitarbeitende adressieren

Im ersten Gesprächsausschnitt handelt es sich um die Eröffnungssequenz, die aber just in dem Moment von extern unterbrochen wird, an dem eine studentische Reaktion erwartbar wäre. Nach der Wiederaufnahme des Gesprächs, dokumentieren wir daher die zweite Aussage und die Re-Adressierung durch eine der beiden Studierenden.

Gespräch A:

HSMm Also ich bedanke mich ganz herzlich äh für diese zwei Stunden es das war sehr äh beeindruckend das miterleben zu dürfen (.) (einatmen) Sie haben ja (.) ähm das E-Mail erhalten und ich würd nochmals zusammenfassen was der Zweck äh dieses Fachgesprächs ist (.) Frau Frank* und ich würden Sie jetzt einfach befragen aufgrund des gesehenen Unterrichts äh da haben Sie die Möglichkeit sich zu erklären auszuprobieren das einzuordnen auch Bezüge herzustellen zu der Literatur die Sie gelesen haben (.) [...]

ähm ganz zuerst eine Frage das bietet sich ja heute Morgen gerade an, (.) Instruktion sie haben ja heut an verschiedenen Stellen instruiert äh beim Beginn (.) das war die (.) in der Einlaufzeit⁷ haben sie verschi verschiedene Instruktionen vorgenommen und auch im zweiten Teil äh dann in der geführten Sequenz, können Sie (.) äh das einmal darlegen ihre Planung welche Elemente haben sie (.) ähm in den Blick genommen bei den Instruktion welche Arten von Instruktionen gibt es (.) und ähm das würd ich gern Ihnen // geben Frau Sw1 und äh Sie dann wenn Sie dann vielleicht anschließen könnten Frau Sw2 (.) ähm gibt es Differenzen zwischen Planung und Durchführung, (.) konnten Sie heute Morgen jetzt im schnellen Rückblick (.) solche Sachen identifizieren // können Sie das beschreiben Beispiele bringen (.) darf ich Sie mal zuerst bitten

Sw1: /mhm/mhm/ ähm (.) ja die Instruktionen also was ich mir bei einer Instruktion sicher zuerst überlege ist sicher was will ich am Schluss machen, also was will ich am Schluss (.) was was sollen die Kinder am Schluss wissen wie sie etwas machen, also ich habe jetzt heute zum Beispiel am Morgen das Spiel instruiert (.) mit dem Würfel (.) da habe ich mir das ja vorher schon bei der Planung habe ich mir das so ausgedacht und auch schon eigentlich schon durchgeführt mit den Kindern darum wussten sie zum Teil eigentlich auch meistens wies funktioniert das Spiel. (Gespräch A, 01:03 in Schriftsprache)

Eröffnung: Das Gespräch wird nach informellem Zusammenfinden mit Gesprächsakt in Mundart auch mittels des Wechsels in die Schriftsprache als offiziell *definiert* und formell eröffnet, zunächst mit dem Dank für die als Privileg gerahmte Teilnahme am vorgängigen Unterricht, der das beobachtete Geschehen mit „sehr beeindruckend“ schon global positiv *valuert*. Die darin zum Ausdruck gebrachte Dankbarkeit steht im Widerspruch zur organisationalen Pflicht und suggeriert eine de facto für keinen der Teilnehmenden existente Freiheit der Entscheidung.⁸ „Miterleben zu dürfen“ kenn-

7 Als Einlaufzeit wird im schweizerischen Kindergarten der Zeitraum zwischen Öffnung des Kindergartens und Beginn des Unterrichts gekennzeichnet, in dem die anwesenden Kinder sich schon mit vorbereiteten Aktivitäten befassen.

8 Diese auf den ersten Blick befremdliche Figur ist als Rekontextualisierung einer spezifischen konzeptionellen Rahmung der Berufspraktischen Studien am Ort der Datenerhe-

zeichnet die diametral andere situative Ordnung, zumindest für „diese zwei Stunden“ eingeladener Gast zu sein. Der folgende Satz zeigt hingegen durchaus die beanspruchte Führung. Eine vorgängige Mail wird aktualisiert und nochmals der „Zweck dieses Fachgesprächs“ zusammengefasst. Die im „Fachgespräch“ aufgerufene *Normation* ist doppelt bedeutsam: Ein Fachgespräch beansprucht eine (spezifische) Fachlichkeit, und es *positioniert* die Anwesenden als diesbezüglich anerkenbare Fachpersonen. Es setzt die adressierten Studierenden damit aber auch der Erwartung aus, sich als solche zu bewähren. Der folgende Satz konkretisiert den angestrebten Verlauf und die *Relationen*: HSMm vereinnahmt die Praxislehrperson sprachlich für sein Programm, die Studierenden „jetzt einfach [zu] befragen“. Die Positionierung der Studierenden verschiebt sich von Fachpersonen zu Befragten, die beiden Etablierten sind die Befragenden. Den Ausgangspunkt bildet der „gesehene Unterricht“. Mit den folgenden Anforderungen, „das einzuordnen“ bzw. „Bezüge herzustellen zur Literatur“ stehen zwei Lesarten im Raum. Während die Aufforderung, sich zu erklären auf einen Rechtfertigungsmodus verweist, ruft die Aufforderung zur Einordnung die distanzierte Deutung auf. Im „auszuprobieren“ manifestiert sich aber eine leise Relativierung des markierten Anspruchs: *Probiere* (noch)! Wir lesen dies als Zugeständnis an die Studierenden des ersten Studienjahres. In der (nach Unterbrechung) folgenden ersten Frage konkretisiert sich die zuvor etablierte Ordnung des Gesprächs, die Studierenden müssen ‚ran‘. Mit „Instruktion“ wird ein erstes Fachkonzept aufgerufen, dessen empirisches Auftreten in zwei Phasen des „gesehenen Unterrichts“ verortet wird. Die Aufforderung zur Stellungnahme ist dann komplex. Mit „Planung“, „Elemente“ und „Arten“ wird Sw1 konfrontiert, wohingegen Sw2 die Aufgabe bekommt, „Differenzen zu identifizieren“, zu „beschreiben“ und „Beispiele zu geben“. Die damit verbundene Anforderungsstruktur lässt sich grundsätzlich als Aufruf zur Distanzierung kennzeichnen. Die hier aktiv und persönlich eingeforderte Aufgabe der Studierenden besteht in der analytischen Hinwendung auf vorgängig mitgestaltete berufliche Praxis, das Moment der Rechtfertigung hingegen verschwindet. Die Aufforderung ergeht dann an eine der beiden Studierenden, in der Frage, „bitten zu dürfen“ maximal höflich formuliert, in der situativen Ordnung als Aufforderung dennoch unbestreitbar.

In der Re-Adressierung der Studierenden wird deutlich, dass sie der Aufforderung in der situativen Ordnung theoretisierender Bezugnahme Folge leistet und damit die Ordnung zumindest situativ akzeptiert. Sie greift die Perspektive der Planung auf, umschreibt die Bedeutung der Zielorientierung von Instruktionen und positioniert sich dabei als jemand, dem Instruktionen als Konzept der Planung und Gestaltung von Unterricht vertraut sind. Damit ist die Readressierung zugleich ein Bewährungsversuch.⁹

bung zu verstehen, in der aktiv gegen ein traditionelles Subordinationsverhältnis zwischen Hochschule und Berufsfeld argumentiert wird, das den Praktikumsbesuch lange Zeit mit Aufsicht und Kontrolle konnotierte (vgl. auch Fußnote 6).

- 9 Der weitere Verlauf des Gesprächs besteht aus mehreren solchen Bewährungsaufforderungen und -versuchen, ohne dass diese Versuche aber seitens HSMm valuiert, also gelobt oder kritisiert würden.

Gespräch B: Der HSM im zweiten Gespräch hört zunächst zu, wie die Praxislehrperson die Studierende wie oben beschrieben im Wechsel kritisiert und lobt. Er wird dann von der Praxislehrperson zu seiner Einschätzung aufgefordert.

HSMm: genau (.) äh ich würd das was ich sagen möchte dreiteilen, zuerst etwas zu dir als Person nachher etwas zum Ablauf wobei dort möchte ich nur etwas äh spezifisch rausnehmen und nachher für das bin ich eigentlich da fachdidaktisch

Sw: mhm

HSMm: genau da können wir auch einen speziellen Punkt rausnehmen, (.)

Sw: mhm

HSMm: ist das gut?

Sw: mhm

HSMm: (einatmen) ähm (...) von dir als Person muss ich sagen habe ich ganz einen guten Eindruck

Sw: danke (?) (sehr leise)

HSMm: ich habe das Gefühl man spürt extrem stark, dass du Lehrerin werden möchtest

Sw: ja (leise)(lacht)

HSMm: das spürt man auch in den Veranstaltungen und das finde ich (.) super (..) da in der Sch Klasse drin (.) ist mir noch aufgefallen, dass du wirklich einen super Kontakt hast zu den Schülern (.) das sieht man ganz verschiedenen Sachen an (.) und da tu ich wie rückschließen (.) dass äh dieser Punkt von dir (.) äh wirklich (..) saugut ist. (B, 09:50 in Mundart)

HSMm akzeptiert die Aufforderung der Lehrperson und positioniert sich als strukturiert, auswahltreffend und „eigentlich“ als Fachdidaktiker. Gleichwohl formuliert er an erster Stelle eine maximal positive *Valuierung* zur Person der Studierenden. Die Steigerungsformeln „extrem“, „super“ und „saugut“ attestieren der Studierenden den unzweifelhaft richtigen Berufswunsch, den erforderlichen „Kontakt zu den Schülern“ und die Sichtbarkeit dieser Einschätzung an „ganz verschiedenen Sachen“. Die damit konstituierte normative Ordnung besteht in der Bewährung der Studierenden als Geeignete, auch, weil sie als Wollende sichtbar wird. Die *Valuation* dieser Normen der Anerkennbarkeit geschieht bei diesem HSM neben dem Rückschluss von Sichtbarem im Modus des „Spürens“. Die Botschaft an die Studierende lautet: Ich spüre, dass du geeignet bist. Die generalisierte Valuierung speist sich auch aus den „Veranstaltungen“ des Begleitseminars und positioniert den HSM als jemanden, der die Studierenden auch jenseits des Praktikumsbesuch kennt, beobachtet und bezüglich der beruflichen Eignung gefühlsmässig einschätzt. Demgegenüber wird die Studierende als Beobachtete und in ihrem beruflichen Wunsch Sichtbare und Spürbare positioniert, der bestimmte anerkennbare Eigenschaften bzw. Fähigkeiten („Kontakt“) bereits zugeschrieben werden, der zugleich aber mit dem Willen „Lehrerin werden“ zu wollen, die ‚Unfertigkeit‘ attestiert wird.

Die dokumentierten Re-Adressierungen durch die Studentin sind wenig elaboriert, machen aber auch hier deutlich, dass die normative Ordnung ratifiziert wird. Dass sie sich für die positive Valuation bedankt, ist Ausdruck der Anerkennung von HSM als Instanz mit Beurteilungsvermögen. Die leisen Antworten deuten wir als Ausdruck von Verlegenheit, hier als ganze Person adressiert und valuiert zu werden, möglicherweise

auch durch das situationsübergreifende „Spüren“ als entgrenzendem Modus der Bezugnahme.¹⁰

Gespräch C:

HSMm: Und (.) auf (..) wie kommst du darauf, dass sie das konnten? (..) //Denn das ist eine ganz echte Frage. //

Sw: //Dadurch dass ich ja am Schluss// im Kreis (.) eigentlich nochmals (.) es nochmals aufgegriffen habe das Thema und sie/ ich hatte das Gefühl, die Antworten sind gekommen dann

HSMm: Mhm.

Sw: Am a/ Ja. (.) //Hat mich// dünkt es ist eigentlich/ (.) nachher das Einzige das Einzige, was mich dünkt hat, (.) das Salz dort haben sie dort ein bisschen zö/ Also, ja, haben sie es noch ein bisschen (.) zögerlich geantwortet. (.) Aber jetzt sie konnten sagen, welche Farbe. Sie konnten sagen, es ist hart, es ist (.) kalt, es ist (.) rutschig und dann das ist/ (.) Solche Sachen sind (.) gekommen.

HSMm: Mhm. (..) Dann mal (.) einzelne Kinder heraus. Nimm mal den Linus*, nimm mal den Renzo*, nimm mal den Tim*.

Sw: Mhm.

HSMm: Und vergleich es mit dem, was du jetzt gesagt hast. Ich will nur, dass du überlegst, nicht dass ich dir etwas //zeigen will, wie es ist// Sondern (.) was denkst du jetzt in Bezug auf (.) diese drei Kinder? (C, 02:43, in Mundart)

Mit „wie kommst du darauf, dass sie das konnten?“ initiiert HSM eine Befragung, deren *Normation* eine Begründungsverpflichtung und die Evidenzanforderung enthält, wissen zu müssen, was Kinder tatsächlich können. Ob eine „ganz echte Frage“ eine besonders bedeutsame oder auch für den HSM offene Frage ist, ist nicht eindeutig zu entscheiden. Aber die Studierende ist damit als erklärungs- und evidenzpflichtig bezüglich der Erreichung eines zuvor benannten Lernziels und des tatsächlichen Könnens der Schülerinnen und Schüler positioniert, was erneut eine Bewährungsanforderung darstellt.

In der Re-Adressierung anerkennt die Studentin die Verpflichtung und kommt ihr nach. Dabei positioniert sie sich im ersten Teil ihrer Antwort als Doppelte, nämlich als jemand, die die Anforderung schon verinnerlicht hat, weil sie das „Thema nochmals aufgegriffen hat“¹¹ und als jemand, der Evidenz hergestellt hat, weil „die Antworten gekommen sind“. Das „Mhm“ des HSMm wird offensichtlich als Hinweis gedeutet, dass die Antwort noch nicht hinreichend ist, weshalb die Studierende die Evidenzen differenziert, mit „zögerlich geantwortet“ selbst die Normation vornimmt, dass sich Lernzielerreichung darin zeigt, dass Antworten wie ‚aus der Pistole geschossen‘ kommen sollten und hierbei ein Optimierungspotential einräumt. Im Kern beharrt sie aber darauf, dass die Ziele erkennbar erreicht wurden.

10 Obwohl die Studierende im weiteren Verlauf dafür kritisiert wird, „zu lieb“ (13:00) zu sein, wird zum Ende des Gesprächs die Absolution erteilt: „das ist gut okay das ist pico bello dann kannst du im Sommer problemlos Schule geben“ (B, 40:20 in Mundart). Diese letzte Valuation bestätigt die zentrale Orientierung des Besuchs durch den HSM. Es gilt, im Modus des Spürens die Eignung der Studierenden zu prüfen, wobei im Sprechakt deutlich wird, dass sich in der Schweiz an das letzte Semester des Studiums in den meisten Fällen direkt der Berufseinstieg anschliesst.

11 Das „eigentlich“ markiert diese Aktivität als evident und daher die Nachfrage durch HSM als latenten Ausdruck fehlender Berücksichtigung des eigentlich Sichtbaren.

Die vollständige Transparenz über das Können der Schüler*innen als situativ aufgerufene Norm der Anerkennbarkeit wird mit der sich anschließenden Aufforderung, „einzelne Kinder herauszunehmen“, zugespitzt. Die Antwort der Studierenden wird in der Aufforderung „nimm mal den Linus“, „vergleiche“ und „überlege“ implizit als unzureichend markiert und zur Optimierung an die Studierende zurückverwiesen. Auch wenn der HSM im letzten Sprechakt in Anspruch nimmt, lediglich zu vertiefter Überlegung anregen zu wollen, wird die Bewährung nur ansatzweise positiv valuiert.

Vergleicht man die Figuren der Adressierung der Hochschulmitarbeitenden mit denen der Praxislehrpersonen, kann man zunächst eine Gemeinsamkeit kennzeichnen. Die normative Ordnung ist in allen Fällen eine der *Bewährung* der Studierenden. Dass die Valuation in dieser Ordnung oft positiv ausfällt, verändert selbige nicht. Die beiden schon bei den Praxislehrpersonen sichtbaren Modi der Anerkennung der Studierenden finden sich auch bei den Hochschulmitarbeitenden: Während ihnen einerseits bereits für das Berufsfeld passende Eigenschaften und/oder Fähigkeiten attestiert werden, werden andererseits weitere Entwicklungsfelder mit der Erwartung markiert, dass die Studierenden daran noch arbeiten.

Bemerkenswert ist im Vergleich der Akteursgruppen die Einheitlichkeit der Adressierungen der Praxislehrpersonen im Vergleich zur Heterogenität der Adressierung der Hochschulmitarbeitenden. Den Gewissheiten der Könnerrinnen der Berufspraxis, was situativ richtig und zu tun wäre, stehen diverse Orientierungen der Hochschulmitarbeitenden gegenüber: Die Figur distanzierter Deutung (A), die der zu erspürenden Eignungsabklärung (B) und die der Evidenzanforderung (C). Während sich A und C mit Selbstverständnis und Programmatik einer Hochschule als Hort einer Kultur der Distanz und ‚bohrenden Befragens‘ beruflicher Praxis vereinbaren lässt, fällt es schwer, B als hochschuladäquaten Modus der Bezugnahme zu charakterisieren.

4.3 Wenn Studierende (re-)adressieren

Die obigen Rekonstruktionen machen sichtbar, wie intensiv die Studierenden in den Gesprächen adressiert werden. Die ratifizierenden, akzeptierenden und sich in die jeweiligen normativen Ordnungen einfügenden Reaktionen setzen sich im Großteil des Datenkorpus fort, insgesamt fällt der Langmut und die Duldsamkeit der Studierenden angesichts der vielen und vielfältigen, positiv wie kritisch valuierten Ansprüche auf.

Wir haben zur Kontrastierung daher Ausschnitte gesucht, in denen Adressierungen von den Studierenden initiativ ausgehen, dies ist aber nur in Gespräch A und B der Fall.

Gespräch A: Erst nach der Aufforderung des HSM, die Literatur zur Begleitveranstaltung zu evaluieren, erfolgt eine initiativ Adressierung:¹²

Sw1: ja und der Reader (.) das das kann ich auch wirklich jetzt schon beim Reader mit den Konzepten mit der qualitativen Forschung // ja das ist

Sw2: /mir hat der/ Praxisbezug gefehlt

Sw1: der Praxisbezug fehlt (...) find ich jetzt im Reader (.) für alleine, wenn das der Reader ist gewisse haben nur den Reader lesen müssen für das Praktikum (.) und da find ich ist einfach kein oder zu wenig Bezug zum zum Praxis. (A, 55:10 in Schriftsprache)

¹² Die Literatur besteht aus verbindlich zu lesenden Grundlagentexten (hier als „Reader“ gekennzeichnet) und weiteren von den HSM eingebrachten Texten.

Die Normation der Studierenden bezieht sich – wenig erstaunlich – auf den „Praxisbezug“, die studentische Norm der Anerkennbarkeit von Literatur zum Praktikum besteht in ihrer Praxistauglichkeit, wobei nicht klar ist, was das Kriterium wäre (vgl. Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018). Interessant ist, dass die Studierenden damit einerseits die Institution im Modus kritischer *Valuation* adressieren. Sie positionieren sich darin als ausbildungsbedürftig und -willig, aber im Horizont ‚der Praxis‘, der in Opposition zur ‚qualitativen Forschung‘ konstituiert wird. Die Studierenden machen aber auch implizit sichtbar, dass sie die über den ‚Reader‘ hinausgehende Literatur kontrastierend dazu positiv valuieren, was Ausdruck der Wertschätzung gegenüber dem anwesenden HSM ist.

Gespräch B:

Eine der wenigen initiativen Adressierungen der Studierenden richtet sich an den HSM, der sich zuvor als erfahrener Lehrer positioniert hat.

Sw: und wie hast dann wenn du hast das ja auch gemacht und wenn dann aber gemerkt hast dass sie nicht bei der Sache sind hast du dann eingegriffen oder hast du es dann einfach laufen lassen

HSMm: mhm (.) also ich habe das Gefühl das muss man laufen lassen

Sw: auch wenn sie dann // vom Thema abweichen

HSMm: /ja/genau oder weil dann in dem Moment ist es halt vielleicht dann wichtiger

Sw: mhm (B, 18:40 in Mundart)

Thematisch schließt die Studierende an die vorgängige Kritik an, „überhaupt nicht konsequent“ (vgl. 4.1 B) gewesen zu sein, und adressiert den HSM als Berufserfahrenen, sie ratifiziert damit seine Positionierung. Zugleich nimmt sie ihn in derselben ‚in die Pflicht‘, indem sie nach bewährten Lösungen fragt. Die inhaltlich permissive Antwort des HSM wird nochmals präzisierend nachgefragt, die Aussage dann hörbar registriert, aber weder als widersprüchlich in Bezug auf die vorgängige Kritik valuiert, noch als begründungspflichtig gekennzeichnet oder gar diskutiert.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Rückgriff auf die Fragestellungen des Beitrags lässt sich feststellen: In den analysierten Gesprächen werden vielfältige und spezifische Normen prozessiert, bei denen die Anerkennung der Adressierten als angehende Lehrpersonen, als Praktikantinnen bzw. als Studierende thematisch wird. Die Studierenden operieren in diesen Adressierungen durchgängig im Modus der Bewährung, wobei sich die aufgerufenen normativen Ordnungen zwischen (und bei den HSM auch innerhalb der) Akteursgruppen erheblich unterscheiden. In der Bewährungssituation werden die Studierenden zu ‚Unfertigen‘ gemacht, was sich (von Gespräch zu Gespräch unterschiedlich intensiv) in den Figuren des ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ abbildet, die einerseits Zwischenstände oder ‚Teilfertigkeiten‘ auf dem beruflichen Weg positiv kennzeichnen, mittels Kritik und wohlmei-

nenden Anregungen aber auch vermeintliche Entwicklungsnotwendigkeiten klar kennzeichnen. Die für den Titel gewählte Metapher des ‚Normengewitters‘ erweist sich als tragfähig, weil die Initiative der Adressierung im Wesentlichen von den Begleitpersonen ausgeht, was die Studierenden als Widerfahrnis situativ ertragen und sich auf die an sie gestellten Anforderungen bestmöglich einzulassen versuchen. Die in ihren seltenen initiativen Adressierungen aufscheinenden Normen der Anerkennbarkeit gegenüber den begleitenden Personen und der Ausbildungsinstitution werden hingegen vergleichsweise schwach positioniert.

Welche Wirkungen solche Gespräche auf die ‚Professionalisierung‘ der Studierenden haben, lässt sich jenseits der situativ analysierten Effekte an den vorliegenden Daten nicht feststellen. Es ist davon auszugehen, dass die „performative Anstrengung des Benennens [feldspezifischer Normen der Anerkennbarkeit z.B. durch die PLP] nur *versuchen* [kann], den Angesprochenen ins Sein zu bringen: Es besteht immer das Risiko einer gewissen *Missachtung*“ (Butler 2001: 91, Hervorh. i.O.). Zieht man aber in Betracht, dass die Studierenden im Verlauf ihres dreijährigen Studiums ca. 90 Tage im Feld der späteren beruflichen Praxis mitarbeiten und dabei in ein mannigfaltiges Adressierungsgeschehen eingebunden sind, scheint es plausibel, dass dieses ‚Spuren hinterlässt‘. Aktuelle Befunde aus dem Praxissemester weisen auf eben diese Wirkung hin (vgl. König & Rothland 2018: 45). Ein weiteres Plausibilitätsargument entsteht aus der intensiven ‚Betreuung‘ des weitgehend individualisierten Arrangements. Vergleicht man die hier analysierten Situationen mit regulären Lehrveranstaltungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die ‚Adressierungsintensität‘ und damit ein ‚Subjektivationsimpact‘ als deutlich höher anzunehmen.

Insgesamt lassen sich die Berufspraktischen Studien mit Foucault als „Dispositiv“ (vgl. 1978: 119 f.) kennzeichnen, in dem das Arrangement aus lehrerbildnerischen Programmen (vgl. Herzog, Peyer & Leonhard 2017; Leonhard 2017), einer organisatorisch-formalen Rahmung (das Praktikum als zu bestehende Studienleistung), unterschiedlichen institutionellen Orten und personellen Konstellationen Impulse beruflicher Subjektivation setzt. Zugleich scheint es aussichtsreich, die in diesem Dispositiv stattfindenden Prozesse noch vertiefter als Subjektivationsgeschehen sensu Butler zu untersuchen (vgl. Butler 2001: 81f.). Dadurch könnte in den Blick kommen, wie die Konstitution des beruflichen Subjekts neben der in diesem Beitrag dominant erscheinenden Unterwerfung unter die als gültig positionierten Normen *zugleich* als Ermächtigung des Subjekts rekonstruiert werden kann, die wiederum zu Verschiebungen der normativen Ordnungen führen kann.

Aufgrund der querschnittlichen Untersuchungsanlage muss bisher offenbleiben, welche der beobachtbaren Subjektivationsimpulse sich biografisch stabilisieren. Die empirische Untersuchung der Verbindung zwischen den Praktiken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Vollzugwirklichkeit und den biografischen Spuren bzw. der Entwicklung bzw. Stabilisierung in Form eines Lehrpersonenhabitus (vgl. Helsper 2018) erfordert sicher eine Längsschnittuntersuchung und kann in der theoretischen Modellierung und der empirischen Befundlage derzeit noch als Desiderat gekennzeichnet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Tobias Leonhard
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch (Ansprech-
person)

Katharina Lüthi, M.A.
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: katharina.luethi@fhnw.ch

Benjamin Betschart, M.A.,
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: benjamin.betschart@fhnw.ch

Dr. Thomas Bühler
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Kindergarten-/Unterstufe
Obere Sternengasse 7
4502 Solothurn
Mail: thomas.buehler@fhnw.ch

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung-Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm Bielefeld: transcript, S. 115-136.
- Bauer, Karl-Oswald/Brindt, Stefan/Kopka, Andreas (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, S. 70-91.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Futter, Kathrin (2016): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-40.
- Herzog, Simone/Peyer, Ruth/Leonhard, Tobias (2017): Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 163-175.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

- Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 15-36.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J./Rothland, M./Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-61.
- Larcher Klee, Sabina (2005): Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.
- Leonhard, Tobias (2017): Im Modus kritischer Distanzierung: Begleitung von Professionalisierungsprozessen durch Wissenschaftspraxis. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 149-162.
- Leonhard, Tobias (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: Böhme, J./Cramer, C./Bressler, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-222.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: Artmann, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187-204.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29-47.
- Rose, Nina/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Schultze, Kathrin (2018): Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen. Münster: Waxmann.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Staub, Fritz/Waldis, Monika/Futter, Kathrin/Schatzmann, Sina (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 335-358.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.

„Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fokussiert eine Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer_innenbildung am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘. Dieses Reformelement der niedersächsischen Lehrer_innenbildung wurde im Zusammenhang mit dem Praxissemester mit dem Ziel eingeführt, die an der Lehrer_innenbildung beteiligten Institutionen auch personell enger zu verzahnen, indem die Studierenden durch ein Tandem, bestehend aus (im Idealfall) jeweils einer_m Fachdidaktiker_in und einer_m Fachleiter_in aus einem Studienseminar, gemeinsam begleitet und betreut werden. Präsentiert werden Einblicke in ein Forschungsprojekt, das sich dieser Praxis zwischen Vertreter_innen der ersten und der zweiten Phase auf der Grundlage der Auswertung von Tandemdiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode und mit einem besonderen Fokus auf die Bearbeitung des ‚Theorie-Praxis-Problems‘ rekonstruktiv annähert.

Schlagwörter: Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Dokumentarische Methode

„Uni meets reality“? Handling of the Theory Practice Relationship in the Context of a Teaching Model Encompassing all Stages of Teacher Education

The following article focusses on a cooperation between the first and the second stage of teacher education using the example of the so-called ‘Teaching in Tandems’. As an element of the teacher education reform in Lower Saxony, ‘Teaching in Tandem’ was introduced along with a semester-long internship with the aim of interlocking different institutions involved in teacher education more closely, also in regard to their stakeholders. Here students are taught and mentored cooperatively by a tandem of (ideally) both a subject didactics expert and a lecturer from a teacher training college (Studienseminar). The article presents first insights into a research project concerned with reconstructing the cooperative practice between representatives of the first and second stages of teacher education. An analysis of ‘Tandem Discussions’ by the means of the documentary method delivers the basis for the report which focusses primarily on the handling of the theory practice relationship.

Keywords: Professionalization, Theory Practice Relationship, Reconstructive Social Research

1 Einleitung

Die derzeitigen Reformen in der Lehrer_innenbildung sind mit einer Reihe von Zielen und Maßnahmen verknüpft. Mit dem zentralen Ziel, die beiden Phasen enger miteinander zu verzahnen und die Vertreter_innen der beteiligten Institutionen (Universität und Studienseminar) in einen engeren Austausch zu bringen (vgl. Weyland 2012), rekurrieren die Reformen auch auf Probleme, die mit dem zweiphasigen Aufbau der Ausbildung und mit der institutionellen Trennung der beiden Ausbildungsphasen strukturell angelegt sind. Die Zweiphasigkeit wirft gesonderte Fragen nach den jeweiligen Funktionen und der Ausgestaltung der beiden Phasen auf. Zu einer zentralen Herausforderung wird

aber vor allem deren Verhältnis bzw. deren (fehlendes) Zusammenspiel: Folgt man den zahlreich vorliegenden Diagnosen zur Lehrer_innenbildung in Deutschland (vgl. Keuffer/Oelkers 2001; Wissenschaftsrat 2001), dann sind bereits auf der Ebene der formalen Vorgaben die Ziele und Inhalte zwischen den beiden Phasen nur wenig aufeinander abgestimmt. Konstatiert werden aber auch tiefergehende Schwierigkeiten. So spricht zum Beispiel Schubarth (2010: 79) im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen Universität und Studienseminare von „unterschiedlichen kulturellen Welten“. Und Moegling (2017) hält als Ergebnis einer Analyse zu den strukturellen Defiziten der Lehrer_innenbildung eine „Segmentierung in voneinander weitgehend getrennte Abschnitte der Lehrerausbildung“ fest, die zu „systematisch destruktiven Effekten“, zu „getrennten Kommunikationsprozessen und unterschiedlichen Interessenlagen“ und zu Folgen „wie oftmals Praxisferne oder andererseits unwissenschaftlicher Praxisnähe“ führe (ebd.: 4).

Obwohl angesichts dieser strukturbedingten Problemlagen „nach der Kooperation von erster und zweiter Phase gerufen wird“, seit es „die zweiphasige Lehrerbildung als typisch deutsches Problem gibt“ (Schubarth 2010: 79) und die aktuellen Reformen demnach ein Anliegen verfolgen, das keineswegs neu ist (vgl. Wissenschaftsrat 2001), sind die Zielstellungen, die Voraussetzungen oder der Modus Operandi einer solchen Zusammenarbeit nur wenig geklärt (vgl. Weyland 2012). Es wird zwar postuliert, dass die Vertreter_innen der beteiligten Institutionen, Universität und Studienseminar, eine jeweils spezifische Expertise im Hinblick auf die für den Professionalisierungsprozess relevanten Wissensformen – theoretisch-reflexives und (handlungs-)praktisches Wissen – in die Zusammenarbeit einbringen und diese bei wechselseitiger Anerkennung und einem entsprechenden Differenzbewusstsein produktiv nutzen können (vgl. ebd.). Empirisch offen ist jedoch, wie eine Verbindung der unterschiedlichen Wissensformen, mithin die Verbindung von Theorie und Praxis, konkret aussehen könnte und welche Perspektive die beteiligten Akteur_innen tatsächlich in die Zusammenarbeit einbringen.

So findet man in den bislang nur vereinzelt vorliegenden Befunden auf der einen Seite durchaus empirische Hinweise darauf, dass die Ausbilder_innen in Universität und Studienseminar in getrennten und in „unterschiedlichen kulturellen Welten“ (Schubarth 2010: 79) operieren. Dafür sprechen nicht nur die kaum aufeinander abgestimmten Curricula der beiden Phasen (vgl. Eberle 2008). Vermerkt sind auch persönliche Vorbehalte (vgl. Bendig 1999) und unterschiedliche Orientierungen, die zur kommunikativen Barriere werden können: Während in der ersten Phase eine Orientierung an Theorie vorherrsche, seien etwa für Fachleiter_innen keine wissenschaftlichen Zusatzqualifikationen erforderlich. Ihre Expertise bestehe vielmehr in ihren praktischen Erfahrungen (vgl. Eberle 2008). Auf der anderen Seite sind trotz solcher, auf die differenten Handlungslogiken der Ausbildungsphasen verweisenden Probleme, Unterschiede in den Orientierungen einzubeziehen, die zwischen den Akteur_innen innerhalb einer Ausbildungsphase bestehen. Auch dazu liegen kaum Studien vor. Die wenigen, überwiegend qualitativen Studien weisen aber darauf hin, dass zumindest bei den Lehrenden der universitären Phase Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erheblich divergieren (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000; Stadelmann/Spirgi 1997). Die Spannweite reicht von eher differenzorientierten Annahmen und Konzepten, die für die erste Phase lediglich eine reflexive Aneignung von Theorie anstreben, bis hin zu einem handlungspraktischen Berufsfeldbezug, bei dem bereits im Studium Handlungskompetenz angebahnt werden soll.

2 Das Forschungsprojekt „Kooperation im Tandem“

Die hier nur knapp umrissenen Problemzonen sind ein zentraler Ausgangspunkt für das durch Pro*Niedersachsen geförderte Forschungsprojekt „Kooperation im Tandem – Analysen zur kooperativen Praxis der beiden Lehrerbildungsphasen im Zuge der GHR-Reform“, das die Fragen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘ untersucht. Dieses Konzept der niedersächsischen Lehrer_innenbildung wurde bei der Einführung einer verlängerten Praxisphase zum Wintersemester 2014/2015 implementiert und steht unter der Maßgabe, die Perspektiven „des Wissenschaftswissens und des Handlungswissens“ (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2012: 6) personell enger zu verzahnen. Es sieht dazu die Bildung von Tandems vor, die idealtypisch aus jeweils einem universitären Lehrenden aus der Fachdidaktik und einem_r Vertreter_in aus dem Studienseminar bestehen, und denen die Aufgabe zugewiesen wird, die Vorbereitungs-, die Begleit- und die Nachbereitungsveranstaltung im Praxissemester gemeinsam zu konzipieren und durchzuführen.

Die Studie zielt auf eine Rekonstruktion der gemeinsamen Praxen von Tandems, indem zum einen danach gefragt wird, auf welche Weise die Tandems ihre Zusammenarbeit gestalten, vor welche Herausforderungen sie sich gestellt sehen und welche Lösungen sie dafür finden. Zum anderen wird fokussiert, wie die Mitglieder eines Tandems im Rahmen ihrer oder vielmehr mit ihrer Praxis die mit der Phasenspezifik angelegten Spannungslagen vor dem Hintergrund der mit der personellen Besetzung verknüpften Prämissen bearbeiten. Folgt man den programmatischen Vorgaben, dann scheinen die Aufgaben und Positionierungen bereits vergeben zu sein: Die universitären Fachdidaktiker_innen gelten als Vertreter_innen der „Theorie“, die Fachseminarleiter_innen als Vertreter_innen der „Praxis“ (ebd.: 6). Ob diese Zuweisungen in der Praxis aufgeführt werden, welche handlungsleitenden Orientierungen die Praxis bestimmen bzw. welche Praxis sich darüber konstituiert, sind empirische Fragen, an die sich das Forschungsprojekt rekonstruktiv annähert.

Ausgehend von der Überlegung, dass gemeinsame Praxis nur in den Blick kommt, wenn die Tandems als kollektive Akteure adressiert werden, wurde mit der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument und deren Auswertung gemäß der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) ein Verfahren gewählt, mit dem sich diese Praxen und die kollektive Bearbeitung der Erwartungen und Herausforderungen der Reform rekonstruieren lassen: So wurden erstens die Beteiligten eines Tandems gemeinsam befragt und über den offenen Erzählimpuls zum Beginn und der weiteren Entwicklung der Zusammenarbeit zu gemeinsamen Erzählungen aufgefordert. Durch die Anwesenheit der beteiligten Akteur_innen entsteht zweitens eine soziale Erhebungssituation, die selbst eine kollektive Praxis ist bzw. in der sich eine Gruppenpraxis in actu vollzieht (vgl. Goldmann 2017). Neben der Frage, welche Themen in den Gruppen aufgerufen und verhandelt werden (und welche nicht), kann auch rekonstruiert werden, wie die Akteur_innen ihre Erzählungen strukturieren und den Diskurs organisieren, wie also die Gruppe als Gruppe spricht (vgl. Bohnsack/Przyborski 2010).

Welche grundsätzlichen Erkenntnisperspektiven sich daraus ergeben, zeigen wir im Folgenden anhand zweier Fallanalysen aus unserem Sample auf.

3 Ergebnisse

Es lässt sich voranschicken, dass bereits die Konstellationen der Tandems häufig von den idealtypischen Vorgaben abweichen: Erstens wird zumeist aus formalen Gründen die Tandemlehre in mindestens der Hälfte der elf Fälle des Samples durch drei Personen, einer universitären Lehrperson aus der Fachdidaktik (FD) und zwei Lehrbeauftragten in der Praxisphase (LiP) durchgeführt. Zweitens sind die LiP lediglich zur Hälfte der Fälle Studienseminarleitungen: Es gibt daneben auch Lehrkräfte aus Schulen, die über keine Erfahrungen als Lehrende der ersten oder zweiten Phase der Lehrer_innenbildung verfügen.

Das im Fall A vorgestellte Tandem bzw. Tridem stellt somit eine durchaus typische Konstellation des Samples dar: ein professoraler FD, ein Studienseminarleiter und eine Grundschullehrerin führen gemeinsam die Seminare und Begleitung der Studierenden im Praxissemester durch. In Fall B sind zwar lediglich zwei Befragte bei der Diskussion anwesend, zum Tandem gehören aber neben einer promovierten FD und einer Lehrerin zwei weitere Lehrerinnen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion verhindert waren. Als besonders typische Fälle werden diese beiden Fälle jedoch weniger aufgrund ihrer Varianz in der Konstellation, als vielmehr wegen ihrer Unterschiedlichkeit im Hinblick auf ihre Diskursorganisation und vor allem aufgrund der Bearbeitungen der mit der phasenübergreifenden Zusammenarbeit angelegten Herausforderungen ausgewählt. Gemein ist dabei beiden Fällen, dass die Zusammenarbeit im Tandem explizit als außerordentlich gut gelingende inszeniert wird. In den Fallrekonstruktionen wird der Blick darauf geworfen, wie diese Inszenierung diskursiv hergestellt wird und welche Orientierungen bzw. Praktiken sich damit für die universitäre Lehre dokumentieren.

3.1 Fall A: Differente Orientierungen innerhalb eines gemeinsamen Rahmens

Kennzeichnend ist für den Fall, dass von Beginn an eine gelingende, äußerst „kollegiale“ Zusammenarbeit im Tandem propositional präsentiert wird. Diskursiv wird das Gelingen durch den universitären FD mit den programmatischen Reformansprüchen verbunden, die zugleich zu einer den Diskurs rahmenden Figur avanciert. So wird im Anschluss an die erzählgenerierende Einstiegsfrage zum Beginn der Zusammenarbeit die problemlose Rekrutierung der als „Tandempartner“ (Z. 39) bezeichneten LiP entfaltet. Diese Darstellung, die zwischen chronologischer Erzählung und Argumentation bzw. Bewertung changiert, mündet in einer Sequenz, in der die für das Fach rekrutierten Tandempartner_innen charakterisiert werden:

Cm: Das sind hier insgesamt sechs Tandempartner. Einmal die beiden die hier sind und dann gibt es eben noch vier andere äh haben sich innerhalb kürzester Zeit, und das ist auch keine Rhetorik von Anfang an, als absolut kollegial äh und an einem Strang ziehend dargestellt. Und es war überhaupt; von Anfang an kein Problem äh eine gemeinsame Li::nie nicht eine identische Linie; aber eine gemeinsame Linie zu entwickeln, öhm wie man hier universitäre Lehrer-öhm-bildung betreiben kann und öhm das ist nicht äh immer üblich äh es gab, äh bisher natürlich gibt es unterschiedlich inhaltliche Vorstellungen; aber was die Bedeutung dieses Projektes anbelangt, das war doch mit das Entscheidende das war von Anfang an kla::r. Das ist eine große Chance eben sehr praxisorientiert und theoriegeleitet Lehrerbildung zu betreiben. Und da mussten wir überhaupt nicht für werben, sondern das haben die

Tandempartner mit denen wir jetzt zusammenarbeiten, als sozusagen als Habitus schon mitgebracht (Z. 47-59).

Argumentativ werden hier sowohl die (professionelle) Qualität der sechs ausgewählten LiP als auch die gelingende Zusammenarbeit im Tandem an einer zugeschriebenen, geteilten Orientierung im Hinblick auf die Tandemlehre und die Lehrer_innenbildung an sich festgemacht, die allgemein und fast floskelhaft als „sehr praxisorientiert[e] und theoriegeleitet[e] Lehrerbildung“ konkretisiert wird. Als Problem oder Herausforderung wird damit eingeführt, dass eine geteilte Vorstellung zum Praxissemester oder gar zur Lehrer_innenbildung keineswegs eine Selbstverständlichkeit, für eine gelingende Zusammenarbeit und damit das ‚Gelingen‘ der Reform aber unerlässlich ist. Die Elaboration dieser gemeinsamen Vorstellung, die überdies Differenzen in den Vorstellungen nicht ausschließt („nicht eine identische Linie“), bleibt über deren Benennung hinaus jedoch aus. Die hier durch den FD zugeschriebene Orientierung wird stattdessen in der Konklusion an den Habitus der Beteiligten rückgebunden; und sowohl das Gelingen der Zusammenarbeit als auch die damit diskursiv verknüpften normativen Reformansprüche werden damit zu einer kaum zu hinterfragenden Rahmung im Gespräch.

Im argumentierenden Anschluss des LiP Bm kommt es dann zu einer propositionalen Verschiebung:

Bm: Das ist auch notwendig, weil unter der Konstellation, dass man an- für meine Person ist das-, öhm, dass man am Studienseminar tätig ist; ((Räuspern)) an der Schule tätig ist; und hier in der Universität tätig ist. Da muss man da entsprechende Flexibilität mitbringen. Und es ist jetzt keine Institution irgendwo die äh der anderen übergeordnet ist, sondern man steht selber in der Verantwortung. Wenn man sich dafür entscheidet an der Lehrerbildung mitzuarbeiten öhm, dass man die Termine mehr oder weniger, die man so im Laufe der Zeit öhm zu bearbeiten hat öhm, dass man die wahrnimmt und, dass man da einigermassen flexibel mit umgeht (Z. 61-71).

Das Gelingen der Zusammenarbeit wird vorrangig an organisatorische Herausforderungen gebunden, insofern Anforderungen und Termine der verschiedenen Institutionen zu erfüllen sind. Da die Institutionen selbst diese organisatorische Abstimmung nicht leisten, fällt diese Aufgabe der in verschiedenen Institutionen tätigen LiP zu. Dazu braucht es nicht nur „Flexibilität“, sondern vor allem eine Entscheidung für die Beteiligung an Lehrer_innenbildung. Indem der Grund für diese Entscheidung nicht genannt und weiter ausgeführt wird, wird ein implizit normatives Bekenntnis abgelegt, das die zuvor durch Cm aufgeworfene Floskel weder aufruft noch zurückweist. Die anfängliche Bezugnahme entpuppt sich diskursorganisatorisch als Scheinbezugnahme: Der Diskurs bewegt sich weg von der Frage der programmatischen Ausrichtung der Lehrer_innenbildung hin zu den organisatorischen Herausforderungen der Tandemlehre.

Den Abschluss dieser Eingangssequenz bildet der Beitrag der dritten Beteiligten, die ebenfalls explizit den Gehalt der gelingenden Zusammenarbeit validiert und dabei eine weitere propositionale Verschiebung vornimmt:

Aw: Was ich ganz prima find, ist die Wertschätzung; innerhalb unseres Tandems oder auch öhm zu den anderen Tandems gesehen. Dass öhm, dass es öhm, dass wir alle wissen, was wir beitragen. Jeder trägt sozusagen fachlich etwas dazu bei. Das fügen wir dann zusammen öhm, und das hat auch da dieses flexibel was du von der Zeit angesprochen hast. Das ist aber auch in unserer Art und Weise miteinander umzugehen und auch ähm, Lehre zu vermit-

teln, dass wir öhm einer gibt den Ball; und der nächste nimmt den Ball auf, (...) wenn man es so sieht. (.). Und das öhm finde ich sehr bereichernd, dass wir uns aufeinander verlassen können (Z. 79-88).

Hier wird wiederum die Zusammenarbeit als gelingende charakterisiert, ohne dies jedoch an geteilte Vorstellungen zu binden. Aufgerufen werden – auch über die Fokussierungsmetapher des „Ballspiels“ – stattdessen die Art und Weise der Zusammenarbeit und der Umgang miteinander. Ausgehend von der „Wertschätzung“, also einer wechselseitigen Akzeptanz und Gleichrangigkeit aller Beteiligten, entfaltet sich über die Metapher des „Ballspiels“ zum einen eine flexible und verlässliche Beteiligung aller: Der Ball bleibt im Spiel und in Bewegung. Zum anderen dokumentiert sich im verwendeten Bild der Ballweitergabe ein Nacheinander der Beiträge.

Dieses Nacheinander zeigt sich auch diskurspraktisch in den Bewegungen der Anschlussnahmen: Cm eröffnet den Diskurs programmatisch rahmend und die beiden LiP knüpfen an diese Rahmung unter propositionalen Verschiebungen an, indem sie die produktive Bearbeitung organisatorischer Herausforderungen und die gelungene Zusammenarbeit auch in der Seminarpraxis darstellen. Da die propositionale Aufladung einer theoriegeleiteten und praxisorientierten Lehrer_innenbildung weder elaboriert noch zurückgewiesen wird, wird der gemeinsame Rahmen zwar nicht thematisch, aber auch nicht verlassen.

Zu dieser Diskurspraxis wird eine analoge Kooperations- und Lehrpraxis entfaltet. Diese wird gerahmt durch die gemeinsam geteilte Charakterisierung der Praxisphase als universitäre. Verdichtet über die Metapher „Vielperspektivität“ (Z. 118) lässt sich dann als Kern der Lehrpraxis ein Nach- oder Nebeneinander der Perspektiven ausmachen. Zugeschrieben werden jeweils rollen- oder professionstypische Perspektiven mit Relevanz zur Tandemlehre:

Cm Wenn äh:::, ne, das meinte ich vorhin mit an einem Strang ziehen, aber das heißt nicht, dass wirs äh jeweils auf die gleiche Art und Weise machen, sondern es kommen einfach unterschiedliche Perspektiven zustande. Perspektiven, die durch die starke Praxiserfahrung wie die praktische Kompetenz sozusagen geprägt sind. Dann gibt es natürlich die Perspektive die Universitäten einbringen, die im immer auch andere Perspektiven sein müssen. Äh und das halten wir in dieser Vielperspektivität jetzt als Tandem aus (Z. 112-118).

Über den Begriff der „Perspektive“ wird eine Differenz entworfen, die über die (professionellen) unterschiedlichen Räume (Praxis vs. Universität) mit jeweils eigenen Handlungs- und Erfahrungslogiken verortet wird und als unauflöslich erscheint. Die Differenz wird im Tandem ‚ausgehalten‘ und nicht zu überwinden versucht:

Cm: Also wir sprechen uns zwar ab, wie wir Lehre machen wollen. Und wenn es dann aber Punkte gibt, wo die Auffassung unterschiedlich sind? Dann versuchen wir nicht eine gemeinsame Lesart zu entwickeln, sondern diese Unterschiedlichkeit eben auch den Studierenden anzubieten (Z. 127-130).

Die Differenz der Perspektiven ist konstitutiver Teil einer Lehrpraxis, in der differente Perspektiven eingebracht und nicht verdeckt werden. Die unerlässliche Rahmung für das Nebeneinander der Perspektiven stellt der gemeinsame „Strang“ bzw. die gemeinsame „Linie“ in Bezug auf das geteilte Verständnis der Praxisphase als eine universitäre

dar. Zurückgewiesen wird die Idee, Studierende „fit zu machen für die zweite Phase“ (Z. 294) resp. „eine Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst“ (Z. 305). Konkretisiert wird diese Abgrenzung von der zweiten Phase als der „differenzierte analytisch-unterscheidende Blick auf Unterricht“ (Z. 453-454).

Dieser „gemeinsame Strang“ ist auch deshalb eine zwingende Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit resp. der Tandemlehre, weil die universitäre Ausrichtung der Praxisphase an sich fraglich bzw. problematisch ist:

Cm: Öhm und das ist auch nicht selbstverständlich, dass wir gemeinsam diese Sichtweise ausprägen, weil die Strukturen in denen diese Praxisphase abläuft natürlich mit den Strukturen im Vorbereitungsdienst sehr vergleichbar sind. ((l_1://mhm//)) [...] Also das ist von daher eine sehr erstmal strukturell gesehen schon fast ne paradoxe Situation. Es soll ja was Anderes passieren, aber systemisch gesehen sind viele Voraussetzungen vergleichbar ((l_1://mhm//)) und deswegen, äh ist es so wichtig, dass man öhm gemeinsam tatsächlich sich überlegt was kann unser, was ist unser Verständnis von Praxis in dieser Phase. ((l_1://mhm//)) Also in der universitären Phase (Z. 313-325).

Da auch für die Studierenden die universitäre Praxisphase in ihren Strukturen und ihrer personellen Ausgestaltung kaum von der zweiten Phase zu unterscheiden ist, wird es als spannungsreich bzw. widersinnig gedeutet, diese Phase als universitäre Phase mit einem Eigenwert zu versehen. Das gemeinsam geteilte Verständnis der Praxisphase als einer universitären Phase, das geradezu beschworen wird, ist deshalb zentral, weil die Praxisphase strukturell so angelegt ist, dass die universitäre Ausrichtung durchaus fraglich wird. Als handlungspraktisches Problem der Tandemlehre bricht diese Spannung gemäß den Erzählungen der Gruppe vor allem hervor, wenn die Lehrenden die Studierenden in der Praxis begleiten und dann auch beraten (sollen), wie die folgende Schilderung zur Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen zeigt:

Aw: Aber letztendlich hat der Studierende dann die Möglichkeit- Auch wenn es Cm noch so sehr, vielleicht brennt über Kommunikation an der Stelle vielleicht zu sprechen und der Studierende möchte- //Cm: @(..)@// Nein, ist ja nur ein Beispiel. Möchte jetzt ein ganz anderes Thema ansprechen. Dann ist das auch in Ordnung. //Cm: ja klar// Da:nn entscheidet der Studierende, das möchte ich jetzt besprechen und dann nehmen wir uns da natürlich auch zurück (Z. 796-803).

Vermittelt über die Bedürfnisse der Studierenden, die – wie an anderer Stelle in der Gruppendiskussion deutlich wird – in diesen Nachbesprechung den für alle Beteiligten nachvollziehbaren Wunsch nach konkreter Beratung und Rückmeldung entwickeln, wird es in einer gemeinsam durchgeführten Beratung möglich, unterschiedliche Ansprüche geltend zu machen. Der Anspruch von Cm, sich mit der Kommunikation in der Praxis auseinanderzusetzen, kann so zurückgestellt oder sogar explizit zurückgewiesen werden.

Zusammenfassend bildet der Entwurf der Praxisphase als universitäre Phase den gemeinsamen und notwendigen Rahmen der Zusammenarbeit, auch, weil dieser Rahmen nicht selbstverständlich ist. Das wissenschaftlich-distanzierte bzw. Praxis beobachtende, stark durch den universitären FD geschilderte und geprägte Verständnis von universitären Praxisphasen befindet sich dabei in Spannung sowohl mit den Strukturen der

Praxisphase, die denen des Referendariats ähnlich sind, als auch mit den handlungspraktischen Herausforderungen für die Lehrenden bei der Begleitung dieser Phase. Diese von allen Beteiligten unhinterfragte Rahmung gibt nicht nur differenten Orientierungen Raum. Vielmehr stellen diese differenten Perspektiven in der Lehre und der Beratung der Studierenden eine Bearbeitung der paradoxen Situation dar: Die personelle Gegenwärtigkeit der differenten Perspektiven erlaubt eine kurzzeitige und situative Auflösung der paradoxen Situation. Das Nacheinander in der Diskurspraxis wird zur zentralen Praxis in der Lehre, mit der die Differenzen zwischen universitärer und schulischer Praxis, zwischen erster und zweiter Phase bearbeitet werden.

3.2 Fall B: Univoker Diskursmodus auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen

Auch in diesem Fall wird von Beginn an die Zusammenarbeit als gelingend dargestellt, was die LiP im Anschluss an den Einstiegsimpuls über „dieselbe Wellenlinie“ (Z. 10) innerhalb des Tandems erklärt. Dies wird von der FD Bw in ihrer ersten Äußerung aufgegriffen und elaboriert:

Bw: Ja mein Name ist Bw, ich bin [Funktion X] an der Uni und äh äh seit vielen vielen Jahren für die Theorie Praxis Bezüge zuständig ((atmet ein)) mh (.) habe äh immer wieder (.) in (.) der dem Fachseminar äh äh im Studienseminar auch zusammen gearbeitet ((atmet ein)) ähm (.) bin glaub ich äh e e e relativ äh aus ein relatives Auslaufmodell hier: weil ich selbst Lehrerin war viele Jahre und äh natürlich alle äh (.) Teile dieses Systems gut kenne (.) und von daher ähm (.) auch diese Aufgabe hier an der Uni habe. Ähm (.) was Aw eben sagte kann ich bestätigen, ähm wir sind nun auch das [Lehrerbildungsmodell X], (.) das heißt mh wir haben hier auch ne relativ ähnliche Sozialisation: erfah:ren äh in Hinblick auf das was das [Modell X] ausmacht, mh mit den Besonderheiten der Theorie Praxis Bezüge (Z. 13-21).

Bw positioniert sich als die universitäre Akteurin des Tandems, wobei diese Verortung durch den Hinweis auf das „Auslaufmodell“ als prekär erscheint. Ihre universitäre Aufgabe legitimiert Bw mit ihrer Kenntnis aller Bereiche von Lehrer_innenbildung und damit letztlich mit ihren praktischen Erfahrungen. Im Hinblick auf die gelungene Zusammenarbeit wird die von Aw aufgeworfene Gleichgesinntheit an das Durchlaufen („Sozialisation“) und in die gleiche Erfahrung eines spezifischen Lehrer_innenbildungsmodells rückgebunden.

Dieser propositionale Gehalt wird im Diskurs weitergetragen, indem Gleichgesinntheit und gleiche Erfahrungen als erforderliche Bedingungen für den reibungslosen Ablauf („keine Reibungsverluste“, Z. 34) der Tandemlehre markiert und die Notwendigkeit „einer Wellenlänge“ im Bereich von „Besprechungs-, Beratungs- und Rechtszusammenhängen“ (Z. 42-43) noch einmal gesondert hervorgehoben werden. Die Einge Spieltheit und der Vorteil fehlender Reibungspunkte zeigen sich auch in der Planung der Seminare im Tandem:

Bw: Und dann werden die einzelnen äh äh Seminartermine (.) immer abgesprochen; mit mehr oder weniger intensiver Absprache. Wir habens nicht mehr so nö:tig, (.) weil unser steht, unser Fahrplan. Wir machen's das dritte Mal in dieser Konstellation. Und wie gesagt vorher schon in Fachpraktikum. Und darum haben wir's gar nicht mehr so nö:tig °sagen wa vorsichtig°; wir können uns schnell verständigen (Z. 50-54).

Bw elaboriert das Bild der funktionierenden Tandempraxis auf der Grundlage von gegenseitiger Übereinstimmung und markiert dadurch eine intensive Auseinandersetzung innerhalb des Tandems als negativen Horizont. Die eigene Praxis wird dabei zu einer idealen deklariert, die aufgrund der Routine und der zeitlich knapp gehaltenen Abstimmungen anderen Praxen überlegen ist. Personelle Varianz und der damit einhergehende Verlust dieser Einigkeit wird im weiteren Diskurs als Herausforderung und Anstrengung dargestellt:

Bw: wir ham (.) auch immer wieder LiPs die abspringen, weil sie äh äh (.) gerade aktuell ne Schule in Südafrika besuchen für die nächsten drei Jahre und dann brauchen wir wieder jemand Neues der wird hier wieder eingearbeitet, kommt aber eben dann mit dazu und da gibt's dann wieder erst Reibungsverluste natürlich, weil jeder so sein ((atmet ein)) **seine Ideen:** hat ((langes Ausatmen)) die er auch gerne hier einbringen will aber ähm (.) und dann ist es mehr oder weniger anstrengend miteinander. (..) Und bei uns ist es weniger anstrengend und das hat (.) brauch ich auch (Z. 96-102).

Am Beispiel eines Personalwechsels wird weniger die Frage der Einarbeitung relevant, sondern es wird das Hinzukommen neuer Personen samt deren Ideen abgehandelt, die für Bw keine Bereicherung darstellen, weil diese Reibung und Anstrengung erzeugen. In der Konklusion zeigt sich dann der positive Horizont einer reibungsfreien Praxis, die nicht nur weniger anstrengend – also kein Ort der Auseinandersetzung um „Ideen“ – ist, sondern geradewegs zu einem Muss avanciert.

Eine solche ‚reibungsfreie‘ Praxis kommt auch im Diskurs selbst zur Aufführung: Obwohl Bw die meisten Redeanteile hat, kann diskursorganisatorisch von einer gemeinsamen Elaboration gesprochen werden, in der Aw den propositionalen Gehalt „derselben Wellenlinie“ als Voraussetzung für eine funktionierende Tandempraxis aufwirft und dieser von Bw dann über verschiedene Themen elaboriert wird. Auch in anderen Sequenzen, in denen sich Aw beteiligt, werden die Elaborationen teilweise in dichten Wechseln gemeinsam ausgeführt.

Die eigene Praxis wird zudem von den Praxen der als „reinen Wissenschaftler_innen“ bezeichneten Personen abgegrenzt:

Bw: Reibungsverluste gibt es bei uns nicht das gibt's aber immer im Hinblick darauf, dass die (.) äh reinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler; (.) wenn sie denn dann so ein (.) Vorbereitungsseminar leiten oder als Quereinsteiger mit in die Beratung und Beurteilung der Studierenden im Praxissemester kommen. [...] Weil (..) mal so als Beispiel wir haben hier un:gläublich große Expertinnen zum Thema [X], wenn und die Studierenden werden im [X] auf ne gewisse Art und Weise äh fachdidaktisch vorbereitet, wenn sie in die Schulen kommen wird [X] im Sinne der der äh äh äh schulischen und und und und und Fach äh seminar äh ähm äh (.) eh Fach Fachorientierung an der Schule in besonderer Art und Weise durchgeführt; (..) dann kommt jemand und berät den Menschen und sagt so geht's gar nich. Und die Mentorin weiß nich warum und äh so°.

Aw: L Genau und das ist unser Lieblingswort (Uni) meets reality

Bw: Lmeets reality (Z.

123-138).

Während die Reibung eingangs noch zwischen den Akteur_innen verortet schien, die in Prozessen der Abstimmung zu Tage tritt, verlagert sie sich hier nun in die Arbeit mit den

Studierenden. Die „reinen Wissenschaftler_innen“ erweisen sich in dreifacher Hinsicht als nicht anschlussfähig an Praxis resp. Praxisphasen: Sie vermitteln erstens fachdidaktische Perspektiven, die weder in schulischer Praxis noch im Referendariat zur Anwendung kommen und somit für ein Handeln der Studierenden in der Praxis nicht tauglich sind. Zweitens werten die „reinen Wissenschaftler_innen“ dieses Handeln unter Rückgriff auf ihre wissenschaftliche Expertise, aber bei Nichtbeachtung oder Nichtkenntnis der Praxis, ab. Drittens irritieren sie die schulischen Mentor_innen, die diese Bewertungen nicht nachvollziehen können. In der metaphorischen Zusammenfassung „Uni meets reality“ wird die Stoßrichtung offensichtlich: Die „reinen Wissenschaftler_innen“ mögen in der Wissenschaft anerkannte Expert_innen sein. In der Praxis verliert ihre Expertise jedoch an Gültigkeit.

Im Bereich der fachdidaktischen Forschung würden die „reinen Wissenschaftler_innen“ „wirklich (.) gute Arbeit leisten und immer Theorie und Praxis verzahnen, aber das was (sie) Praxis nennen ist noch lange nicht die Praxis im [Fach X]. Und der Schritt ist zu groß“ (Z. 174-176). Wissenschaft befindet sich folglich in so großer Distanz zur schulischen Praxis, dass kein Anschluss mehr möglich ist. Eine derartige Praxisferne und ein nicht unmittelbar anwendbares Wissen bilden den Kern des negativen Horizonts. Gefordert wird, dass Wissenschaft sich gerade mit Blick auf Lehrer_innenbildung an Praxis annähern muss:

Bw: Und da äh gibt's auch kommunikative äh äh Diskrepanzen im Hinblick darauf dass das Ganze auf einem m m in in den äh äh Seminar- und Vorlesungszusammenhängen, auf ne Art und Weise äh mh diskutiert wird dass (.) die Leute denken wenn sie denn in die Praxis kommen das hat damit gar nüscht mehr zu tun. Das heißt das klein (.) äh äh m m m ja das das äh das äh Kleinhäckseln dessen was da äh an an an guten und wichtigen Erkenntnissen äh im wissenschaftlichen Bereich äh m m gewonnen worden ist. Äh jetzt auf schulische Bedingungen; auf n drittes oder fünftes Schuljahr. Das wird selten mitgeliefert. Und da: wünschten wir uns sehr: viel: mehr: äh (.) Bereitschaft auch auf die

Aw: Auf Praxis mal zu hören

Bw: L Auf Praxis zu hören (Z. 176-185).

Für eine Vermittlung fachdidaktischer Erkenntnisse an die Studierenden wird das „Kleinhäckseln“ von Erkenntnissen auf „schulische Bedingungen“ und konkrete Klassenstufen als eine Praxis entworfen, die die Wissenschaftler_innen nicht vollziehen können. In der gemeinsamen Konklusion dokumentiert sich der implizite Vorwurf eines bewussten Verkennens von Praxis durch die „reinen Wissenschaftler_innen“. Erforderlich wäre es jedoch, dass die Praxis Gehör findet bzw. zur Kenntnis genommen wird. Dies scheint nur gelingen zu können, wenn das universitäre Personal selbst über schulpraktische Erfahrungen verfügt.

Das Gelingen der Zusammenarbeit und der Reform wird in diesem Fall an Gleichgesinntheit und gleiche Erfahrungen rückgebunden, wobei vor allem schulpraktischen Erfahrungen große Bedeutung zugeschrieben wird. Sowohl die Vorbereitung der Studierenden als auch die notwendige Begegnung mit schulischen Akteur_innen im Rahmen von Praxissemestern können nur fruchtbar sein, wenn die Akteur_innen des Tandems aufgrund eigener schulpraktischer Erfahrungen über Wissen über die spezifischen Anforderungen und Logiken von schulischer Praxis verfügen. Wissenschaftliches Wissen

oder gar wissenschaftliche Exzellenz erscheinen für Praxisphasen in der Lehrer_innenbildung als unerheblich oder sogar störend.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorgestellten Fallanalysen standen unter der Maßgabe, sich am Beispiel der niedersächsischen Tandemlehre den Praxen einer Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer_innenbildung – und damit einer zentralen Forderung der aktuellen Reformen – rekonstruktiv anzunähern. Vor dem Hintergrund einer in der Literatur oft als kritisch beurteilten Ausgangslage (vgl. Schubarth 2010) springen dabei zunächst die explizit positiven Beschreibungen der jeweiligen Zusammenarbeit ins Auge, deren Gelingen zudem in beiden Fällen an gemeinsam geteilte Vorstellungen bzw. Erfahrungen gebunden wird. In den gemeinsamen Diskurspraxen zeigen sich allerdings zugleich erhebliche Differenzen. In Fall A wird der Zusammenarbeit von dem universitären FD ein gemeinsamer Rahmen zugeschrieben, der sich auf die Ausrichtung der Praxisphase als einer universitären unter dem Anspruch einer wissenschaftlich-distanzierten Beobachtung von schulischer Praxis bezieht. Zurückgewiesen werden dadurch Vorstellungen einer Vorbereitung auf das Referendariat oder einer Anbahnung handlungspraktischer Kompetenzen, die gemäß der im Interview explizit thematisierten Differenz in der zweiten und dritten Phase verortet werden. Performativ präsentiert sich im Tandem eine Differenz der Perspektiven, die sich diskursiv in einem Nacheinander der Diskurspositionen sowie wiederholten propositionalen Verschiebungen in scheinbar engen Anschlussnahmen abbildet. In Fall B zeigt sich hingegen ein univoker Diskursmodus, bei dem durchgängig eine gemeinsame Orientierung zum Ausdruck gebracht wird, die sich zudem durch eindeutige negative Gegenhorizonte konturiert. Die zentrale Voraussetzung für Lehrende der Lehrer_innenbildung sind praktische Erfahrungen, die ausschließlich in der konkreten Berufstätigkeit erworben werden. Die programmatisch postulierte Erwartung einer wechselseitigen Akzeptanz scheint somit in beiden Fällen gegeben; nicht immer zu erkennen ist hingegen das ebenfalls programmatisch vorausgesetzte Differenzbewusstsein.

Die diskursiven Praxen verweisen zudem auch auf die möglichen Bearbeitungsmodi des komplexen und widersprüchlichen Theorie-Praxis-Verhältnisses und damit eines zentralen Bezugsproblems der Lehrer_innenbildung (vgl. Hedtke 2000). Die beiden Praxen lassen sich dabei als funktionale und zugleich maximal kontrastive Bearbeitungsäquivalente dieses Bezugsproblems fassen. So stellt in Fall A die Perspektivendifferenz bzw. das Nach- und Nebeneinander der Diskurspositionen bei der gemeinsamen Durchführung von Lehrveranstaltungen und Beratungen eine mögliche Bearbeitung der Paradoxie einer universitären Praxisphase dar, indem situativ je einer Perspektive und der damit einhergehenden Lehr- und Beratungspraxis Vorrang gegeben und eine andere entsprechend zurückgestellt werden kann. In Fall B hingegen wird die Spannung in Richtung Praxis aufgelöst: Ausschlaggebend für eine gelingende Lehrpraxis ist die (handlungs-)praktische Expertise der Lehrenden, die deutlichen Vorrang vor wissenschaftlicher Expertise hat, während bloßes, d.h. praxisfernes wissenschaftliches Wissen in Kontexten der Lehrer_innenbildung als funktions- und somit wertlos erscheint. Dabei

scheint allerdings wiederholt auf, dass die Zugehörigkeit der Beteiligten des Tandems zur Universität bzw. der Anschluss an wissenschaftliche Praxis prekär ist.

Die beiden Fälle unterscheiden sich damit nicht nur in der jeweiligen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, sondern es differieren auch die erzählten, also für die jeweiligen Lehrtandems relevanten Handlungsprobleme. Während die Erzählungen des Falls A vor allem das Ausloten der verschiedenen Perspektiven im Hinblick auf die gemeinsame Lehr- und Beratungspraxis fokussieren, kreisen die Erzählungen des Falls B um das Verhältnis der eigenen Lehrpraxis zur schulischen und wissenschaftlichen Praxis. Die verschiedenen Bearbeitungsmodi zeitigen somit auch verschiedene Folgeprobleme, die professionalisierungstheoretisch noch weiter reflektiert und eingeordnet werden könnten.

Autorenangaben

Dr. Nora Katenbrink (Ansprechpartnerin)
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: Nora.katenbrink@uni-bielefeld.de

Mareike Brunk
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: Mareike.brunk@uni-bielefeld.de

Daniel Schiller
Institut für Erziehungswissenschaft
Heger-Tor-Wall 9
49074 Osnabrück
E-Mail: daniel.schiller@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Beate Wischer
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Konsequenz 41a
33615 Bielefeld
E-Mail: beate.wischer@uni-bielefeld.de

Literatur

- Bendig, Burkhard (1999): Kooperation zwischen Universität und Studienseminar in der Berufsschullehrerausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung 53, 58, S. 29-32.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): Machtverhältnisse im Diskurs. Zur formalen Diskursorganisation in Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 233-248.
- Eberle, Thomas (2008): Heimliche Lehrpläne in der Lehrerbildung. Auswirkungen struktureller Defizite sowie unterschiedlicher Vorstellungen und Ziele auf die Professionalisierung von Lehrkräften. In: Genkova, P./Abele-Brehm, A. E. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung im globalen Kontext. „Heimliche Lehrpläne“ und Basiskompetenzen. Lengerich u. a.: Pabst Science Publ., S. 253-280.
- Goldmann, Daniel (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel schulpraktischer Studien. In: Schlösser, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67-91.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Moegling, Klaus (2017): Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. In: Schulpädagogik heute, 15, 8, S. 1-14.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2012): Handreichung des Niedersächsischen Verbundes zur Lehrerbildung zur Implementierung der Praxisphase in die Masterstudiengänge für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften. Oldenburg.
- Schubarth, Wilfried (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft 21, 40, S. 79-88.
- Stadelmann, Martin/Spirgi, Beat (1997): Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern u. a.: Paul Haupt.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Bonn: Wissenschaftsrat.

Allgemeiner Teil

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer

Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm

Zusammenfassung

Mit dem Ziel einer diversitätssensiblen und bildungsgerechten Schule wurden in den letzten Jahren die Curricula der Lehrkräftebildung in Hinblick auf die Themen Heterogenität und Inklusion modifiziert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende und angehende Lehrkräfte ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich in Praxissituationen als relevant identifizieren. Der vorliegende Beitrag zeichnet mittels der Dokumentarischen Methode anhand von längsschnittlichen Interviewdaten aus dem Projekt KoPiP Transformationen von Orientierungen nach. Dabei wird deutlich, dass unterschiedliche Ausgangspunkte in ganz ähnlicher Weise dazu führen, dass Normen im Kontext von Heterogenität, die von Studierenden wahrgenommen und als kennzeichnend für den universitären Diskurs in diesem Themenfeld markiert werden, zurückgewiesen werden.

Schlagwörter: Heterogenität, Professionalisierung, Lehrerhabitus, Rekonstruktive Längsschnittstudie

From practical semester to internship: Perspectives on heterogeneity between habitus and norm

In recent years teacher education has been modified in particular regarding heterogeneity and inclusion with the objective to reach more educational justice. Against this background the question arises how student teachers identify their knowledge about heterogeneity and inclusion as relevant. Based on interview data of the research project KoPiP which are analyzed with the Documentary Method the presented contribution shows the professional development from the practical semester to internship. As can be seen, divergent starting points can lead to similar ways to reject university norms about heterogeneity.

Keywords: Heterogeneity, Professionalisation, teacher habitus, reconstructive longitudinal analysis

Der schulpädagogische Diversitätsdiskurs wird national wie international vor allem vor dem Hintergrund der Wahrung von Bildungsgerechtigkeit geführt (vgl. z.B. Budde 2013; European Commission 2017). Ausgehend von Studien, die in der Realisierung gerechter Bedingungen ein Manko in der deutschen Schullandschaft identifizieren, rückt das Handeln von Lehrkräften in den Fokus. Eine Betonung dieses Aspekts der Lehrprofessionalität scheint in Hinblick auf eine Diskrepanz zwischen erwarteter und realisierter Praxis (vgl. z.B. Gräsel et al. 2017; Racherbäumer & Kühn 2013; Solzbacher 2008; Sturm 2013a) notwendig. Folgerichtig sehen aktuelle Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung diesen Themenbereich als elementaren Bestandteil. In den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2014) wird dabei für den ersten Ausbildungsabschnitt (Universität) vor allem anzueignendes Wissen beschrieben (ebd.: 9ff.), für den zweiten Ausbildungsabschnitt wird dieses dann in Formulierungen von Kompetenzen überführt (ebd.: 9).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich bereits in den universitären

Praxisphasen als relevant identifizieren. Mit dieser Frage befassen wir uns in dem folgenden Beitrag, indem wir zunächst problematisieren, was Diversitätssensibilität im Kontext des Lehrberufs bedeutet und die wesentlichen Forschungsbefunde dazu umreißen (1). Es schließt sich eine professionstheoretische Positionierung an (2), die auf der Dokumentarischen Methode sowie Überlegungen zum Lehrerberuf basiert und zugleich wesentliche methodologische Vorannahmen für die im Weiteren dargestellte Studie skizziert. Schließlich werden das Forschungsdesign des Projekts *Kontextsensibile Professionalisierung im Praxissemester* (KoPiP) sowie die längsschnittlichen Rekonstruktionen zweier Fallbeispiele vorgestellt (3). Die Befunde diskutieren wir vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern institutionell unterschiedlich verortete Lernkontexte die Auseinandersetzung mit jeweils feldspezifischen Normen hervorrufen (4).

1 Diversitätssensibilität in der Lehrkräftebildung

Als ein normatives Ziel einer diversitätssensiblen Lehrkräftebildung wird im schulpädagogischen Diskurs vielfach formuliert, dass ein Bewusstsein für „die Vielfältigkeit menschlichen Zusammenlebens“ (Barsch et al. 2017: 11) bei den angehenden Lehrkräften geschärft werden müsse, um so „individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeit in der Gesellschaft (zukünftig) abzubauen“ (ebd.). Dieses Ziel, das weitgehend deckungsgleich mit einem weiten Inklusionsverständnis (vgl. z.B. Werning 2014) ist, lässt sich in eine Überzeugungs- und eine Kompetenzkomponente differenzieren. Hinter dem Bekenntnis ‚Heterogenität als Chance zu nutzen‘ (z.B. Bräu & Schwerdt 2005) verbirgt sich vor allem die Überzeugungskomponente: Lehrkräfte – so die normative Erwartung – sollen eine positive Haltung gegenüber einer als heterogen klassifizierten Schülerschaft einnehmen und darin ein Potenzial sehen. Dass die Entwicklung einer solchen Haltung keineswegs ein Selbstläufer ist, wird u.a. daran deutlich, als daraus erstens eine ressourcenreichere, aufwändigere Praxis resultiert, wenn Unterricht nicht mehr an den Mittelköpfen orientiert sein soll (z.B. Wischer 2008). Zum zweiten läuft eine solche Praxis auch der Logik des (selektiven) Schulsystems insofern zuwider, als an Übergängen (z.B. Versetzung, Wechsel in die Sekundarstufe I) regelmäßig anhand von Leistungsbewertungen überprüft wird, ob eine Passung von Lernangebot und Leistungserbringung (weiterhin) vorliegt (z.B. Liegmann 2012; Streckeisen et al. 2007). Im Sinne einer ‚einfachen‘ Bewältigung der Berufspraxis wäre daher eine Nichtberücksichtigung von Heterogenität zumindest nachvollziehbar.

Folglich befasst sich die empirische Forschung mit der Untersuchung von Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu bzw. Auseinandersetzung mit den Anforderungen an eine heterogene Schülerschaft. So arbeitet beispielsweise Schieferdecker (2016) empirisch genau diese Diskrepanz zwischen den im wissenschaftlichen Diskurs aufgestellten Normen (Heterogenität wertschätzen) und der praktischen Funktionalität (Homogenisierungstendenzen) heraus, wie sie aus Sicht von Lehrkräften im Sinne einer Komplexitätsreduktion für den beruflichen Alltag plausibel ist. Auch in der Studie von Sturm (2013b) wird deutlich, dass sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Heterogenität vor allem an der Dimension *Leistung* orientieren und damit ebenfalls eine Komplexitätsreduktion vornehmen.

Wie sich angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung mit dieser Herausforderung auseinandersetzen, zeigen beispielsweise die Studien von Košinár (2012) und Liegmann et al. (2016). In beiden Studien zeigt sich gewissermaßen eine temporäre Ausblendung von Heterogenität. Im Verlauf des Referendariats differenziert sich die Wahrnehmung von Heterogenität: zunächst ist sie eher auf die gesamte Klasse gerichtet, später geraten einzelne Fälle mit ihren spezifischen Bedürfnissen in den Blick (Košinár 2014). Für die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires markieren die angehenden Lehrkräfte fehlende Vorbilder und angemessene Unterstützung (ebd.). In der Ausbildungsphase ‚*Praxissemester*‘ (Liegmann et al. 2016) lässt sich zwar insofern ein Bewusstsein für Differenzmerkmale seitens der Studierenden identifizieren, als ihnen Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, mit denen sie die Schülerschaft ihrer Praktikumsschule auch in Hinblick auf Heterogenität beschreiben können (ebd.: 196f.), am Ende des Praxissemesters lassen sich jedoch sowohl Tendenzen zu einer „Bagatellisierung“ (ebd.: 197) beobachten als auch eine „Fokussierung“ (ebd.) auf einzelne, in der Praxiserfahrung als herausfordernd erlebte Differenzmerkmale.

Da Lehramtsstudierende im Gegensatz zu bereits im Beruf stehenden Lehrkräften über ihre gesamte Ausbildungs- und Berufsbiographie von der Heterogenitätsthematik begleitet werden, scheint es besonders aufschlussreich, nicht nur punktuell das Referendariat oder das Praxissemester dahingehend zu betrachten, sondern Verläufe der Ausbildungsphase. Hier setzt das Projekt KoPiP an. Leitend für diese Studie ist die Frage, inwiefern Diversität bzw. Handeln im Kontext von Heterogenität eine Folie bilden, vor deren Hintergrund angehende Lehrkräfte die schulische Praxis einordnen.

2 Professionstheoretische Verortung

Mit unserer Studie lehnen wir uns an die Ausführungen von Helsper (2018) zum Lehrerhabitus, die begrifflichen Schärfungen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2018) sowie die Überführung dieser Überlegungen in professionstheoretische Annahmen von Rauschenberg und Hericks (2018) an.

Zentral an Helspers (2018) Ausführungen zum Lehrerhabitus ist, dass er den Habitusbegriff differenziert (S. 120) und in Anschluss an die Studien zum Schülerhabitus (z.B. Kramer 2015) „feldspezifische Teilhabitusformen“ (Helsper 2018: 122) beschreibt. Ohne an dieser Stelle auf die Verstrickung von primärem, individuell erworbenem und Schülerhabitus eingehen zu können (Kramer & Pallesen 2017), ist es wichtig hervorzuheben, dass der Lehrerhabitus als dynamisch, sich entwickelnd angesehen wird: „Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist [...] ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2018: 126). Diese Felder sind im Kontext der Lehrkräftebildung zunächst das Studium im universitären Feld und darin eingelagert das schulische Feld in Form von Praktika, der Vorbereitungsdienst sowie die Berufseingangsphase. All diese Felder bieten einen „Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus“ (ebd.).

Mit der Dokumentarischen Methode liegt ein Regelkanon vor, mittels dessen Habitus resp. Lehrerhabitus (bzw. Teile davon) rekonstruiert werden können. Für die Professionsforschung haben Rauschenberg und Hericks (2018) die neueren Überlegungen zur

Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2018) anschlussfähig gemacht, indem sie die begrifflichen Schärfungen von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata sowie deren Interdependenz für Professionsentwicklungsprozesse aufgegriffen haben. Diese Überlegungen möchten wir hier aufgreifen und kurz skizzieren.

Der empirisch rekonstruierbare Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) spiegelt den Habitus oder zumindest einen Teil davon wider, indem er auf die Struktur der Handlungspraxis – den *modus operandi* – verweist (Bohnsack 2014: 35). Als Orientierungsschemata wird das explizierbare, kommunikative Wissen gefasst. Zentrale Komponenten der Orientierungsschemata sind exteriore Verhaltenserwartungen, die sich unterteilen lassen in Identitätsnormen und Normen der Institution (ebd.: 38ff.).

Rauschenberg und Herricks (2018) messen diesen Teilkomponenten des Orientierungsrahmens für die Professionsforschung insofern eine besondere Bedeutung zu, als „die Auseinandersetzung mit Normen in Professionalisierungsprozessen eine zentrale Rolle“ (ebd.: 112) spielt. Das Verhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen i.e.S. – oder Habitus und Norm – ist insofern spannungsgeladen, als eine Norm, die nicht Teil des Habitus ist, immer als von außen herangetragen wahrgenommen wird und damit in Differenz zum Habitus steht. Die *Art und Weise der Bezugnahme* von Habitus und Norm wird schließlich als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.) bezeichnet. In der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses reproduziert oder transformiert sich der Habitus (Bohnsack 2014: 43f.).

Indem davon ausgegangen werden kann, dass in der universitären Ausbildung Normen bis hin zu konkreten Verhaltenserwartungen an Studierende herangetragen werden, die in einem Spannungsverhältnis zu ihrem Habitus stehen, kann folglich angenommen werden, dass Orientierungsrahmen Transformationsprozesse durchlaufen und diese Transformationsprozesse empirisch rekonstruiert werden können. In längsschnittlichen Forschungsdesigns müssten damit Professionalisierungsprozesse sichtbar werden (Rauschenberg & Herricks 2018).

3 Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität

Mit dem Projekt KoPiP (Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester) werden Angebot, Nutzung und Reflexion von Lerngelegenheiten im Praxissemester sowie deren Relevanz für die weitere Professionsentwicklung in den Blick genommen. Hierzu wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren Fallstudien von sechs Studierenden des Lehramts Grundschule erstellt, indem diese zu vier Zeitpunkten (Beginn des Praxissemesters, Ende des Praxissemesters, Ende des Studiums und ca. 4 Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes) interviewt wurden.

Im Rahmen dieses Beitrages gehen wir folgenden Fragen nach:

- Wie werden Normen in Bezug auf Heterogenität aufgerufen und für das eigene Handeln rekontextualisiert?
- Lassen sich im Verlauf der Ausbildung (unterschiedliche) Entwicklungen identifizieren?

In den Interviews werden die Studierenden zum einen aufgefordert, ihre Praktikumschule und deren Schülerschaft zu beschreiben. Zum anderen wurde gefragt, wie sie den Umgang mit Heterogenität an ihrer Schule erleben, und somit implizit die Aufforderung formuliert, sich zu normativen Erwartungen ins Verhältnis zu setzen.

Die Interviews wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode (Nohl 2009) ausgewertet. Im Rahmen unserer Studie bedeutet dies, die jeweiligen Praxisanteile der Lehrkräftebildung (Praxissemester, Vorbereitungsdienst) als konjunktiven Erfahrungsraum zu definieren. Im Sinne der obigen Ausführungen interessiert uns vor allem, wie normative Erwartungen in Bezug auf Heterogenität von den Studierenden bearbeitet werden. Weitere von den Studierenden aufgeworfene Normen werden im Sinne einer Fokussierung bei der Auswertung zunächst nicht beachtet. Die Beschreibungen und Erfahrungen zu den im Zusammenhang mit Heterogenität wahrgenommenen Normen bilden dementsprechend das *tertium comparationis*.

Zur Darstellung der Ergebnisse wurden zwei Fälle – Frau Hoffmann und Frau Wagner – ausgewählt, da sie einen deutlichen Kontrast mit Blick auf die einzelnen Interviewzeitpunkte, aber auch in ihrer individuellen Entwicklung darstellen. Wir fokussieren in der folgenden Darstellung die Interviewzeitpunkte I (Beginn des Praxissemesters) und IV (ca. 3 Mon. nach Beginn des Vorbereitungsdienstes) aus zwei Gründen: Zum einen stellen diese beiden Zeitpunkte für alle von uns interviewten Studierenden jeweils den Startpunkt für das Durchlaufen *neuer* Felder dar. Dabei ist das Feld des Praxissemesters bestimmt durch Praktikumschule und Universität. Der Vorbereitungsdienst dagegen bildet ein Feld, das durch die Ausbildungsschule sowie das Zentrum für schulpraktische Lehrkräftebildung (Studienseminar) (ZfsL) als Ausbildungsinstitution bestimmt ist. In beide gleichermaßen durch mehrere Komponenten bestimmte Felder treten die Studierenden zunächst neu ein und sind insofern aufgefordert, sich zu positionieren. Im Rahmen der Rekonstruktionen fällt vor allem auf, dass die Bezugnahme auf Normen im Kontext Heterogenität pauschal auf „die Universität“ oder „das Studium“ erfolgt und insofern der durchaus differenzierte wissenschaftliche Diskurs für die Studierenden nicht als relevant wahrgenommen wird. Auch wird nicht zwischen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen unterschieden, so dass wir daran anlehnd im Folgenden weitgehend von „universitären Normen“ sprechen.

3.1 Zwischen Ablehnung und Anerkennung – Perspektiven auf Heterogenität am Beginn des Praxissemester

Zum ersten Interviewzeitpunkt befinden sich die Befragten am Beginn ihres Praxissemesters. Der Erzählimpuls der Interviewerin fordert zur Beschreibung der Praxissemesterschule auf. Die Studierenden rufen daraufhin in spezifischer Weise unterschiedliche Differenzkategorien auf und positionieren sich dazu. Frau Hoffmann benennt zunächst einige Eckdaten der Schule, wie zum Beispiel die Anzahl der Lehrkräfte und die Anzahl der Schüler*innen. Danach fährt sie fort:

„ja ansonsten, es is halt ähm vom-vom Arbeitsumfeld sehr schön, weil; man hat eigentlich kein Migrantenkind, die Kinder kommen aus sehr bildungsnahen Familien, ähm sind hochmotiviert, also man muss sie nur ganz wenig anstoßen und schon sind sie eigentlich bei der Sache“ (Frau Hoffmann, IZP I)

Frau Hoffmann elaboriert die Beschreibung der Schule, indem sie auf das „Arbeitsumfeld“ eingeht, welches sie als „sehr schön“ charakterisiert und dies begründet mit der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. In ihrer Begründung deuten sich die Horizonte ihres Orientierungsrahmens bereits an: Einerseits „Migrantenkinder“, deren Anwesenheit das „schöne“ Arbeitsumfeld trüben könnte, was ihren negativen Gegenhorizont darstellt. Der positive Gegenhorizont wird konkretisiert durch Kinder aus „bildungsnahen Familien“. Mit diesen Horizonten – Migrationshintergrund auf der einen und Bildungsnähe auf der anderen Seite – erfolgt eine Dichotomisierung, die impliziert, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht bildungsnah sind bzw. Kinder aus bildungsnahen Familien keinen Migrationshintergrund haben. Die adverbiale Einschränkung „eigentlich“ verstärkt diesen Eindruck noch, denn – das wird in anderen Interviewpassagen deutlich – die Kinder mit Migrationshintergrund an ihrer Schule zählt sie nicht dazu, da sie ebenfalls aus bildungsnahen Familien stammen. Das Merkmal „bildungsnah“ ist dabei vorbehaltlos positiv konnotiert, da damit eine hohe Motivation der Kinder verknüpft ist, wodurch im Hinblick auf die Aufgabe der Lehrkräfte Schüler*innen zu motivieren, keine großen Anforderungen mehr bestehen („man muss sie nur ganz wenig anstoßen“). Zugleich wird Kindern mit Migrationshintergrund eben diese leistungsorientierte Arbeitshaltung – hoch motiviert zu sein – abgesprochen. Als Differenzkategorien, die zur Beschreibung von Schüler*innen geeignet erscheinen, werden Bildungsnähe, Leistungsbereitschaft und Migrationshintergrund aufgerufen und spezifisch verknüpft.

Heterogenität ist wiederum verknüpft mit der normativen Erwartung, Unterricht differenziert zu gestalten:

I: Welche Erfahrungen konnten Sie denn bislang im (.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht machen?

Frau H.: (2) Mmmh da fällt mir also als erstes das Stichwort Stationenlernen ein, was sich natürlich schön für die Differenzierung anbietet. Ich stell da zehn Kästen hin mit zehn verschiedenen Arbeitsblättern und die Kinder arbeiten die nacheinander ab, oder teilweise auch durcheinander ... ähm (.) jedes Kind halt nach seinem Tempo ähm (.)

Die Definition der Schülerschaft an ihrer Praktikumsschule als homogen hinsichtlich der von ihr aufgerufenen Differenzmerkmale legitimiert eine Distanzierung von dieser normativen Erwartung. Dass sie unter Heterogenität nur die genannten Differenzmerkmale fasst, verstärkt diese Positionierung. Zugleich wird bereits an dieser Stelle das Enaktierungspotenzial von Frau Hoffmann – das uns an mehreren Stellen immer wieder begegnet – sichtbar: Sie möchte mit möglichst wenig Einsatz zum Ziel gelangen. Ihren Orientierungsrahmen fassen wir als ein *grundsätzliches Streben nach Effizienz*.

Kontrastierend dazu antwortet Frau Wagner auf die Aufforderung der Interviewerin, ihre Schule zu beschreiben, mit dem Versuch einer sozialräumlichen Verortung der Schule.

„Also ich ... ich bin mir nicht ganz sicher, ob man sagen kann, die liegt im Brennpunkt, ich glaube, man sagt das schon, auf jeden Fall gibt es einen hohen ähm (.) Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse ähm (.) aber, also ich bin in drei verschiedenen Klassen, und zwei von denen merkt man überhaupt nicht an, dass die jetzt mal äh (.) nicht aus 'nem bevorzugten Gebiet kommen. [...] also zwei Klassen sind ähm vom Sozialverhalten ganz wunderbar, [...] eine Klasse da merkt man das total, also die dritte jetzt ne, dass äh dass sie aus 'nem Brennpunkt kommen, also das ist für mich jetzt, wie gesagt, nichts Neues so. Das war

mein- in meiner eigenen Schullaufbahn (.) waren da nur solche Kinder; also das kenn ich ganz gut, und äh kann da auch mit umgehen. Also; mich belastet das persönlich nicht.“ (Frau Wagner, IZP I)

Frau Wagner beginnt ihre Argumentation mit der Konjunktion „also“, womit sie bereits ankündigt, dass es sich nicht um eine kurze und einfache Beschreibung der Schule handeln wird. Sie versucht die Schule als Brennpunkt- bzw. Nicht-Brennpunktschule einzuordnen, was überrascht, da eine sozialräumliche Verortung nicht Bestandteil des präpositionalen Erzählimpulses der Interviewerin ist. Die Praktikumschule meint sie als sogenannte Brennpunktschule kategorisieren zu können und ruft hierzu die Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ auf. Mit der Fokussierungsmetapher „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“ aktiviert sie das Bild einer vermeintlich typischen Brennpunktschule. Dieses Bild wird insofern relativiert, als Frau Wagner mit der Anschlusspräposition „aber“ eine Gegenposition einleitet, dahingehend, dass zwei Klassen eben nicht dem Klischee entsprechen. Hierzu legitimiert sie sich zunächst als jemand, die eine solche Einschätzung vornehmen kann, indem sie betont in drei Klassen dieser Schule eingesetzt zu sein. Ohne weitere Differenzkategorien zu bemühen, knüpft sie an das vermeintlich geteilte konjunktive Wissen zu „Brennpunktschüler*innen“ zwischen ihr und der Interviewerin an. Es scheint evident, wie Kinder sind, die aus einem ‚Brennpunkt‘ kommen. Statt nun aber im Anschluss in ein Lamento zu verfallen, zieht sie ihre eigene Schulerfahrung in einem vergleichbaren Feld heran, womit sich ihr Enaktierungspotenzial dokumentiert, da sie diese biographische Erfahrung als Ressource deutet, um Fremdheit zu überwinden. Hier deutet sich ihre besondere Stellung an, die sie im Feld der Akteure an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage einnimmt, was sich in weiteren Textpassagen bestätigt:

„Ah ja, gut äh ja, in Schulen in bevorzugter Lage muss es nicht unbedingt (.) angenehmer sein. Also viele haben ja Angst vor den Brennpunktschulen, ähm (.) ich finde, so von der Schülerschaft her, ist beides gleich schön.“ (Frau Wagner, IZP I)

Damit dokumentiert sich, dass der negative Gegenhorizont für sie – im Gegensatz zu Frau Hoffmann – nicht sozial benachteiligte Schüler*innen sind, sondern Kommiliton*innen (und Lehrkräfte), die diese Schüler*innen ablehnen und aufgrund von Überforderungen, ein schlechtes Arbeitsklima stiften. Diese argumentative Verknüpfung verdeutlicht zudem, dass die von ihr hervorgehobene Nicht-Belastung – wiederum im Kontrast zu Frau Hoffmann – weniger eine Arbeitsbelastung meint, sondern eine psychische Belastung. In ihrer expliziten Abgrenzung zu Studierenden und Lehrkräften, die sich durch „solche“ Kinder belastet fühlen, benennt sie zwar ein ähnliches Orientierungsschema wie Frau Hoffmann – Heterogenität ist in irgendeiner Weise belastend – ihr negativer Gegenhorizont repräsentiert sich jedoch genau in der Ablehnung dieser Belastung. In dieser Ablehnung wird ihre Identitätsnorm sichtbar, nämlich der Anspruch, Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und den habitualisierten – dem Habitus von Lehrkräften möglicherweise fremden – Verhaltensweisen nicht abzulehnen bzw. deren ‚Besonderheiten‘ mit Anerkennung zu begegnen. Wir bezeichnen daher den Orientierungsrahmen als *Streben nach anerkennender Haltung*.

Zwischen Interviewzeitpunkt I und Interviewzeitpunkt II zeigen sich bei beiden beschriebenen Fällen wenig Veränderungen. Am Ende des Praxissemesters ist Heterogenität kaum noch ein Thema (vgl. dazu auch Liegmann et al. 2016). Allerdings vertieft Frau Wagner im Verlauf ihres Masterstudiums ihr Wissen zum Themenkomplex Diversität,

indem sie sich sowohl in einem Seminar als auch in ihrer Masterarbeit mit Inklusion intensiv auseinandersetzt. Der Orientierungsrahmen einer nach Anerkennung strebenden Haltung schärft sich weiter aus. Während Frau Wagners Orientierungsrahmen zu Interviewzeitpunkt I noch deutlich von ihren biographischen Erfahrungen (Nicht-Fremdheit gegenüber benachteiligten Kindern) geprägt ist und diese habituelle Nähe ihr Sicherheit in ihrer pädagogischen Praxis vermittelt, scheint in Interview III zum Ende des Studiums das im Studium erworbene Wissen diese Sicherheit zunehmend zu ersetzen. Frau Wagner benennt dieses Wissen als unmittelbar relevant für ihre spätere berufliche Praxis. Ihr Orientierungsrahmen spannt sich auf zwischen dem positiven Gegenhorizont, der dadurch gekennzeichnet ist, Teilhabe herzustellen und dem negativen Gegenhorizont, der durch die Ablehnung von Menschen gekennzeichnet ist, die Heterogenität als Belastung empfinden. Der Orientierungsrahmen von Frau Wagner scheint den normativen Setzungen, Heterogenität als Chance wahrzunehmen, zu entsprechen, so dass durch sie im Gegensatz zu Frau Hoffmann keine Irritationen hervorgerufen werden. Frau Hoffmann berichtet dagegen nicht von einer weiteren Beschäftigung mit diesem Themenbereich.

3.2 Annäherungen von unterschiedlichen Ausgangspunkten: Ablehnung von universitär konstruierten Normen im Vorbereitungsdienst

Zum Interviewzeitpunkt vier befinden sich die Befragten im Vorbereitungsdienst. Der Eintritt in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung stellt sowohl für Frau Wagner als auch für Frau Hoffmann eine Krisensituation dar, wie im Folgenden sichtbar wird. Frau Hoffmann absolviert ihren Vorbereitungsdienst entgegen ihrer Präferenz an einer Schule, die im Vergleich zu ihrer Praxissemesterschule eine soziokulturell gemischte Schüler*innenschaft aufweist. Auf den Impuls, über die gesamte Ausbildungszeit zu den Erfahrungen mit Heterogenität zu berichten, startet Frau Hoffmann zunächst damit, wortreich darzulegen, dass das Thema Heterogenität einen zu großen Stellenwert „an der Uni“ hatte und „total hochgepusht“ wurde. Dieses Thema elaboriert sie weiter, indem sie es dann auf ihre aktuelle Praxis im Vorbereitungsdienst bezieht:

„das heißt in Religion habe ich (.) weniger damit zu tu- zu kämpfen und in Mathe ähm iss=es eben mehr. (.) äh:m (.) man hat auch hier kei:ne- nich so richtig Metho:den kennen gelernt, wie- wie man dann tatsächlich mit Heterogenität umgeht. das hieß zwar immer „ja“, also Sie dürfen auf gar keinen Fall irgendwann mal=ne Bu:chseite nehmen und die einfach nur ähm nur kopieren und dann 24 mal reingeben“. ähm und in der Realität ist es einfach so, dass ich, wenn ich (.) 17 Stunden habe- [...] dann kann ich mich jeden Zettel auf links drehen; und wir hatten das in DaZ damals so in der Uni gelernt, man müsste jedes Wort wirklich reflektieren. und verstehen die Kinder das? und hie:r und da: und- ähm da: war das schon so bei mir der Punkt, irgendwann muss ich das Wort Ergebnis mal in den Mund nehmen oder auch irgendwann mal Produkt und irgendwann müssen die Kinder das dann halt auch lernen.“ (Frau Hoffmann, IZP IV)

Mit der Wahl der Kampfmetapher, mit der sie sich selbst ins Wort fällt („weniger damit zu tu- zu kämpfen“) betont Frau Hoffmann, dass Heterogenität eine Herausforderung darstellt, deren Handhabung für sie nicht selbstverständlich ist, sondern gegen die es anzukämpfen gilt. Damit manifestiert sich der bereits in Interview I beschriebene negative Gegenhorizont einer Ablehnung von Verhaltenserwartungen, die aus der Heterogenität

von Schüler*innen resultieren (in diesem Interviewabschnitt: sprachsensibel unterrichten). Zudem weist sie die Verantwortung für eine solche Praxis insofern von sich, als sie markiert, dass sie das richtige Methodenrepertoire „wie man dann tatsächlich mit Heterogenität umgeht“ weder in der Universität noch im ZfsL („auch hier“) erhalten habe.

Die normative Erwartung bezüglich eines Umgangs mit Heterogenität wird zunächst – deutlicher als zum ersten Interviewzeitpunkt – als institutionelle, auf die Ausbildungskontexte bezogene Norm – expliziert. Zum einen erfolgt eine Gegenüberstellung der Erwartungen von der jetzigen Ausbildungsinstitution ZfsL mit der Ausbildungsinstitution Universität, indem ein beiden Institutionen inhärentes Defizit markiert wird: „man hat auch hier keine- nicht so richtig Metho:den kennen gelernt“. Dann wird eine Verhaltensregel in einem wörtlichen Zitat wiedergegeben („Sie dürfen auf keinen Fall ...“), wobei nicht deutlich wird, ob diese Verhaltensregel dem ZfsL zugeordnet wird oder der Universität. In dieser zitierten Verhaltensregel deutet sich in der floskelhaften Formulierung („die einfach nur ähm kopieren und dann 24 mal reingeben“) schon eine Distanzierung von der beschriebenen Praxis an, nämlich einen einfachen Weg zu gehen und Aufgaben aus einem Schulbuch zu nehmen und dann auch noch für jedes Kind die gleichen Aufgaben zu wählen. Die so markierte universitäre Norm wird als akribisch wahrgenommen und als Zumutung zurückgewiesen: Mit der Metapher, jeden Zettel auf links zu drehen, wählt Frau Hoffmann einen Ausdruck, der zunächst Gründlichkeit suggeriert. In der Persiflage dieser normativen Erwartung an die Unterrichtspraxis wird wiederum ihre Distanz und Abwertung einer solchen Praxis deutlich, die – regelgerecht angewendet – bei ihr dazu führen würde, handlungsunfähig zu sein. Diese Handlungsunfähigkeit bezieht sich einerseits auf den eigenen Arbeitsaufwand, der nicht zu bewältigen wäre, und andererseits auf fachliche Korrektheit, die die Verwendung bestimmter Fachbegriffe erfordere.

Im Spannungsfeld von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata zeichnen sich unterschiedliche Figuren ab: Einerseits bagatellisiert Frau Hoffmann Heterogenität in einer Ist-nicht-so-schlimm-Figur, andererseits thematisiert sie immer wieder ihre Arbeitsbelastung und entwirft dadurch eine Ich-muss-mich-schützen-Figur, die eben dazu führt, pragmatisch nach Schulbuch zu unterrichten. Beide Figuren können damit legitimiert werden, dass die normativen Erwartungen der jetzt für die Ausbildung zuständigen Institution – das ZfsL – weniger an einem angemessenen Umgang mit Heterogenität orientiert wahrgenommen werden, sondern dort andere Kriterien, wie Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung, in den Mittelpunkt rücken:

„Ähm selbst wenn das sprach:lich alles von mir toll aufgearbeitet worden wäre, wäre da einfach ganz viel- da hätte ganz viel Lehrplanbezug gefehlt. da hätten die Anforderungsbereiche gefehlt. da hätte die Kompetenzorientierung gefehlt. alles das, worauf ich jetzt geschult wurde.“ (Frau Hoffmann, IZP IV)

Diese normativen Erwartungen scheinen deutlich legitimer als ein – als Norm der Universität markierter – sprachsensibel gestalteter Unterricht zu sein, sie werden von Frau Hoffmann zumindest nicht in Frage gestellt, weil sie offensichtlich funktional für die Bewährung in der Ausbildungssituation sind.

Die beiden Figuren konturieren den bereits in den vorhergehenden Interviews rekonstruierten Orientierungsrahmen einer pragmatischen Effizienz weiter. Indem Heterogenität und die daraus erwachsenden Erwartungserwartungen kleingeredet werden, ist

die Chance, mit den eigenen Möglichkeiten den Erwartungen zu entsprechen, größer. Vor der Folie der schulischen Erfahrungen und der anderen normativen Erwartungen des ZfsL gelingt es Frau Hoffmann – dies hat sich bereits in den vorhergehenden Interviews angedeutet – die normativen Erwartungen zum Umgang mit Heterogenität – so wie sie durch Hochschule vermittelt werden – abzulehnen. Eine Zusammenführung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. in weiterem Sinne kann für Frau Hoffmann dann als *pragmatische Effizienz unter Ablehnung zu hoher auf Heterogenität bezogene Ansprüche* bezeichnet werden.

Analog zu Frau Hoffmann konkludiert auch Frau Wagner ihre Ausführungen zu Heterogenität zum IZP IV mit Blick auf ihr Studium und ihre derzeitige erlebte Situation im Vorbereitungsdienst. Sie befindet sich an einer inklusiv arbeitenden Schule mit einer soziokulturell gemischten Schüler*innenschaft.

„Also das sie (.) Heterogenität wird ja äh:m immer sehr positiv dargestellt, im: Studium [...] da is=ja Heterogenität als Chance nutzen und so weiter. und da hab ich jetzt auch speziell noch mal an die Inklusion gedacht, ähm dass das im Studium: äh immer sehr sonnig dargestellt wird, aber nicht realistisch.“ (Frau Wagner, IZP IV)

Im Kontrast zu Frau Hoffmann ruft sie ‚Heterogenität‘ unmittelbar als ‚im Studium‘ vertortete institutionelle Norm auf. Entsprechend ihrer bereits dargestellten Entwicklung lenkt sie von Heterogenität über zum Thema Inklusion, dem sie sich im Referendariat nun praktisch konfrontiert sieht. Inklusion wird von ihr in den Kontext von Heterogenität gestellt und impliziert die Einbeziehung der Differenzkategorie ‚Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘, mit der sie sich erstmalig in ihrer Ausbildungsschule konfrontiert sieht und entsprechend als spezifisches Merkmal einer ‚inklusive Schule‘ aufruft. Die Norm, Heterogenität als Chance wahrzunehmen (s.o.), wird in diesem Kontext aufgerufen und als ‚sehr sonnig‘ zurückgewiesen. Sonnig steht hier für eine einseitige, wenig differenzierte Darstellung. Damit deutet sich bereits eine Verschiebung ihres Orientierungsrahmens an, der in der folgenden Fokussierungsmetapher noch deutlicher wird:

„äh wir hatten in einer Klasse=n Kind, das ist jetzt vor kurzem aber äh doch auf die Förderschule gekommen. aber es ist ja schulpolitisch so, dass man in den ersten zwei Schuljahren nicht entscheiden darf, dass ein Kind auf die Förderschule muss. und äh das heißt, die Lehrerin hat das Kind anderthalb Jahre (.) geha:bt, mitgeschlei:ft, sag ich mal, [...] . und das war jetzt=n Kind, das wirklich den Unterricht verhindert hat und das auch die andern Kinder [...] sehr stark körperlich und seelisch in Gefahr gebracht hat oder die geschädigt hat.“ (Frau Wagner, IZP IV)

Die Verhinderung von Unterricht bildet einen (neuen) negativen Gegenhorizont, der den positiven Horizont der Anerkennung – wie er in den vorhergehenden Interviews herausgearbeitet wurde – beschränkt: Anerkennung erfährt dann eine Grenze, wenn die körperliche und seelische Integrität der anderen Kinder bedroht ist und dies Auswirkungen auf die Durchführung von Unterricht hat.

Für beide Fälle stellt somit das schulische Umfeld zum IZP IV ein Korrektiv dar: Frau Hoffmann deutet die Begegnung mit Heterogenität an ihrer Ausbildungsschule als bewältigbar um. Der Modus operandi, nämlich einer pragmatischen Effizienz, gerät jedoch nicht in Gefahr, so dass auf dieser Ebene keine Bewegung stattfindet. Frau Wagner prüft zum IZP IV vor dem Hintergrund des Erlebens von prekären Situationen mit

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre Identitätsnorm und stellt vor diesem Hintergrund die (bisher harmonisierende), der Universität zugeschriebene Norm einer grundsätzlichen Anerkennung in Frage. Ihr Orientierungsrahmen gerät in Bewegung, ein Spannungsverhältnis von Norm (Orientierungsschemata) und Orientierungsrahmen tritt erstmals auf: Die Identitätsnorm, die sich im Orientierungsrahmen einer nach Anerkennung strebenden Haltung dokumentiert und bisher weitgehend kompatibel mit der institutionellen universitären Norm war, wird durch die Anforderungen in der schulischen Praxis dahingehend irritiert, dass sie sich als wenig anschlussfähig erweist und in eine Krise führt. Der Orientierungsrahmen verändert sich insofern, als die Ablehnung der bisher als legitim betrachteten institutionellen Norm gegenüber Anerkennung in den Vordergrund rückt. In diesem Spannungsverhältnis bewegt sich ihr Orientierungsrahmen hin zu einer *ingeschränkten Anerkennung unter Ablehnung von generalisierenden auf Heterogenität bezogenen Ansprüche*.

4 Diskussion

Mit der expliziten Einbeziehung der Orientierungsschemata sowie ihrer Bearbeitung (Orientierungsrahmen i.w.S.) in die Rekonstruktion haben wir eine Reduktion auf Orientierungsschemata im Kontext des tertium comparationis vorgenommen. Weitere normative Bezugnahmen haben wir bewusst außer Acht gelassen. Der Referenzpunkt der eigenen schulischen Biographie (Frau Wagner) scheint zunächst mit den wahrgenommenen universitären Normen (Heterogenität anerkennen) zu harmonisieren, insofern konturiert sich der Orientierungsrahmen von Frau Wagner nicht in Ablehnung von Heterogenität, sondern vielmehr in ihrer Sonderstellung als Person, die sich dadurch eben nicht belasten lässt. Für Frau Hoffmann sind die wahrgenommenen normativen Erwartungen (Unterricht differenziert gestalten) jedoch assoziiert mit zusätzlicher Belastung, der sie sich zunächst durch die Definition der Schülerschaft als homogen entzieht. Während Frau Hoffmann dem neuen Feld Vorbereitungsdienst andere wahrgenommene normative Erwartungen zuschreibt (Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung) und diese priorisiert, verändert sich bei Frau Wagner der Orientierungsrahmen dahingehend, dass sie sich unter dem Druck, handlungsfähig zu bleiben, einem Orientierungsrahmen einer pragmatischen Effizienz annähert, wenn auch nicht gleichermaßen fatalistisch, wie es bei Frau Hoffmann durchscheint. Dies führt jedoch dazu, dass ihr die universitären Normen (Anerkennung) nun nicht mehr als passend, sondern unerreichbar und praxisfremd erscheinen.

Was bedeutet dies nun für Professionalisierungsprozesse? In beiden Fällen erweist sich der Orientierungsrahmen, der sich im Durchlaufen des Praxissemesters (und möglicherweise auch im Verlauf des gesamten Studiums) nicht verändert hat, bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst relativ stabil. Mit Eintritt in den Vorbereitungsdienst scheinen diese Orientierungsrahmen jedoch unterschiedlich anschlussfähig. Professionalisierungsprozesse im Sinne einer Bearbeitung der Krisen können wir in beiden Fällen nicht rekonstruieren; möglicherweise, weil der betrachtete Zeitraum zu kurz ist. Andererseits wird deutlich, dass das Ziel Diversitätssensibilität (s.o.) insofern kritisch zu betrachten ist, als es wenig Anschlussfähigkeit an die konkreten Herausforderungen im Vorbereitungsdienst verspricht und demgemäß als irritierend wahrgenommen

wird. Folglich wird eine distanzierte Haltung zu Heterogenität, wie sie aus Studien mit im Beruf stehenden Lehrkräften bekannt ist (Schieferdecker 2016, Sturm 2013a), auch in unserer Studie repliziert. Das Anknüpfen an bzw. die Auseinandersetzung mit feldspezifischen Normen, die von den Akteurinnen wahrgenommen bzw. konstruiert werden, scheint für uns zentral zum Verständnis von Professionalisierungsprozessen, insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Lernkontexte wie Universität, Schule und ZfsL, die auf der Ebene der Einzelschule bzw. divergierender Fachkulturen auch noch unterschiedliche normative Akzentuierung im Sinne spezifischer Kulturen entfalten können. Um anschlussfähig und handlungsfähig zu sein, scheinen Anpassungsprozesse an feldspezifische Normen und Logiken nötig. Ob und inwieweit in der Lehrkräfteausbildung solche Prozesse bearbeitet und reflektiert werden könnten, um den Studierenden durch Prozesse der Reflexion Handlungsoptionen zu eröffnen, wäre zu prüfen.

Autorenangaben

Dr. Anke B. Liegmann
 Universität Duisburg-Essen
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 Universitätsstr. 2
 45141 Essen
 E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de

Dr. Kathrin Racherbäumer
 Universität Duisburg-Essen
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 Universitätsstr. 2
 45141 Essen
 E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Literatur

- Barsch, Sebastian/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2017): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster; New York: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-226.
- Bräu, Karin/Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, Westfalen: Lit Verl.
- Budde, Jürgen (2013): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission (2017): Preparing Teachers for Diversity. The Role of Initial Teacher Education. Executive Summary of the Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission. Retrieved from FIS Bildung Literaturdatenbank database Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2766/061474>.
- Gräsel, Cornelia/Decristan, Jasmin/König, Johannes (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 45, 4, S. 195-206.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 105-140.

- KMK. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 10.01.2016, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kosinár, Julia (2012): Umgang mit Heterogenität als Anforderung im Referendariat. In: Kosinár, J./Leineweber, S./Hegemann-Fonger, H./Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 167-182.
- Kosinár, Julia (2014): Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7, 2, S. 120-137.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4, S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2017): Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus - Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. Manuskript. http://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/schulpaedagogik_schulforschung/2776055_2789463/, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Liegmann, Anke B. (2012): Durchlässigkeit im Schulsystem – eine Frage der Einstellung? Berufsbezogene Überzeugungen zum Schulformwechsel. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 131-149.
- Liegmann, Anke B./Racherbäumer, Kathrin/Do, Minh-Ly (2016): „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“. Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters. In: Kosinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 187-203.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (Vol. 3). Wiesbaden: VS Verlag.
- Racherbäumer, Kathrin/Kühn, Svenja M. (2013): Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung. Gegensatz oder zwei Seiten einer Medaille? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3, 1, S. 27-45.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solzbacher, Claudia (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Sturm, Tanja (2013a): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München u.a.: Reinhardt.
- Sturm, Tanja (2013b): Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken. Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 274-294.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 601-623.
- Wischer, Beate (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkung zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS 3, 1, S. 5-20.

Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Der Forderung, an Regelschulen auch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen, wurde in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen mit verschiedenen Schulgesetzesänderungen – darunter die Einführung eines unterschiedlich weitreichenden Elternwahlrechts – sowie mit Umstrukturierungen des Regel- und Förderschulsystems begegnet. Die Richtung der Entwicklung im Sekundarschulbereich und damit die Frage, welche Schüler*innen wo zukünftig unterrichtet werden, ist derzeit allerdings noch offen. Anhand einer diskursanalytischen Auswertung von Interviews mit schulischen Akteur*innen und Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fragt der Beitrag, wie welche inklusive Schule in der Sekundarstufe und damit auch welcher Beschulungsort für wen für möglich gehalten und wie diskursiv legitimiert wird. Im Ergebnis werden fünf diskursive Figuren unterschieden, durch die Tendenzen einer Re-Stabilisierung (bekannter) Grenzziehungen zwischen Regel- und Förderschule zu erkennen sind.

Schlagwörter: Inklusive Schulentwicklung, Schulwahlentscheidungen, Grenzziehungen, Normalisierung, Normalitätsvorstellungen, Diskursanalyse

A Re-stabilisation of boundaries. A discourse-analytical perspective on inclusive school development in lower secondary education

Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany has responded to the demand for regular schools to also accept pupils with special educational needs by amending various school laws – including the introduction of a parental right of varying scope to choose their children's school – and by restructuring the regular and special school system. However, the direction of developments in the secondary school sector and thus the question of which pupils will be taught where in the future is still open. On the basis of a discourse analysis of interviews with school actors and parents of children with special educational needs, the contribution asks how which inclusive school at secondary level and thus also which place of schooling is considered possible for whom, and how it is discursively legitimised. As a result, a distinction is made between five discursive figures, which ultimately reveal tendencies towards a readjustment of (known) boundaries between regular and special schools.

Keywords: Inclusive school development, school choice, boundary making, normalisation, ideas of normality, discourse analysis

1 Einleitung

Die Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat drei strukturelle Veränderungen im Schulsystem in Deutschland mit sich gebracht. Erstens ist Inklusion als Norm in den Schulgesetzen der Länder in Deutschland eingeführt. Öffentliche Schulen werden damit als inklusive Schulen verstanden, an denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam

unterrichtet werden können und sollen. Zweitens sind in den Bundesländern variierende Umstrukturierungen in den Förderschulsystemen zu beobachten. Diese implizieren z.B., dass Schulen für bestimmte Förderschwerpunkte geschlossen werden. Drittens ist in den meisten Bundesländern das Recht von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schulwahl gesetzlich verankert. Für den Sekundarstufenbereich ist insgesamt noch offen, welche Richtung die Entwicklung nimmt. Bei einer seit 2013 insgesamt steigenden Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und steigender Inklusionsquote (Klemm 2015: 38) ist derzeit beispielsweise unklar, ob sich tatsächlich mehr Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Regelschule entscheiden oder ob an den Regelschulen mehr Schüler*innen die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. Auch wird sich erst zeigen, wie sich unterschiedliche Schulformen (z.B. Gesamtschulen, neue Sekundarschulformen und Gymnasien), aber auch die Einzelschulen zum Anspruch der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und wie sich die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den Möglichkeiten, die ihnen das Wahlrecht eröffnet, verhalten.

Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung eignet sich dafür, widersprüchliche Prozesse der (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ordnungen zu untersuchen (Fegter et al. 2015: 9). Angesichts der juristisch unterlegten normativen Setzung von Inklusion als Menschenrecht auf der einen Seite und einer mehr als 100-jährigen Geschichte der Trennung der Beschulungsorte in Förderschulen und Regelschulen, die ihre eigenen Diskriminierungseffekte (Pfahl 2011; Weisser 2017) aufweist, auf der anderen Seite, ist anzunehmen, dass sich derzeit nicht unbedingt eindeutige – zustimmende oder ablehnende –, sondern eher ‚changierende‘ (Wrana 2015: 139) Positionierungen zu den normativen Ansprüchen von Inklusion und damit hinsichtlich einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen unter Bedingungen gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beobachten lassen.

Für die Frage, wie welche Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion für den Sekundarstufenbereich derzeit entworfen und wie diese legitimiert wird, haben wir mit offenen, auf Erzählungen ausgelegten Interviews einerseits innerschulische Akteur*innen verschiedener Schulformen sowie andererseits Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Übergang zur fünften Klasse gerade dabei waren, sich zwischen Regel- und Förderschule zu entscheiden, befragt. Für diesen Beitrag interessieren wir uns in einer diskursanalytischen Perspektive für die Konstruktionen ‚inklusive Schule bzw. inklusiven Unterrichts‘, die einerseits von den schulischen Akteur*innen in Bezug auf die eigene Schule und andererseits von den Eltern in Bezug auf die Möglichkeiten inklusiver Beschulung ihres Kindes entworfen werden. Dabei fragen wir auch, inwiefern mit den entworfenen Konstruktionen schulischer Normalität, der Adressat*innen schulischer Bildung und von Lernen und Behinderung Grenzziehungen zwischen Regel- und Sonderbeschulung, die sich in den letzten mehr als 100 Jahren in der deutschen Schulgeschichte herausgebildet haben (Weisser 2017), aufgerufen und dabei destabilisiert, verschoben oder re-justiert werden.

Wir gehen dafür wie folgt vor: Wir skizzieren zunächst den jüngeren Forschungsstand qualitativer Forschung zu Schulentwicklung und elterlichem Wahlverhalten im Zusammenhang mit dem Anspruch an ein inklusives Schulsystem (2.). Dann beschrei-

ben wir unsere theoretischen Ausgangspunkte im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung sowie unser methodisches Vorgehen (3.), stellen unsere Ergebnisse dar (4.) und resümieren diese (5.).

2 Forschungsstand

Die qualitative Forschung zu Schulentwicklungsprozessen im Anspruch von Inklusion im Bereich der Sekundarstufe I ist noch am Anfang. Es liegen erstens Befunde in Bezug auf eine nur eingeschränkte Umsetzung des Anspruchs von Inklusion vor. So werden in der Forschung zu inklusiver Schulentwicklung mit dem Fokus auf die Rolle von Schulleitungen „umfassende Rekontextualisierungen“ (Badstieber et al. 2017: 239) des Reformanliegens ‚inklusive Schule‘ beobachtet. Dazu gezählt werden z. B. das Einrichten von ‚Inklusionsklassen‘, die Begrenzung, nur wenige Schüler*innen mit einem bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf aufzunehmen, sowie die Praktiken, nur solche Schüler*innen aufzunehmen, die den Leistungserwartungen der Schule entsprechen (vgl. Badstieber et al. 2017) oder die Kolleg*innen sich freiwillig an der Umsetzung von Inklusion beteiligen zu lassen (vgl. auch Amrhein 2016). Diese ‚Rekontextualisierungen‘, d. h. Umdeutungen und Einpassungen der Reformziele in bestehende Praktiken und Schulkulturen, werden dabei als Antworten auf die widersprüchliche Erwartung verstanden, Inklusion unter Bedingungen „leistungsselektiver Strukturen“ (Badstieber et al. 2017: 239) im deutschen Schulsystem zu realisieren. Für das Gymnasium stellen Gehde et al. (2016) auf der Basis explorativer Interviews dementsprechend fest, dass nur wenige Spielräume für individualisierte Förderung vorhanden seien, da sich in die Handlungen der an dieser Schulform tätigen Pädagog*innen die Erwartungen der Institution einschrieben, nicht alle Schüler*innen aufzunehmen und in der Tendenz nur punktuell individualisiert zu fördern.

Enger bezogen auf die sich entwickelnden Varianten der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf weisen zweitens ethnographische Studien auf Tendenzen einer Fortsetzung eines Unterrichts für zwei Gruppen – für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – hin, wobei sich aber Varianten dahingehend zeigen, wie stark eine solche Gruppenbildung im Schul- und Unterrichtsalltag als Einteilungsprinzip durchgehend sichtbar wird oder wieweit sie eher situationsbezogen eine Rolle spielt. Budde et al. (2017) beschreiben in einer Zusammenschau von Ergebnissen mehrerer ethnographischer Forschungsprojekte zu inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Schulformen zwei Pole, zwischen denen sich die Varianten der Umsetzung inklusiver Schulentwicklung bewegen: der eine Pol wird damit markiert, dass in der Schule und im Unterricht immer wieder beobachtet wird, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Sonderstatus zugewiesen wird und sie auch als Gruppe von Schüler*innen, begleitet von einer Sonderpädagogin, gezielt aus dem Unterricht herausgenommen werden. Der andere Pol wird damit markiert, dass Differenzkonstruktionen und auch Einteilungen von Schüler*innen weniger durchgängig und markant an der Differenzlinie mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorgenommen werden, sondern vielfältiger sind und vor allem Differenzkonstruktionen entlang von als unterrichtsstörend oder nicht unterrichtsstörend wahrgenommenen Verhaltensweisen erfolgen.

In Bezug auf die Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in inklusiven Klassen mit Fokus auf Verhalten zeigen die Ergebnisse von Herzmann und Merl (2017) zu inklusivem Unterricht an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe weitergehend an, wie dann, wenn keine Differenzierung in zwei Gruppen permanent sichtbar markiert wird, das Partizipieren von manchen Schüler*innen am Unterricht unter der Maßgabe reduzierter oder ausgesetzter Erwartungen an Fähigkeiten und damit durch ein situationsbezogenes partielles Absehen z.B. von Verhaltenserwartungen – etwa durch ein Erlauben von Auszeiten – ermöglicht wird. In diesen Fällen werden Ansprüche an Arbeitsverhalten bzw. Leistung an bestimmte Schüler*innen immer mal wieder partiell und situativ ausgesetzt, das heißt Abweichungen von Leistungserwartungen werden entlang der Differenz „un/genügend fähig“ (Merl 2019) konstruiert.

Studien zur Sicht der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf inklusive Beschulung heben vor allem Motive von Eltern für oder gegen inklusive Schulen bzw. Förderschulen und die Bewertungen ihrer Erfahrungen an inklusiven Schulen bzw. Förderschulen hervor, etwa für Österreich (Klicpera 2005) und Deutschland (Dorrance 2010; Henry-Huthmacher & Neu 2015). Diese Studien machen Einflussgrößen und Merkmale von Schulen aus, die Eltern in Bezug auf die Schulwahl für ihr Kind wichtig sind; diese reichen von Erwartungen hinsichtlich der sozialen Integration ihres Kindes in einer Schule und an die ihm*ihm ermöglichte emotionale Entwicklung (vgl. z. B. Dorrance 2010: 291ff.) über Möglichkeiten zur spezifischen Förderung (vgl. Klicpera 2005: 112f.) und der Nachmittagsbetreuung (vgl. Klicpera 2005: 127f.). In den Studien bleibt jedoch offen, wie die Option für die Eltern, ihr Kind an einer Regelschule anzumelden, entsteht und in welchem Zusammenhang die Entstehung dieser Option mit den Konstruktionen schulischer Normalität bzw. von Behinderung des eigenen Kindes stehen. In den Studien klingt allerdings an, dass die länger andauernden Überlegungen der Eltern zur Schulwahl auch mit einer Auseinandersetzung mit Diskursen zu Behinderung und Normalität verbunden sind: So finden sich als immer wieder genannte Gründe gegen die Förderschule z. B. das „Kennenlernen der Normalität“ (Klicpera 2005: 102) und der „Ausbruch aus dem Schonraum“ (Klicpera 2005: 102) der Sonderschule. Zugleich nennen jedoch Eltern von Kindern in Förderschulen mehr Rücksichtnahme, individuelle Förderung sowie geringen Leistungsdruck als Gründe für die Wahl der Förderschule (vgl. Klicpera 2005: 109). Dabei reflektieren sie immer wieder ihre eigene Rolle und die ihrer Kinder in dem als „wirklichkeitsgenerierend“ (Dorrance 2010: 331) wahrgenommenen Behinderungsdiskurs und kommunizieren ihre Unzufriedenheit mit der Dominanz, mit der die Kategorie Behinderung als Kriterium für Bildungsentscheidungen eingesetzt wird.

Zusammenfassend gesagt, erscheinen Rekontextualisierungsstrategien als widerständiges Agieren angesichts bildungspolitisch und pädagogisch proklamierter Reformziele. In der Umsetzung im Unterricht lässt sich zudem zumindest eine Tendenz zur Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausmachen. Aus den Studien, die Eltern befragen, wird zudem ersichtlich, wie Eltern Optionen für inklusive Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von spezifischen Erwartungen an Förder- und Regelschulen entwerfen. Die Ergebnisse deuten alles in allem auf einen Wandel in Bezug auf die Mitgliedschaft von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (Herzmann &

Merl 2017), aber auch auf eine nur leichte Verschiebung ‚alter‘ Grenzziehungen zwischen Regel- und Förderbeschulung und damit auf insgesamt widersprüchliche Entwicklungstendenzen hin. Wenig wissen wir aber noch im Detail über die Positionierungen schulischer Akteur*innen und Eltern zur Inklusionsreform im Verhältnis zueinander.

3 Forschungsdesign

Mit Diskursanalysen können neben Diskursen z. B. in wissenschaftlichen, medialen oder bildungspolitischen Debatten auch fachlich-professionelle Debatten untersucht werden (vgl. Fegter et al. 2015: 9). Unsere Daten haben wir durch „evozierende, befragende Methoden erzeugt“ (Fegter et al. 2015: 32). Wir haben zwischen 2015 und 2017 insgesamt 34 offen gehaltene, mit wenigen Impulsen strukturierte Interviews einerseits mit Schulleitungen bzw. Lehrkräften auf Funktionsstellen in 15 weiterführenden Schulen verschiedener Schulformen (Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen) und andererseits mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die bereits oder bald auf eine weiterführende Schule gehen würden, geführt.¹ Das Sampling war darauf ausgerichtet, möglichst viele Schulen und Eltern in einer Region zu befragen. Die Schulen haben mehr oder weniger Erfahrungen mit Inklusion; es findet sich aber keine Schule darunter, die schon über Jahrzehnte der Erfahrungen mit Inklusion verfügt. Angelehnt an das Vorgehen in einer Vorgängerstudie zu Transformationen von Schule durch die Ganztagserschulung (vgl. Reh et al. 2015) haben wir die schulischen Akteur*innen zu dem Selbstverständnis und der Geschichte der Schule bzw. die Eltern nach der Geschichte des Schulbesuchs ihres Kindes befragt. Unser Interesse in den Interviews galt den innerschulischen Prozessen angesichts der bildungspolitischen Aufforderung, inklusiv zu werden, sowie den Überlegungen der Eltern hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen die inklusive Regelschule vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit Schulen.

Die von uns untersuchten ‚Texte‘ sind zudem als miteinander und mit medialen und öffentlichen Diskursen verbunden zu verstehen: Mit den von uns erzeugten Interviewdaten untersuchen wir einen die schulischen Akteur*innen und Eltern „gewissermaßen ‚durchlaufen[den]‘“ Inklusionsdiskurs im Feld von Schule (Fegter et al. 2015: 36). Der diskursanalytische Zugang ermöglicht es, das Zusammenspiel, Ineinander- und Übergreifen der Schul- und Elterndiskurse zu analysieren; die Verknüpfungen zum medialen Diskurs untersuchen wir hier jedoch nicht.

Da sich soziale Ordnungen über Differenzierungen und Grenzziehungen bilden (Hirschauer 2014), fragen wir in der Auswertung in diskursanalytischer Perspektive zum einen danach, wie in welchen diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens der Gegenstand ‚inklusive Schule‘ entworfen wird und wie dabei welche Positionierungen im Inklusionsdiskurs begleitet von welchen Strategien ihrer Legitimierung entstehen (Rabenstein, Laubner & Schäffer 2019; Wrana 2015). Für die Rekonstruktion beziehen wir uns auf eine Heuristik (vgl. Rabenstein et al. 2019), die es

1 Wir bedanken uns herzlich bei Jennifer M. Gerlach, Elena Hack, Anisha Hafiz Khan, Anne-Christine Hübner, Annabel Lübben und Elisa Rauer für die Mitarbeit bei Datenerhebung und -interpretation.

erlaubt, diskursive Praktiken des Differenzierens in ihrem Zusammenspiel (Hirschauer 2014; Hirschauer & Boll 2017) sowie mit diskursiven Praktiken des Normalisierens (Waldschmidt et al. 2007, 2009) und die mit ihnen verbundenen Grenzziehungen zu rekonstruieren. Angesichts des Risikos der Reifizierung der Kategorie ‚Behinderung‘ haben wir die Frage nach den Konstruktionen von Normalität ins Zentrum gestellt (vgl. Tervooren & Pfaff 2018). Hervorzuheben ist, dass wir dabei auch nach den ‚Aggregatzuständen‘ fragen, in denen Differenzierungen vorgenommen werden (Hirschauer 2014); die Zustände, in denen Differenzierungen aktualisiert werden können, können z. B. als ‚flüssig‘ im Sinne von historisch kontingent und veränderbar oder als eher ‚fest‘ im Sinne von substantiell, gegeben und unveränderbar bezeichnet werden.

Dabei möchten wir betonen, dass wir in den Interviews keineswegs nach Normalität, Grenzziehungen oder Behinderung gefragt haben. Es fiel uns vielmehr in der Auswertung der Daten auf, dass Vorstellungen über Behinderung und Normalität eine große Rolle in Bezug auf die Frage spielen, welche Vorstellung inklusiver Schule und welcher Lernort für welche Schüler*innen für (un-)möglich gehalten werden. Für die Auswertung haben wir solche Sequenzen identifiziert und zusammengestellt, in denen Differenzierungen, Normalitätsvorstellungen und Grenzziehungen zur Sprache kommen. Auf diese Weise ist ein Korpus von ca. 50 Passagen aus den Schulinterviews und 80 solcher Passagen aus den Elterninterviews entstanden. Diese Passagen haben wir mithilfe der Heuristik in Bezug auf den Zug um Zug emergierenden Sinn interpretiert.

Im Ergebnis haben wir für die einzelnen Textpassagen „[d]iskursive Figuren“ (Wrana 2012: 207) – Konstruktionen der Gegenstände über die gesprochen wird, und die dabei entstehenden Positionierungen (Wrana 2015) – rekonstruiert. Die Analyse „diskursiver Figurationen erlaubt es, in einer formalisierten Weise nachzuzeichnen, wie in Artikulationen Bedeutungen gebraucht, die Gegenstände des Sprechens entworfen und nicht zuletzt auch das sprechende/schreibende und hörende/lesende Subjekt positioniert werden“ (Wrana 2012: 207). Die verschiedenen Figuren sind dabei nicht isoliert voneinander zu verstehen; stattdessen treten in einer Textsequenz oft diverse Figuren miteinander verknüpft auf, so dass auch ein Changieren zwischen verschiedenen Positionen und somit ein Aufrufen auch sich widersprechender normativer Horizonte vorkommen kann (Wrana 2015). Diese diskursiven Figuren haben wir durch maximale und minimale Kontrastierungen zu zehn ‚diskursiven Figuren‘ in den Interviews mit schulischen Akteur*innen und zehn in den Interviews mit Eltern verdichtet. Aus diesen Ergebnissen stellen wir im Folgenden fünf ‚diskursive Figuren‘ dar, und zwar jene, die durchgängig in den Daten zu finden sind.

4 Empirische Ergebnisse

Im Zentrum stehen für uns zwei als komplementär zu verstehende ‚diskursive Figuren‘ – eine der Re-Stabilisierung von Grenzen inklusiver Beschulung an Regelschulen (A) und eine der Normalisierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf ihre Beschulung an weiterführenden Regelschulen (B). Diese beiden ‚diskursiven Figuren‘ werden flankiert von einer dritten diskursiven Figur, in der als zentrales Kriterium für das Gelingen einer Reform im Anspruch von Inklusion das

Einlösen von Nützlichkeitsersparungen – einerseits für Schüler*innen ohne, andererseits für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – hervorgebracht wird (C). Diese drei diskursiven Figuren unterstützend haben wir einerseits eine ‚diskursive Figur‘ zur Aufrechterhaltung der Förderschulen als Schutzraum (D) sowie andererseits der Exklusivität des Gymnasiums (E) gefunden. Wir werden im Folgenden jede Figur beschreiben; die dabei verwendeten Zitate aus den Interviewtranskripten dienen der Illustrierung.

In Bezug auf Figur A haben wir zunächst Normalitätsvorstellungen von Unterricht rekonstruiert, der als ein störungsfreier Ablauf entworfen wird. Entlang dieser Vorstellung der Ordnung von Unterricht und ihrer Aufrechterhaltung wird in den hier zugrunde gelegten Daten eine Differenzierung und eine damit verbundene Grenzziehung in Bezug auf die Adressat*innen eingeführt und mit Hilfe der Alternativlosigkeit, mit der die Erwartung an einen störungsfreien Unterricht als Maßstab gesetzt wird, legitimiert: Im Unterricht an Gesamtschulen, Oberschulen und Gymnasien können demnach nur diejenigen Schüler*innen beschult werden, von denen angenommen wird, dass sie den ‚normalen‘, d. h. reibungslosen, Unterrichtsablauf nicht stören. Mit der Konstruktion von ‚Unterricht als störungsfreiem Ablauf‘ (A) vollzieht sich im gegliederten Schulsystem in der Sekundarstufe I demnach eine *Re-Stabilisierung der Grenzziehung* von an der Regelschule beschulbaren/nicht-beschulbaren Schüler*innen entsprechend ihrer (Nicht-)Erfüllung bestimmter Verhaltenserwartungen. Die Positionierungen, die in diesem Sprechen entstehen, changieren spannungsvoll zwischen der Zustimmung zu Inklusion als Reformvorhaben und der Bewahrung einer bestehenden schulischen Ordnung. Die Umsetzung von Inklusion wird so an bestimmte Erwartungen geknüpft.

Als zentrale, an den untersuchten Schulformen zu erfüllende Aspekte von Verhaltenserwartungen in einem inklusiven Unterricht werden konfliktfreies Sozialverhalten sowie Fähigkeiten selbstständigen Arbeitens konstruiert. Von dieser Norm abweichendes Verhalten wird dementsprechend als hinderlich für Unterricht beschrieben: Schüler*innen, die mit ihren Verhaltensweisen zu einer potentiellen Destabilisierung dieses Vollzugs von Unterricht beitragen könnten, werden als Risiko für die Aufrechterhaltung der Normalität von Unterricht konstruiert. So spricht eine Befragte über „kinder die lernentwicklungsstörungen und auffälligkeiten im sozialen lernen haben und diese kinder haben den unterricht gesprengt also da wäre schon ein kind genug sprengstoff gewesen für ne klasse.“ In einigen Passagen wird zudem geäußert, dass es zu Diskriminierungen und Mobbing kommen könne und so manche Schüler*innen unter einer gemeinsamen Beschulung leiden würden. Dadurch, dass bestimmte Schüler*innen nicht aufgenommen werden, könnten, so die Legitimierung des Ausschlusses, solche Konflikte von vorneherein vermieden werden. Schüler*innen, welche diese Erwartungen an Verhalten nicht erfüllen, würden am besten vorübergehend, aber verpflichtend in speziellen Förderunterricht geschickt. Hier könnten z. B. zu stille Schüler*innen lernen, „ein bisschen aus sich raus [zu] gehen“ oder „gar nicht unbedingt jetzt ein ikind sondern einfach nur jemand mit ähm motorischen einschränkungen“ könne dort das entsprechende Verhalten einüben.

Die Legitimierung dieser Positionierung, Inklusion geknüpft an bestimmte Bedingungen zuzustimmen (A), erfolgt angesichts einer Idealisierung des alltäglichen Vollzugs von Unterricht als ‚störungsfrei‘ und nicht-inklusive Schulklassen als weitgehend

konfliktfreier Zonen. Legitim erscheinen die damit aufgezeigten Grenzen inklusiver Beschulung deswegen, weil inklusive Beschulung Probleme für die Schüler*innen mit sich bringen würde, die auch andernorts – an einer Förderschule – beschult werden könnten, – Probleme, die man zudem nicht hätte, wenn diese Schüler*innen nicht in der Regelschule aufgenommen werden würden. Das normative Kriterium, durch das im Diskurs legitimerweise eine Grenzziehung vorgenommen werden kann zwischen im Anspruch von Inklusion beschulbaren/nicht beschulbaren Schüler*innen an einer Regelschule, ist demnach eine Reibungslosigkeit alltäglicher Abläufe.

Hinsichtlich der Figur B beobachten wir komplementär hierzu im Sprechen der Eltern über die Beschulungsmöglichkeiten für das eigene Kind – also in der Perspektive auf die bereit gestellten Beschulungsmöglichkeiten von Schulen im Zuge der Reformen im Anspruch von Inklusion – einen *Normalisierungsdiskurs* in Bezug auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten des eigenen Kindes: Der potenziell stets bestehenden Gefahr einer Denormalisierung – im Sinne der Konstruktion einer ‚Andersartigkeit‘ als Abweichung von Normalität – des eigenen Kindes vorauslaufend antwortend wird hier die Option, dass das eigene Kind auf einer Regelschule beschult werden könnte, zunächst aufgeworfen, sie scheint nicht als ‚einfach‘ gegeben, sondern muss sich permanent erarbeitet werden und erhalten bleiben. Die Option ‚Regelschule‘ steht in einem Zusammenhang damit, das eigene Kind trotz Behinderung im Hinblick auf schulische Erwartungen als ‚passend‘ für den Unterricht der Regelschule zu konstruieren. Dabei wird in den Elterndiskursen – analog zu den Konstruktionen der Lehrkräfte – immer wieder auf die (Ideal-)Vorstellung eines störungsfreien Unterrichtsverlaufs als ‚Normalität von Unterricht‘ rekurriert. Im Einzelnen heißt das, dass wir im Sprechen der Eltern über Schulwahlmöglichkeiten das Entstehen, Verschwinden und Wiederauftauchen der Option Regelschule beobachten. Das Sprechen erscheint als Ringen zwischen Normalisierungsdiskursen, um die Passung zwischen dem (eigenen) Kind und einem Regelunterricht herzustellen, und der Möglichkeit des ‚Andersseins‘ des eigenen Kindes. So wird in einem Interview beispielsweise davon erzählt, wie das eigene Kind auf der Grundschule „überhaupt nicht klargekommen“ sei, wie es seitens der Schule als „lernbehindert“ etikettiert wurde, die Option Förderschule seitens der Eltern jedoch mit der Begründung, ein ganz normales Kind zu haben, zurückgewiesen worden sei und schließlich auch seitens der Schule zurückgenommen wurde. Auf einer Gesamtschule erhielt es schließlich die Möglichkeit für einen Nachteilsausgleich und konnte am Regelunterricht teilnehmen. Beschrieben wird dieser Prozess als wiedererlangte und zudem erwünschte Normalität.

Die Normalisierung des eigenen Kindes als passend zur Schul-/Unterrichtsnormalität erfolgt u. a. in Abgrenzung zu anderen Kindern, die als abweichend von der Normalität und damit den normativen Erwartungen von Schule und Unterricht nicht entsprechend konstruiert werden. Während eine Regelbeschulung für das eigene Kind als möglich konstruiert wird, wird beispielsweise die Option für ein „adhs-kind“ ausgeschlossen. Dadurch können Beschulungsgrenzen für die Regelschule für das eigene Kind flexibilisiert werden, für andere Kinder, die als den Unterrichtsverlauf störend konstruiert werden, werden sie jedoch stabilisiert. In anderen Interviews zeigen sich demgegenüber Praktiken der Denormalisierung und Besonderung des eigenen Kindes. Dabei sind u. a. Zuschreibungen ‚abweichender‘ Verhaltensweisen und Eigenschaften,

wie eine angenommene verminderte Leistungs- und Entwicklungserwartung oder auch eine besondere Hilfs- und Schutzbedürftigkeit (wie sie im Übrigen ebenfalls in den Konstruktionen von Lehrkräften zu finden ist) zu Kindern zu finden. Mit solchen denormalisierenden Zuschreibungen wird dann begründet, warum eine Regelbeschulung des eigenen Kindes für nicht möglich bzw. nicht sinnvoll erachtet wird.

Mitlaufend können wir eine weitere diskursive Figur (C) rekonstruieren, einen auf ‚Nützlichkeitswartungen‘ ausgerichteten *Diskurs* (C). So wird ein ‚Nutzen‘ eines inklusiven Unterrichts vor allem für die Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf als Kriterium für Gelingen/Misslingen von Inklusion produziert. Die Teilnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht wird mit der Erwartung einer Verbesserung sozialer Kompetenzen der Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in Zusammenhang gesetzt; die Teilnahme der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheint geradezu als notwendiger Lernanlass für deren soziale Kompetenzentwicklung. So wird in einem Interview geäußert, dass die inklusive Beschulung „für diese schüler (...) sehr sehr gut [war] die haben extrem davon profitiert die regelschüler haben davon profitiert in puncto sozialem lernen.“ Auch in den Elterninterviews wird auf einen solchen Gewinn von inklusiver Beschulung verwiesen: So zeigt sich z. B., dass durch die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen in den Schulalltag bzw. Unterricht die Vorstellung geäußert wird, dass „auch die ganzen kinder ohne behinderung ganz natürlich mit [ihnen] umgehen überhaupt keine berührungängste haben“ und somit „viel viel sozialer groß werden.“ Die inklusive Schule, die das eigene Kind besucht, wird zudem als Beispiel guter Pädagogik hervorgehoben, schließlich gebe es dort „eigentlich nie kloppereien (...) [oder] gemobbe.“ Insgesamt sei es „wirklich was ganz ganz anderes“, weshalb die Befragte die Meinung äußert: „dieses soziale da profitieren eigentlich alle von.“ Das dadurch produzierte Hervorheben eines Gelingens von Inklusion eröffnet Möglichkeiten der Positionierung als engagiert für eine Reform von Unterricht im Anspruch von Inklusion.

Als Zwischenfazit möchten wir festhalten, dass die Option, Schüler*innen an einer Regelschule zu beschulen, nicht von vorneherein an der Frage eines sonderpädagogischen Förderbedarfs festgemacht wird, sondern an der Frage ihrer Entsprechung schulischer Normalitätserwartungen. Die Option der Beschulung an einer Regelschule bleibt für Schüler*innen, die den schulischen Normalitätserwartungen nicht voll entsprechen, im Kern allerdings fragil, weil sie kontinuierlich modifiziert oder in Frage gestellt werden kann. Die diskursiv entworfene Normalisierung des eigenen Kindes verstehen wir dabei auf Seiten von Eltern als Versuch, die Fragilität dieser Option zu bearbeiten. Komplementär dazu werden im Diskurs der schulischen Akteur*innen bestimmte Erwartungen an Verhalten hervorgebracht, entlang derer eine Re-Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Adressat*innen der Regelschule und der Förderschule erfolgt. Verschiebungen der Grenzziehungen sind dahingehenden zu beobachten, dass ihr weniger ein diagnostizierter Förderbedarf, sondern die Frage der Erfüllung schulischer Normalitätserwartungen zugrunde liegt. Als Wertvorstellung wird dabei mit der Erwartung operiert, dass die Realisierung der inklusiven Regelschule nutzbringenden für die Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf sein sollte. Nicht moralische Vorstellungen von ‚Gleichberechtigung‘, sondern Zweckrationalität werden als Kriterium einer Bewertung von Ge-/Misslingen von Inklusion angeführt. Wir stellen im Folgenden dar,

wie diese Re-Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Regel- und Förderschule durch bestimmte Funktionszuschreibungen für Förderschulen und Gymnasien gestützt wird.

So finden wir eine vierte ‚diskursive Figur‘, die wir *Förderschulen als Schutzraum* nennen (D). Über diese werden Förderschulen entworfen als Lernorte mit reduzierten Leistungserwartungen sowie geringerem Konkurrenzkampf, an denen bestimmte Kinder, die als den Normalitätserwartungen der Regelschule nicht entsprechend konstruiert werden, nicht nur besser aufgehoben wären, sondern an denen auch besser für sie gesorgt würde. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden dabei als tendenziell homogene, weniger leistungs- und entwicklungsfähige, hilfsbedürftige Gruppe entworfen. Tendenzial wird damit die Existenz der Förderschule naturalisiert und als Ort einer besseren Pädagogik für diese Schüler*innen aufgewertet.

In einem Interview mit schulischen Akteur*innen wird die Existenz von Förderschulen z. B. damit begründet, dass „Menschen einfach verschieden sind“. Ihre Existenz wird als notwendig angesehen: „viele Kinder brauchen es [eine Förderschule] einfach.“ Damit korrespondierend wird Förderschulen zugleich ein besonderes pädagogisches Potenzial zugeschrieben: „das wohl des Kindes steht immer über allem natürlich.“ Auch in den Elterninterviews sind Überlegungen zu finden, dass es trotzdem „auch immer noch Kinder gibt für die Inklusion nichts ist ne die wirklich besser an einer Förderschule sind“, denn „manche brauchen diesen geschützten Rahmen.“ Darüber hinaus wird die Förderschule darüber legitimiert, dass „es nun mal auch wirklich Kinder gibt die einfach in so einem normalen Klassenverbund trotz Begleitlehrerin auch untergehen würden und wirklich das auch nicht schaffen würden.“ Die Förderschule wird damit zu einem Schutzraum mit besonderem Potenzial für bestimmte Schüler*innen gemacht. Zugleich zeigt sich in den Elterninterviews die Auffassung, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien als eine Gruppe aufzufassen, innerhalb derer „man eher verbündet“ sei, als in einer Lerngruppe mit Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Aus diesem Grund wird die Beschulung auf einer Förderschule in Betracht gezogen, um das eigene Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor sozialer Ausgrenzung auf der Regelschule zu schützen.

Demgegenüber werden Gymnasien in einer fünften ‚diskursiven Figur‘ als ‚*exklusive Schulform*‘ (E) hervorgebracht, d. h. als besonderer Ort konstruiert, an dem das Ablegen des Abiturs zu einem für alle Schüler*innen verbindenden Kern gemacht wird, sodass man nur dazugehören kann, wenn man fähig ist, das Abitur zu erlangen. Eine in diesem Sinne an dem Ziel des Abiturs orientierte zielgleiche Beschulung wird einer im Rahmen zielungleicher Beschulung für möglich gehaltenen Gefahr der Destabilisierung dieser Ordnung gegenübergestellt; die ‚zielungleiche Beschulung‘ könne „ziemlich viel sprengen.“ Dieser Vorstellung nach können schon ab der fünften Klasse nur solche Kinder aufgenommen werden, die so eingeschätzt werden, dass sie das Ziel Abitur erreichen können.

5 Diskussion

Unsere Ergebnisse ermöglichen es, die derzeitige schulische Diskussion zu den Möglichkeiten und Grenzen der Inklusionsreform als eine Auseinandersetzung um Normalität und die Risiken ihrer potenziellen Destabilisierung zu betrachten. Mit der Bezeich-

nung unserer Ergebnisse in der Figur der Re-Stabilisierung von Grenzziehungen heben wir hervor, die in einer separierten Beschulung vormals geltenden Grenzziehungen auch unter den normativen Vorzeichen von Inklusion re-stabilisiert werden. Dies ist mit einer Verschiebung verbunden, die Grenzziehung nicht hauptsächlich an der Frage eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern an der normativen Vorstellung eines störungsfreien Ablaufs von Unterricht festzumachen. Die diskursanalytische Perspektive zeigt dabei – im vorliegenden Beitrag notwendigerweise skizzenhaft – auch die Legitimierungen dieser Re-Stabilisierung, für die wir vor allem die Bedeutung eines Nutzens von Inklusion und damit eine zweckrationale Perspektive auf Inklusion herausgearbeitet haben.

Diese Ergebnisse lesen sich ähnlich wie die Befunde von Budde et al. (2017), die die ethnographisch beobachteten schulischen Entwicklungen zwischen den beiden Polen – Sonderstatus für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Differenzkonstruktionen entlang vielfältiger Differenzlinien mit Fokus auf Verhaltenserwartungen im Unterricht – verorten, und sind auch den Grenzziehungen ähnlich, die Herzmann und Merl (2017) in pädagogischen Praktiken im Unterricht entlang von ausgesetzten Fähigkeitserwartungen ausmachen. Während in den ethnographischen Studien beschrieben wird, wie Differenzierungen (und damit verbundene Grenzziehungen) situativ im Unterricht vollzogen werden, lässt sich in diskursanalytischen Studien zeigen, wie sie diskursiv entstehen, welche Positionierungen darin entstehen und wie sie legitimiert werden. Während die Auseinandersetzung mit den Reformen im Anspruch von Inklusion tendenziell auf die Frage von Gelingen/Misslingen ausgerichtet ist und vor allem pädagogisch-didaktische Modelle einer veränderten unterrichtlichen Arbeit entwickelt werden, stellt sich vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse die Frage nach Erklärungen für die Reproduktion einer ableistischen schulischen Ordnung, d. h. nach den Mechanismen ihrer Festigung und Re-Stabilisierung.

Um Stabilisierungsbemühungen angesichts der Instabilität einer Ordnung zu beobachten, könnte eine diskursanalytische Untersuchung künftig stärker die Konflikte um Beschulungsfragen bestimmter Schüler*innen untersuchen. Mit der Rekonstruktion von ‚Konfliktaustragungen‘ könnten die Kämpfe um Verschiebung und Flexibilisierung von Grenzen mit Blick auch auf die Machtverhältnisse genauer analysiert werden. Zudem könnte die Samplingstrategie auf solche Schulen ausgedehnt werden, die ein weitgehendes Reformprogramm für Inklusion implementieren, sowie auch auf ehemalige Förderschulen, die zu inklusiven Regelschulen geworden sind, um nach variierenden diskursiven Figuren zu suchen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Professorin für Schulpädagogik/Empirische
Unterrichtsforschung und Schulentwicklung
am Institut für Erziehungswissenschaft an der
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail:
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Ina Gnauck
Studienreferendarin am Geschwister-Scholl-
Gymnasium Taucha
Demmeringstraße 25
04177 Leipzig
E-Mail: ina.gnauck@gmail.com

Mark Schäffer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbe-
reich Schulpädagogik/Empirische Unterrichts-
forschung und Schulentwicklung am Institut
für Erziehungswissenschaft an der Georg-
August-Universität Göttingen.
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: mark.schaeffer@sowi.uni-goettingen.de

Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-38.
- Badstieber, Benjamin/Köpfer, Andreas/Amrhein, Bettina (2017): Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich Verlag/utb, S. 235-249.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Johannsen, Svenja (2017): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, (4).
- Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-58.
- Gehde, Hannah/Köhler, Sina-Marleen/Heinrich, Martin (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion. Münster: MV-Verlag.
- Henry-Huthmacher, Christine/Neu, Viola (2015): Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6 (6), S. 97-110.

- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43 (3), S. 170-191.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-26.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Prof. Dr. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, Christian (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. Berlin/Wien: Lit-Verlag.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2019): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie zu Inklusion als pädagogische Reformagenda. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: VS Springer (im Druck).
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja/Pfaff, Nicole (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich Verlag/utb, S. 31-44.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte, Miguel Tamayo (2009): Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte, Miguel Tamayo/Dalman-Eken, Sibel (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs. Ein Beitrag zu einer empirischen begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (2). Aufgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/251/554>, 18.03.2019.
- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 195-214.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-142.

Merle Hummrich

Peerkultur und Schulkultur im deutsch-amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse

Zusammenfassung

Forschung zu Peerkultur und Schule verweist nicht mehr nur auf die widerständige Praxis der Gleichaltrigen, sondern auch die Verbundenheit der peerkulturellen mit der Unterrichtsordnung. Wie diese Beziehungen unter Jugendlichen schulkulturell eingebettet sind und welche international vergleichbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie aufweisen, ist bislang noch nicht erforscht. Im vorliegenden Beitrag werden Gleichaltrigenbeziehungen in einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool analysiert und zu schulkulturellen und gesetzlichen Rahmungen in Beziehung gesetzt. Insgesamt soll herausgearbeitet werden, wie Peerkultur und Schulkultur auf unterschiedliche Art und Weise zueinander relationiert sind und wie sich die Konstitution von Schule in die Peerzusammenhänge einschreibt.

Schlagwörter: Rekonstruktive Schulforschung, Kulturvergleich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Peerkultur, Schulkultur

Peer Culture and School Culture in German-American Comparison. A Qualitative Analysis

Recent research, focusing on peer culture and school, not only shows the oppositional backstage practice of youth against teachers, but also connects peer cultural and classroom order. The question, how school culture affects relations among youths and which differences and similarities can be found by conducting comparative research, has not been answered yet. In this contribution the students' practices in classrooms are examined and related to the school cultural drafts at a German common school and a US-American High School as well as to legal framing of school education. Overall it will be shown how peer-culture and schoolculture are related and how the constitution of school inscribes into peer contexts.

Keywords: Qualitative School Research, Cultural Comparison, Comparative Education Research, Peer Culture, School Culture

1 Einleitung

Die Beziehungen Gleichaltriger zur Schule sind lange Zeit als Abgrenzung gegenüber der auf Generationsdifferenz beruhenden Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen verstanden worden (Youniss 1980; Bietau et al. 1983). Das Differenzverhältnis von Schule und Gleichaltrigen hat dabei die Beziehungen der Schüler*innen untereinander auf der „Hinterbühne“ des Klassenzimmers angesiedelt (Zinnecker 1978). Erst später wurden Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule ins Verhältnis zur unterrichtlichen Ordnung gesetzt (Bennewitz et al. 2015). Die Frage nach der schulkulturellen Ordnung und international vergleichenden Befunden ist bislang nicht gestellt worden (ebd.). Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern Peer-Beziehungen auch als Teil der schulischen Ordnung verstanden werden können und was dies vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konzeptionen von schulischer Bildung bedeutet. Dazu wird (Kap. 2) das theoretische Konzept von Peerkultur und Schulkultur in seiner methodologischen

Bedeutung für den Vergleich diskutiert. Danach (Kap. 3) werden zwei Fallbeispiele von Peer-Interaktionen aus einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool vorgestellt und zum jeweiligen schulkulturellen und gesellschaftlichen Entwurf schulischer Bildung relationiert. Zum Schluss (Kap. 4) wird der Ertrag vergleichender Perspektiven für die Erforschung von Peerkultur und Schulkultur diskutiert.

2 Zur vergleichenden Beforschung von Peerkultur in schulkulturellen Ordnungen

Die Rede von Peerkultur verweist auf eine Beziehungsstruktur, die Gleichaltrige miteinander teilen. *Peerkultur* wird dabei zum einen als Subkultur, die in eine schulische bzw. gesellschaftliche Kultur eingelagert ist (Schäfers 1998), zum anderen als eigenlogisch funktionierender Zusammenhang verstanden (Cohen 1997). In frühen Studien zur Peerkultur wird das Augenmerk oft auf oppositionelle Praxis gelegt (Helsper 1989), die Rolle der Schüler*innen bei der Konstruktion des Klassenlebens (Davies 1983) und die Interaktionspraxen betrachtet (Krappmann 2004). Hervorzuheben ist die Studie „Learning to labour“ von Willis (1979), in der gezeigt wird, wie Arbeiterjugendliche in peer-kultureller Vergemeinschaftung gegen die schulischen Anforderungen rebellieren, die gleichsam die gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen repräsentieren. Diese Perspektive trägt der Tatsache Rechnung, dass gesellschaftliche Teilhabechancen maßgeblich durch die Schule bestimmt werden und gesellschaftliche Ungleichheit in der Schule reproduziert wird. In den letzten Jahren hat sich die Peerkulturforschung weiter ausdifferenziert: Sowohl der Einbettungszusammenhang Unterricht findet zunehmend Beachtung (Breidenstein & Meier 2004) als auch die Orientierungen unterschiedlicher Peergroups auf Schulerfolg (Krüger 2012). Doch kann gesagt werden, dass „das Verhältnis von Peerkultur und [je spezifischer] Schulkultur zu bestimmen und empirisch auszudifferenzieren wäre“ (Bennewitz et al. 2015: 303). Wenn damit die Ebene der Schulkultur eingeführt ist, dann muss diese – wie die Peerkultur auch – als eingelagert in die jeweilige gesellschaftlich-kulturelle Ordnung in ihrer Eigenlogik betrachtet werden. Helsper (2008) schlägt dazu vor, Schulkultur als symbolische Ordnung in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem zu betrachten.

- Das Imaginäre umschreibt die eigenen Entwürfe und Idealisierungen der Schule, d.h. das Streben der Einzelschule danach, sich als besondere Schule zu positionieren. Entsprechend der zugrunde liegenden strukturalen Theorie Oevermanns (2002) wird angenommen, dass die auf dieser Ebene hervorgebrachten Sinnstrukturen durch Auswahlprozesse aus dem entstehen, was angesichts der gesellschaftlichen Rahmung von Schule möglich ist.
- Die Selbstentwürfe der Schule können in Widerspruch oder Spannung zu den die Schule einbettenden Strukturprinzipien stehen (z.B. der Gesetzgebung, der Struktur der Mehrgliedrigkeit usw.). Die Entwürfe treffen also auf der Ebene des Realen auf Handlungsbedingungen, welche in „der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben oder transformiert, sondern lediglich je spezifisch bearbeitet und bewältigt werden“ (Helsper 2008: 124).

- Diese Bearbeitung erfolgt symbolisch, das heißt durch Ausdrucksgestalten und Bezugnahmen auf die „institutionelle pädagogische Formenwelt, in der das institutionelle Reale und Imaginäre der Schulkultur zum Gegenstand der Auseinandersetzung“ und Bearbeitung werden“ (ebd.: 125).

In der Spannung des Imaginären, des Symbolischen und des Realen lässt sich die symbolische Ordnung der Einzelschule finden, die in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist, aber in der auch individuelle und interaktive Bearbeitungen der Ordnung stattfinden, die selbst wieder zu Transformationen führen können. Damit ist Schulkultur prinzipiell als Mehrebenenmodell gedacht, das gesellschaftliche Struktur, einzelschulische Bedingungen und interaktive und individuelle Auseinandersetzung zueinander relationiert (vgl. Helsper et al. 2010). Weitergedacht bietet das Modell Anschluss für internationale Vergleiche, da die Ebene der Gesellschaft durch Kontrastierung mit anderen gesellschaftlichen Rahmungen von Schule konturiert werden kann (Hummrich 2015).

Die Frage, wie Peerkulturen sich in Schulkulturen positionieren und welche Bedeutung der jeweilige national-kulturelle Entwurf schulischer Bildung darin hat, führt schließlich in methodologische Überlegungen zum Kulturvergleich. Diese basieren darauf, dass Schule einerseits als universalistischer Kern und Legitimationsfigur von Gesellschaft in nahezu allen Nationalstaaten existiert und auf die Vollinklusion der Gesellschaftsmitglieder gerichtet ist (Schriewer 2013; Steiner-Khamsi 2004). Andererseits ist trotz der daraus resultierenden Ähnlichkeiten, die Art, wie Schule national umgesetzt und lokal praktiziert wird, sehr unterschiedlich (Adick 2008). Deutschland und die USA bieten in diesem Zusammenhang interessante Vergleichsperspektiven, weil die Institutionalisierung von Schule unterschiedlich dimensioniert ist (Rademacher 2009) und weil die Selektionsstrategien deutliche Kontraste aufweisen: in Deutschland wird z.B. sehr früh nach Leistung differenziert, in den USA gibt es ein Einheitsschulsystem (Schaub & Baker 2013). Schließlich ist das deutsche Schulsystem eher segregierend, das US-amerikanische separierend, d.h. in der Schule werden unterschiedliche Leistungsniveaus voneinander getrennt (Powell 2007). Eine vergleichende Analyse hat somit nicht nur die unterschiedlichen Praxen von Peerkulturen, sondern auch die mit ihnen verbundenen kulturellen Bedingungsgefüge zum Gegenstand.

Dies erfordert ein methodisch kontrolliertes Vorgehen, das die besonderen Ausdrucksgestalten sozialer Praxis zu den je spezifischen Hervorbringungskontexten relationiert (Hummrich & Radermacher 2012). Hier lassen sich nicht nur Schulkulturen, sondern auch nationale Kulturen als symbolische Ordnungen fassen, die sich in je besonderer Weise auf Schule und Bildung beziehen. Die besondere Nähe qualitativer und kulturvergleichender Forschung besteht dabei darin, dass qualitative wie vergleichende Forschung auf der Basis besonderer Fallstrukturen zu verallgemeinernden Aussagen kommt, da sie davon ausgeht, dass sich in jedem Fall seine jeweilige Besonderheit, aber auch die allgemeinen Regeln, auf denen er basiert, einschreibt (ebd.). Damit ist auf ein rekonstruktives Vorgehen verwiesen, das sequenzanalytisch die Sinnstrukturiertheit von Lebenspraxis nachzeichnet. Auf der Basis objektiv hermeneutischer Rekonstruktionen (Oevermann 2002) werden somit in diesem Beitrag die Zusammenhänge von Peer-Interaktion, Unterricht, Schulkultur und gesellschaftlich-kultureller Rahmung von Bildung skizziert.

3 Peer-Beziehungen im Verhältnis zur Schulkultur

Die Peer-Interaktionen, die hier vorgestellt werden, stammen aus dem DFG-Projekt „EDUSPACE. Schule und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich“. In diesem Projekt geht es darum, die Hervorbringung ethnischer Differenz kulturvergleichend und mehrerebenenanalytisch zu untersuchen. Die Menge an gesammelten Daten übersteigt dabei allerdings den thematischen Fokus deutlich. Dies ermöglicht, auch Thematisierungslinien wie den Umgang mit Peerkultur, schulischer Disziplin u.a. zu analysieren. Eine solche Spurenlese der Konstitution allgemein schulischer Themen ist für das Projekt produktiv, da sie ermöglicht, die unterschiedlichen (schul-)kulturellen Ordnungsvorstellungen des „doing school“ zu verstehen und somit auch die im Fokus stehende Frage nach ethnischer Diversität in ihrem Einbettungszusammenhang nachzuvollziehen. Das mehrerebenenanalytische Datenerhebungsverfahren umfasst:

- Auf der Ebene der Gesellschaft nationale Rahmungen von Bildung (das nationale Bildungsgesetz der USA, den No Child Left Behind Act (NCLB) und die KMK-Richtlinien) sowie distriktspezifische Bestimmungen (Mission Statements) und länderspezifische Bildungsgesetze;
- Auf der Ebene der Einzelschulen: Mission Statements, Web-Pages, Schulprogramme, Interviews mit den Schulleiter*innen;
- Auf der Ebene der Interaktion: Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen, Unterrichtsbeobachtungen und -audiographien.

Das Feld kann nicht in seiner Breite abgedeckt werden, sondern es gilt ein Untersuchungsdesign umzusetzen, das je Ebene angemessene Ausdrucksgestalten dokumentiert (Schriewer 2013). Im Folgenden werden zunächst zwei Peer-Interaktionen an einer deutschen und einer US-amerikanischen Schule vorgestellt und mit Blick auf den jeweiligen schulkulturellen Entwurf diskutiert. Dann wird vergleichend betrachtet, wie sich in die beiden Fälle auch gesellschaftliche Vorstellungen schulischer Bildung einschreiben.

3.1 Widerstand und Distinktion an einer US-amerikanischen Highschool

Die Hoover-Highschool liegt in einem ethnisch und sozial durchmischten Distrikt einer Großstadt an der Ostküste. Sie umfasst die 9.-12. Klasse und wird von 1.700 Schüler*innen besucht. Es gibt zwei Kursniveaus, auf denen die Fächer unterrichtet werden: *On Level Classes* – die sog. Grundstufe; und *Advanced* oder *Honored Classes* – die Erweiterungsstufen (ein Unterschied zwischen den beiden letztgenannten Stufen konnte uns nicht benannt werden). Die Beobachtungen fanden in einer neunten Klassenstufe statt im Fach *World History (honored class)* statt. Die Schüler*innen hatten den Auftrag bekommen, 10 Minuten für sich an einem Arbeitsblatt zu arbeiten. Dabei kommt es zu folgender Interaktion:

Monica und Samuel¹ rangeln miteinander. Monica räkelt sich und berührt dabei Samuel am Ohr. Er schlägt ihre Hand weg. Sie setzt nach und zwickt ihn in sein Ohr, das augenblicklich rot wird. Beide lachen. Sie legt ihre Hand auf seine Schulter. Er nimmt den Zeigefinger der auf der Schulter liegenden Hand und knickt ihn nach oben. Monica dreht sich geschickt aus dieser Bewegung heraus und verzieht dabei das Gesicht. Dann grinst sie und lehnt sie sich mit ausgebreiteten Händen nach hinten. Samuel versucht sie mit dem Handy zu fotografieren. Sie wehrt das ab und er fragt: „Why?“ Unterdessen hat Mr Taylor, der Geschichtslehrer, einen neuen Arbeitsauftrag gegeben. Er geht jetzt zu Samuel und legt ihm die Hand auf die Schulter. „Work on your summary“, sagt er. Samuel guckt den Lehrer an. Mr Taylor sagt: „On your summary. Focus.“ Samuel grinst. Mr Taylor geht wieder weg. Samuel und Monica drehen sich nach hinten um und arbeiten nun offenbar sehr konzentriert mit Elizabeth und werden auch in der vorgegebenen Zeit fertig. Nachdem Mr. Taylor wieder seinen Countdown gezählt hat: „We all come back in 5, 4, 3, 2, 1 seconds“, können sie problemlos einige Fragen beantworten.

Monica und Samuel zeigen sich als Schüler*innen, die weniger ihrem Arbeitsauftrag nachgehen, als sich einer spaßhaften Auseinandersetzung zu widmen. In der körperlichen Betätigung liegt ebenso eine spielerische Einübung gegengeschlechtlicher Bezugnahmen aufeinander, wie Widerstand gegen die Auflage, für sich zu arbeiten. Das Wechselspiel aus Abwehr und Neckerei bringt eine Fülle körperlicher Ausdrucksweisen hervor, die der Anforderung über dem eigenen Blatt zu sitzen, nachzudenken und zu schreiben oppositionell entgegensteht. Der Lehrer, Mr. Taylor, greift hier ein, erinnert an die Arbeitsaufgabe und verweist so auf die unterrichtliche Ordnung. Als diese nicht sogleich eingelöst wird (Samuel hält dem Blick des Lehrers stand), verknüpft der Lehrer seine Anweisung und setzt einen Befehl hinzu: „focus“ – Samuel und Monica sollen sich konzentrieren. Zunächst lässt sich diese Szene als typisch jugendliche Rebellion interpretieren, wenn wir jugendtheoretisch mit King (2002) davon ausgehen, dass Aufbegehren gegen die Erwachsenenwelt konstitutiv zur Jugendphase gehört, weil Jugendliche ihren Platz im Generationsgefüge finden und für sich eine Perspektive entwickeln müssen (auch: Hummrich et al. 2006). Es erinnert an die Beispiele aus Willis' Studie (1979), in der die Widerstandspraktiken der (männlichen) Schüler (die Studie fand an einer Jungenschule statt) als Aufbegehren gegen die schulische und gesellschaftliche Ordnung gewertet wird. Doch liegt entgegen Willis' Studie, die vor allem das Unterliegen der Schüler im schulischen Leistungsgefüge zeigt, eine Situation vor, in der sich Samuel und Monica als überlegen zeigen: durch ihre Beteiligung bei der klassenöffentlichen Besprechung der Aufgaben, können sie – trotz ihrer vermeintlichen Unkonzentriertheit – exzellent mitwirken. Ihr widerständiges Verhalten hat ihre Leistungsfähigkeit nicht beeinträchtigt. D.h., sie zeigen, dass sie den Leistungsanforderungen spielend gewachsen sind. So grenzen sie sich also nicht nur von der unterrichtlichen Ordnung ab, sie positionieren sich auch distinktiv gegenüber Schüler*innen, die die volle Konzentration benötigen, um in der vorgegebenen Zeit die Aufgaben zu lösen.

Wie lässt sich diese Situation und ihre Deutung nun auf den schulkulturellen Kontext beziehen? Um dieser Frage nachzugehen, betrachten wir das *Mission Statement* der Schule:

Hoover High School strives to build a safe, supportive, and welcoming community of dedicated and self-reflective learners, equipped to joyfully embrace opportunities for growth on the path of active citizenship. We make decisions based on student learning.

1 Namen von Orten, Schulen und Personen wurden vollständig anonymisiert.

Zugespitzt lässt sich sagen, dass in dieser Schule ein gemeinsames Ziel vorherrscht: das Lernen zu fördern und eine Gemeinschaft zu bilden, in der gelernt werden kann. Dieser auf den ersten Blick sehr förderliche Gedanke legt gleichzeitig ein Denken frei, das sehr stark von der Logik der Institution ausgeht. Nicht jede*r individuelle Schüler*in soll in seiner*ihrer Freiheit gefördert, sondern Bürger*innen sollen erzeugt und Lernen institutionell ermöglicht werden. Schule ist funktional in den gesellschaftlichen Zusammenhang eingebunden. Nicht Selbstverwirklichung oder pädagogische Einfühlung in die Schüler*innen, sondern Aktivierung und gesellschaftliche Teilhabe stehen im Vordergrund. Die verknappte Deutung macht deutlich, dass die Disziplinierung durch Mr. Taylor zur Zielformulierung der Schule passt: Er fordert Engagement im Sinne von „dedication“ („work on your summary“) und Selbstreflexion („focus“). Peer-Interaktionen, die dagegen rebellieren, wenden sich damit auch gegen das Autoritätsgefüge der Schule, indem sie eine eigenkulturelle Orientierung behaupten. Die lebensweltlichen Orientierungen (wie z.B. die Annäherungsversuche) werden in die Schule hineingetragen und die Jugendlichen arbeiten sich durch ihre partikularen Orientierungen an den schulischen Universalismen (alle lernen dasselbe zur gleichen Zeit) ab. Die Eigenlogik, die in diesem Verhalten zum Ausdruck kommt, lässt sich in dem Akt des Einlenkens verstehen: Da Monica und Samuel sich schlussendlich der Ordnung des Unterrichts unterwerfen, dominiert am Ende nicht das Aufbegehren gegen den Lehrer, sondern eine Distinktion gegenüber anderen Schüler*innen. Dies weist darauf hin, dass nicht (nur) im Sinne eines „learning to labour“ (Willis 1979) soziale Differenzierungen in die Schule hineingetragen werden, sondern, dass auch Distinktion und Streben (vgl. Bourdieu 2004) in der Schule stattfinden. Monica und Samuel leisten Anpassung im Widerstand, denn sie lassen sich an universalistischen Leistungsanforderungen messen, ohne ihre partikularen Orientierungen aufzugeben.

3.2 Anpassungsversuche und Prekarisierung an einer deutschen Gemeinschaftsschule

Der Vergleich bezieht sich auf eine Szene aus dem Deutschunterricht der Heinrich-Böll-Gemeinschaftsschule, in einer norddeutschen Mittelstadt. In der 5.-13. Klassenstufe werden 1.200 Schüler*innen – vornehmlich aus Arbeiter- und kleinbürgerlichen Milieus – unterrichtet. Hier spielt sich in einer neunten Klasse im Deutschunterricht folgende Szene ab:

Jasmin und Hannes sitzen in einer 10er-Gruppe. Ihr Tisch bildet die Stirnseite von jeweils zwei aneinandergestellten Tischen, an denen insgesamt acht Schüler*innen sitzen, die unmittelbar nach dem Arbeitsauftrag des Lehrers, eine antithetische Erörterung zu schreiben, zu arbeiten begonnen haben. Hannes sagt: „Es gibt eine Zehner- und zwei Siebenergruppen, das ist ungerecht verteilt.“ Jasmin und er erheben sich und gehen zu den anderen Gruppen, Hannes zu einer Mädchengruppe bei der Tür, Jasmin zu einer gemischten Gruppe an der Rückseite der Klasse. [...] Jasmin steht unschlüssig neben dem Tisch. Hannes kommt quer durch den Klassenraum zurück und lässt sich wieder auf seinen ursprünglichen Platz fallen. Herr Kurz fragt Jasmin: „Was ist los?“. Jasmin: „In der Gruppe sind ja 10 Leute drin, da wollte ich hier mitmachen.“ Herr Kurz sagt knapp: „aha“, und lässt dann seinen Blick weiter durch die Klasse schweifen. Auch Jasmin findet keinen Anschluss in der anvisierten Gruppe und kehrt wieder zu ihrem Platz neben Hannes zurück. [...] Inzwischen ist die Gruppe, von der sie sich entfernen wollten, bei der zweiten Phase, dem Ideenpool, angelangt. Hier sammeln sie Ideen für Thesen ihrer antithetischen Erörterung. Eine Jungengruppe tauscht sich

rege aus. Jasmin und Hannes stellen sich zusammen hinter Robin und Mattis, die dieser Gruppe angehören. Hannes fragt: „Was war das Thema?“ „Wir hatten kein gemeinsames“, sagt Robin und die Jungen lachen leise. Hannes und Jasmin kehren zu ihren Plätzen zurück und beginnen wieder miteinander zu rangeln. [...] Zwei der Schüler von dieser großen Gruppe lesen am Ende der Stunde ihre antithetische Erörterung vor. Sie hatten das gleiche Thema.

Während die Gruppenarbeit schon angefangen hat, beschließen Hannes und Jasmin andere Gruppen aufzusuchen, um aktiv zum formalen Gelingen der Gruppenarbeit beizutragen. Weil aber die Arbeit schon läuft, finden sie in keiner Gruppe mehr Anschluss. Der Lehrer reagiert zwar, aber seine Nachfrage verläuft sich in einer indifferenten Zuständigkeitsabwehr („aha“). Die mehrfachen Versuche Hannes' und Jasmins, sich nachholend zu integrieren, scheitern. Besonders die Jungengruppe, auf die die beiden zugehen, grenzt sie aktiv aus. Hannes und Jasmin ziehen sich zurück und widmen sich einander, ohne die Unterrichtsaufgabe weiter zu bearbeiten. Sie nutzen die Unterrichtszeit, indem sie spielerisch die Beziehung zueinander erproben. Diese Parallele zur ersten Szene erweist sich auf den zweiten Blick als Kontrast: Es geht nicht darum zu zeigen, wie man exzellente Unterrichtsbeteiligung quasi nebenbei erbringt, sondern Hannes und Jasmin werden ausgeschlossen und ziehen sich zurück. Die Paradoxie der Situation liegt darin, dass Hannes und Jasmin gerade durch ihre Versuche, sich mit Blick auf die Arbeitsfähigkeit der Gruppen zu integrieren, zu intern Ausgeschlossenen werden (Bourdieu 1998): sie bleiben in der Klasse, sind aber auf sich geworfen. Die indifferente Haltung des Lehrers und die aktive Ausgrenzungspraxis der Jungengruppe führen in diesem Fall dazu, dass die Schülerin und der Schüler in einer Art Ohnmacht verharren, in der sie sich der Leistungserbringung entziehen.

Nun passt die vom Lehrer artikulierte Indifferenz gegenüber der Leistungserbringung u.a. zum schulkulturellen Entwurf, in dem der Leistungsanspruch *des Schulischen* strukturell negiert wird. Dies lässt sich z.B. anhand eines Rap-Videos nachvollziehen, das auf der Homepage der Schule präsentiert wird. Auf das Lied „We are family“ von Sister Sledge rappt ein Lehrer, der sich selbst den Rapper-Namen Smart B. gegeben hat, folgenden Text – begleitet von einigen Schüler*innen, die etwa 12-13 Jahre alt sind:

|:We are family, I got all my sisters with me :|
 Moin, Moin. Smart B. der Neue an der HBS
 Kennt euch schon ein wenig und
 Freu mich auf den ganzen Rest.
 Hier gibt es sogar Hundeklassen,
 gut für die Kids und das finden auch die Hunde klasse.
 Wenn die Schüler aus der Klasse mit den Hunden Gassi gehen
 Und dabei in ihre coole Klasse sehn.“

Die Schule entwirft sich zunächst vor einem familialen Handlungsraum („we are family“). Hier wird auf ein jugendkulturelles Verständnis familialisierter Nähe unter Freunden („i got all my sisters with me“) abgehoben. Damit wiederholt sich die indifferente Bezugnahme auf Lehrer-Schüler-Beziehungen ebenso, wie in der informellen Adressierung der Schüler*innen durch den Lehrer mit „moin moin“. Schule tritt hier nicht als Leistungsinstitution in Erscheinung, sondern als diffuser Beziehungszusammenhang

– was mit dem Verweis auf Hundeklassen sozialpädagogisierend und therapeutisierend wiederholt wird. Im Vordergrund werden also nicht-schulische Instanzen als zentral eingeführt. Zudem wird deutlich, dass „vom Individuum aus“ gedacht wird – es geht nicht darum, wie Bürger*innen gemacht werden können (im Sinne von Citizenship) oder „students learning“ ermöglicht werden kann (vgl. 3.1), sondern wie ein Ort des Wohlfühlens für den Einzelnen geschaffen werden kann.

Das Unterrichtsbeispiel muss als spezifische Strukturvariante der schulischen Dif-fundierungslogik verstanden werden. So ist im Deutschunterricht kein pädagogisch-therapeutischer Schonraum geschaffen, wie er schulisch idealisiert wird. In der diffusen Haltung des Lehrers, der weder die Arbeit an den Aufgaben forciert, noch Teilhabe ermöglicht, liegt eine Abwehr pädagogischer Verantwortung. Die Indifferenz gegenüber dem Schulischen schafft damit einen Raum für die individuelle Herabsetzung der Schüler*innen untereinander. Die hier entstehende Paradoxie ist, dass der auf der schulkulturellen Ebene geschaffene Möglichkeitsraum der Indifferenz gegenüber schulischer Leistung, die allen Teilhabe ermöglichen soll, im Unterricht in eine Exklusion der Schüler*innen untereinander führt.

3.3 Kontrastierung vor dem Hintergrund der Bildungsgesetze

Zur Reflexion der Positionierung der Schulen in den gesellschaftlich-kulturellen Entwürfen schulischer zu Bildung und Erziehung wurden der „No Child Left Behind Act“ (NCLB), die KMK-Richtlinien zur Schulpflicht und das Schleswig-Holsteinische Bildungsgesetz gewählt. Auch wenn in den USA die regionalen Unterschiede zwischen Schulen sehr groß sind, müssen sie sich auf das nationale Bildungsgesetz beziehen. Die regionalen Unterschiede wurden durch die Einbeziehung der Mission Statements (s.o.) eingeholt, die je Distrikt und/oder Schule gelten. In unserem Fall fällt der schulkulturelle Entwurf also mit dem regionalen (Distrikt-) Entwurf zusammen. Methodologisch gilt es hier, für Deutschland funktionale Äquivalente zu finden (Schriewer 2013), also Entsprechungen, die zwar nicht kongruent sind, aber die gleiche soziale Funktion erfüllen. Auf der nationalen Ebene fällt zum Beispiel eine verbindliche Bildungsgesetzgebung aus. Bildungs- oder Schulgesetze liegen in der Länderhoheit, also dort, wo im Projekt die distriktspezifischen Mission Statements analysiert wurden, da die Staaten, in denen wir in den USA erhoben haben, keine spezifischen gesetzlichen Bestimmungen haben. Für die nationale Ebene in Deutschland wurden die KMK-Richtlinien zu schulischer Bildung hinzugezogen. Weitere Differenzen zwischen USA und Deutschland betreffen die Transparenz im Umgang mit sozialer Differenzierung, die Finanzierung der Schulen und die Rolle der schulöffentlichen Vertretung gegenüber der Gemeinde. Diese Differenzen werden im Projekt zur Kenntnis genommen und analysiert, können hier allerdings nicht im Einzelnen behandelt werden. Da uns die Frage interessiert, wie gesellschaftliche Entwürfe schulischer Bildung sich in die Peer-Beziehungen und die Einzelschulkulturen einschreiben, soll exemplarisch auf das Verhältnis des NCLB zum Mission Statement des betreffenden Schuldistrikts und das der KMK zum Schleswig-Holsteinischen Bildungsgesetz eingegangen werden. Im Anschluss sollen diese Ausführungen zu den Peer-Beziehungen relationiert werden. Die Darstellung erfolgt ergebnisbezogen, beruht aber ebenfalls auf einer Interpretation mit der Objektiven Hermeneutik.

Die Strukturlogik des NCLB (Public Law No. 107–110, Jan. 8, 2002) verweist auf ein Zusammenspiel neoliberaler Leistungsanforderungen mit einem universalistischen Bildungsversprechen. Die im Gesetz formulierte Überschrift „An act to close the achievement gap with accountability, flexibility and choice“ (ebd.) zeigt, dass Gesetze gemacht werden, um den Bürger*innen zu dienen. Dabei hat das Gesetz den Zweck, das „achievement gap“ zu schließen, also die Differenz im Erbringen schulischer Leistungen, die amerikanische Schüler*innen aufweisen, zu überwinden. Dass es diese Differenz trotz des universalistischen Bildungsversprechens gibt, nimmt die Schule und den Staat gegenüber den Bürger*innen in die Pflicht. Gleichzeitig richtet sich das Versprechen lediglich auf Leistung, nicht auf Chancen (das wäre der Fall, wenn von einem „opportunity gap“ die Rede wäre). Mit „accountability, flexibility and choice“ wird in der gleichen Logik weiterargumentiert – es geht darum, dass das System unterschiedlichen Anforderungen gerecht wird und Wahloptionen bietet. Dies wird als Weg betrachtet, damit kein Kind zurückgelassen wird. Doch weisen vergleichende Untersuchungen darauf hin, dass das „achievement gap“ bislang nicht geschlossen wurde, sondern sich seit der Einführung des NCLB vergrößert hat (Reardon et al. 2013). Außer Frage steht damit, dass die Imagination des Gesetzes vorsieht, dass alle Kinder die Förderung ihrer Leistungsfähigkeit erfahren sollen. Symbolisch wird der Fokus auf Leistung gerichtet, weniger, um individuelle Bildungserfahrungen oder gleiche Chancen zu ermöglichen, als die gemeinsame Arbeit an der Leistungsfähigkeit zu fördern. Dahinter steht zwar der Gedanke, dass alle Kinder vor dem Gesetz gleich sind, aber auch die Vorstellung, dass Leistung als zentrales schulisches Prinzip instrumentell erreicht werden könne. Die Standardisierung von „Education“ im Sinne einer Anpassung an die Vorstellung von „Citizenship“ impliziert die Fruchtbarmachung individueller Leistungsfähigkeit für das System. Die Selbstoptimierung der Schüler*innen kann hier einen Ausgangspunkt finden (vgl. Hummrich & Terstegen 2018).

Was sich als übergreifendes Ziel findet, wird in der Hoover-Highschool durch die Vorstellung einer Gemeinschaftsorientierung und Teilhabeversprechen kleingearbeitet. Dabei erwähnt die Schule ausdrücklich das Ansinnen „to embrace opportunities“, weist also über die bloße Zielvorstellung des „achievement gap“ hinaus. Hierin zeigt sich, dass es jenseits der national-gesetzlichen Bestimmung, Handlungsspielräume gibt, die (lokal und) einzelschulisch genutzt werden. Die Schule löst die Erfolgsvorstellung von der Idee reiner Leistungsbezogenheit und stellt die Teilhabe als Bürger*innen in den Vordergrund. Diese Absetzung vom gesellschaftlich dominanten Entwurf impliziert die Möglichkeit, auch dann als jemand wahrgenommen zu werden, die eigene Bürgerschaft aktiv ausgestaltet, wenn der Beitrag zum Schließen des „achievement gap“ vergleichsweise gering ausfällt. Dennoch fallen die Vorstellungen von persönlichem Wachstums und der Entscheidungen auf der Grundlage der Ermöglichung von Lernen, mit der Leistungslogik des Schulischen zusammen. Insofern ist die distinktive Rebellion von Monica und Samuel nicht nur als aktive Auseinandersetzung mit dem Lehrer im Setting Unterricht zu verstehen. Sie ist eingebettet in eine Imagination von Wachstum und Bürgerschaft und entfaltet sich zugleich vor dem Horizont der Vorstellung berechenbarer Aneignungsermöglichung („accountability“) und individualisierter Wahlmöglichkeiten („flexibility and choice“). Mit diesen Vorstellungen spielen Samuel und Monica exzellent – gerade so, dass ihr Stören als minimaler Widerstand und Ausdruck jugendlicher Individuation gesehen werden kann, aber auch so, dass sie unter Beweis stellen, dass sie

den Leistungsanforderungen gerecht werden. An ihnen liegt es nicht, wenn das „achievement gap“ nicht geschlossen wird.

Für den deutschen Zusammenhang wurden die KMK-Richtlinie zur Schulpflicht (kmk.org) und das Bildungsgesetz von Schleswig-Holstein (Schulgesetz – SchulG. 2007) analysiert. Die KMK-Richtlinie ist mit „Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht“ übertitelt. Dabei wird anhand des Begriffs *Schulpflicht* deutlich, dass die Richtlinie nicht in den Dienst der Bürger*innen gestellt wird, sondern zukünftige Bürger*innen durch sie in die Pflicht genommen werden – und mit ihnen auch die Familien, die dafür Sorge tragen, dass die Pflicht gegenüber dem Staat erfüllt wird. Diese Strukturlogik der Vereinnahmung als Pflichterbringung steht der US-amerikanischen Dienstleistungslogik diametral entgegen. Die KMK-Richtlinie knapp zusammengefasst, umfasst eine Ausdifferenzierung dieser Inpflichtnahme mit Blick auf besondere Regelungen der einzelnen Bundesländer und schließt mit dem Hinweis, dass sie auch für behinderte Kinder und Jugendliche gilt. Die Stiftung von Einheit durch eine „allgemeine Schulpflicht“ wird zu einer paradoxen Struktur, da sie Kinder und Jugendliche in die Pflicht nimmt und ihr gleichzeitig Differenz immanent ist (Hummrich & Terstegen 2018): der gesellschaftliche Entwurf sucht ein allgemeines Prinzip (Schulpflicht) zu formulieren, das durch die Länderhoheit und die Unterscheidung von „allen Kindern“ und „behinderten Kindern“ gebrochen wird. Diese Paradoxie wird in den Gesetzen der Länder nun nicht aufgelöst, sondern reproduziert. Deutlich wird dies z.B. im „Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz“, das in seinem Namen eher wie ein Erlass denn wie eine Dienstleistung (vgl. NCLB) wirkt. Die Haltung zum Gesetz ist daher eine untertänige, während in den USA die Vorstellung der aktiven Bürgerschaft herrscht (vgl. auch Münch 1993). Die hierin zum Ausdruck kommende paradoxe Struktur wird besonders im Abschnitt „Bildungs- und Erziehungsziele“ der Schule deutlich (Schulgesetz – SchulG. 2007). Mit unterrichtlicher Bildung und Erziehung ist eine Chimäre eingeführt: Wissensvermittlung auf der einen, Mündigkeits- und Anpassungserziehung auf der anderen Seite (vgl. Koch 2004). Der Versuch hier Einheit zu stiften, artikuliert sich in der Formulierung des „Recht(s) des jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen entsprechende Erziehung“ (Schulgesetz – SchulG. 2007). Der junge Mensch wird in die (Schul-) Pflicht genommen, aber auch zur Erfahrung von Förderung berechtigt. Damit wiederum sind Lehrer*innen für individuelle Entscheidungen im Sinne des jungen Menschen und seiner Pflichterfüllung selbst in die Pflicht genommen. Lehrer*innen sollen Selektionsentscheidungen treffen, indem sie junge Menschen nach Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen sortieren sollen. Das Bildungsziel ist also nicht standardisiert („achievement“), sondern individualisiert. In dieser Paradoxie verortet sich die Heinrich-Böll-Schule mit einem für „die kids“ in Anspruch genommenen Vergemeinschaftungsanspruch, der bei Individuen ansetzt. Doch auch wenn sich das Denken vom Individuum aus hier reproduziert (dazu auch: Rademacher 2009), löst die Schule die Widerspruchslogik von Wissensvermittlung und Erziehung, indem sie sich indifferent gegenüber der Selektivität und dem Leistungsbezug geriert. Ähnlich wie die US-amerikanische Schule findet im Entwurf der Einzelschule eine Verschiebung statt: Während die Hoover-Highschool verspricht alle zu fördern und ihnen eine aktive Bürgerschaft zu ermöglichen, rangiert in der Heinrich-Böll-Schule der momentane Spaß vor einer zukunftsorientierten Qualifikationsausrichtung und werden individuelle Beziehungsgestaltungen idealisiert. In dieser Indifferenz gegenüber Leistung werden die Schüler*innen selbst zu den Sachwal-

ter*innen schulischer Funktionalität und sorgen dafür, dass die Selektivität hervorgebracht wird – wie sich im Fallbeispiel aus der deutschen Schule nachvollziehen ließ: der Lehrer verhält sich gegenüber der Partizipation der Schüler*innen gleichgültig und reproduziert damit die Indifferenz der Schule gegenüber der Leistungslogik; die Jungengruppe, die Hannes und Jasmin aktiv ausschließt, sorgt dafür, dass die mangelnde Leistungserbringung von Hannes und Jasmin nicht durch Vergemeinschaftung kompensiert werden kann. Hannes' und Jasmins leistungsbezogene Integration kann somit nicht stattfinden, auch wenn beide formal Teil der Klassengemeinschaft bleiben.

4 Zusammenfassung

Die Fälle, die in diesem Beitrag diskutiert wurden, lassen sich als diametral entgegengesetzt bezeichnen: während im Fall von Samuel und Monica gezeigt werden konnte, wie Schüler*innen peerkulturell spielerisch mit den Leistungsanforderungen der Schule umgehen und dennoch ihre Exzellenz unter Beweis stellen, ist die peerkulturelle Vergemeinschaftung von Hannes und Jasmin eine Schicksalsgemeinschaft, in der Exklusion erzeugt wird. Die vergleichende Perspektive, die hier eingenommen wurde, ermöglicht nun zweierlei:

1. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen sich in ihrem Handeln nicht nur auf situative, sondern auch auf schulkulturelle und gesellschaftlich-kulturelle Ordnungen beziehen, deren je spezifische Möglichkeitsräume nutzen und damit das Handeln in sozial differenzierenden Strukturen „einüben“. Diese sind im US-amerikanischen Kontext deutlich durch „achievement“ gerahmt, nicht durch individuierte Ermöglichungsstrukturen (das wären „opportunities“). Der deutsche Kontext ist auf individuelle Förderung nach Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen gerichtet. Erkennen Lehrer*innen diese nicht und nehmen eine indifferente Haltung ein, so laufen Schüler*innen Gefahr, ausgegrenzt zu werden. Mit dieser Rekonstruktion erfüllt sich so ein Projektziel: die Einbettung schulischer Differenzierung in die (schul-)kulturelle Ordnung von Bildung nachzuvollziehen.
2. Damit zeigt sich, dass es durch den Vergleich möglich wird, die Bedingtheit sozialen Handelns durch jeweils geltende soziale Ordnungen zu verstehen. Der qualitative Vergleich bedeutet nicht, dass Kulturen i.S. eines holistischen Konzepts verglichen und Schulsysteme nach besser/schlechter eingeordnet werden. Vielmehr kann damit die eigene Standortgebundenheit von Beurteilungs-, Handlungs- und Deutungsschemata reflektiert werden. Das bedeutet, dass das, was einheimisch zunächst selbstverständlich scheint (z.B. das Denken vom Individuum aus), erst durch die Befremdung des Vergleichs (Huf & Breidenstein 2013) herausgearbeitet werden kann – etwa die Erkenntnis, dass anderenorts Bildung von der Institution aus entworfen wird.

Für das hier vorgestellte Projekt sind diese Erkenntnisse zentral, weil sie einen erweiterten Blick in das relationale Zusammenspiel der Handlungsebenen (vgl. Kap. 2) ermöglichen und damit theoretisch weitere Anschlussmöglichkeiten offenbar werden lassen. Gleichzeitig deuten sich hier auch methodologische Folgefragen an, mit denen der of-

fene Forschungsprozess umzugehen hat. So wurden hier die Vergleichsmöglichkeiten der Gesetze und die Vielfalt der Einbettung von Schule angesprochen. Diese Vielfalt bedingt – wenn sie Gegenstand der Forschung wird – die Herausforderung, z.B. auf der Ebene der Organisation von Schule, funktionale Äquivalente zu finden bzw. zu fragen, ob es diese überhaupt geben kann. Sie nicht zum Gegenstand der Rekonstruktion zu machen, bedeutet allerdings möglicherweise, dass die gesellschaftlich-kulturelle Bedingtheit von Schule und Bildung in Vorannahmen stecken bleibt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Merle Hummrich
Goethe-Universität Frankfurt .M.
Fakultät für Erziehungswissenschaften
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt am Main
E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bennowitz, Hedda (2004): Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: ZSE, 24(4), S. 393-407.
- Bennowitz, Hedda/Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2015): Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-305.
- Bietau, Alfred/Breyvogel, Wilfried/Helsper, Werner (1983): Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher. In: Projektgruppe Schule und Subkultur. Essen.
- Bourdieu, Pierre (1998): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2004): „Streber“ – zum Verhältnis von Peerkultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau 58 (5): S. 549-563.
- Cohen, Phil (1997): Rethinking the Youth Question. Palgrave Macmillan.
- Davies, Bronwyn (1983): The role pupils play in the social construction of classroom order. In: British Journal of Education 4 (1), S. 55-69.
- Helsper, Werner (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 161-185.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-145.
- Huf, Christina/Breidenstein, Georg (2013): Vergleichende Perspektiven auf die Schuleingangsphase in Deutschland und England. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-276.
- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische und das Reale der Schulkultur. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-94.

- Hummrich, Merle/Helsper, Werner/Busse, Susann/Kramer, Rolf-Torsten (2006): Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung 7(1), S. 25-46.
- Hummrich, M./Rademacher, S. (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 13 (1/2), S. 39-53.
- Hummrich, M./Terstegen, S. (2018): Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In: Menz, M./Thon, C. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Wiesbaden: VS, S. 205-223.
- KMK (2018): Allgemeinbildende Schulen, Bildungswege und -abschlüsse. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html> (6.5.2018).
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krappmann, Lothar (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius&Lusius, S. 253-271.
- Koch, Lutz (2004): Erziehender Unterricht – eine Hybridbildung? In: Koch, L./Schorch, G. (Hrsg.) Erziehender Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-62.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): Schulische Bildungsbiographien, Peers und soziale Ungleichheit. Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-160.
- Münc, Richard (1993): Die Kultur der Moderne. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Public Law No. 107–110. Jan. 8, 2002. No Child Left Behind Act of 2001.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (06.05.2018).
- Powell, Justin W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.). Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: Transcript, S. 321-343.
- Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reardon, Sean F./Greenberg, Erica H./Kalogrides, Demetra/Chores, Kenneth A. (2013): Left behind? The effect of No Child left Behind on Academic Achievement Gaps.
- Schäfers, Bernhard (1998): Soziologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Schaub, Maryellen/Baker, David P. (2013): Conservative Ideologies and the World Educational Culture. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123-138.
- Schriewer, Jürgen (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-41.
- Schulgesetz – SchulG. 2007. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 mit allen späteren Änderungen, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 121, 140 und 150 geändert (Art. 4 Ges. v. 14.12.2016, GVObI. S. 999).
- Steiner-Khamsi, Gita (2004): The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York: Teachers College Press.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Youniss, James (1980): Parents and Peers in Social Development. Chicago: University Press.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Diskussion

Andreas Bonnet

Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Zusammenfassung

Durch die verstärkte Aufmerksamkeit für Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird die Frage nach der Rolle von Fachlichkeit in der Professionsforschung zunehmend diskutiert. Im strukturtheoretischen Ansatz ist Professionalität über lange Zeit generisch betrachtet worden, indem die zentralen Handlungsprobleme von Lehrer_innen überfachlich verortet wurden. Aktuelle empirische und theoretische Beiträge legen jedoch nahe, dass die strukturtheoretischen Zentralprobleme - die Bearbeitung der Antinomien, der Umgang mit Ungewissheit und die Entwicklung von Reflexivität - sowohl generisches als auch fachliches und fachdidaktisches Wissen zu ihrer Bearbeitung erfordern. Die Forschung zum berufsbiographischen Ansatz bestätigt dies und offenbart darüber hinaus die gegenseitige Verwiesenheit der beiden Aspekte: reflektiertes fachliches und fachdidaktisches Wissen - z.B. eine subjektive fachspezifische Lern- und Bildungstheorie - sind notwendig, um die sich zunächst generisch zeigenden Handlungsprobleme (z.B. Technologiedefizit oder Anerkennung der Lernenden als pädagogische Andere) produktiv zu lösen. Diese Überlegungen lassen den Erwerb einer berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung erscheinen. Sie unterstreichen die Bedeutung vor- und außeruniversitärer Erfahrungen für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und machen die Notwendigkeit einer stärkeren Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile der Lehrerbildung deutlich. *Schlagwörter:* Berufsbiographie, Fachlichkeit, Lehrerbildung, Professionsforschung, Strukturtheorie

Teacher Professionalism and Professionalization: The Role of Subject-Specific Knowledge and Reflexivity – Theoretical Concepts and Empirical Results

The German “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (teacher education initiative) has stimulated intense scientific discourse on teacher professionalism and professionalisation. In doing so, it has also highlighted the question of the role of subject-specific knowledge and reflexivity. The structural approach to professionalism has traditionally focussed on generic aspects by analysing the challenges teachers face from a non-subject-specific point of view. Current research, however, suggests, that the most prominent of these challenges – i.e. antinomies, uncertainty and reflexivity – can only be mastered if teachers possess both generic and subject-specific knowledge. Findings from biographic research into teacher professionalism underline this and highlight the fact that these two elements need to be related to each other in a meaningful way: Reflexive subject-specific knowledge – i.e. a well reflected subjective theory of teaching and learning in the teachers' subjects – are prerequisite of dealing with seemingly generic challenges (e.g. the impossibility of direct instruction or the alterity of the teacher-student-relationship). In this light, well reflected and subject oriented disciplinary and pedagogical knowledge and its acquisition seem to be essential elements of teacher professionalism and professionalisation. This also highlights the importance of pre-university and non-institutional learning as well as the necessity of a more intense connection of the different elements of teacher education.

Keywords: professional biography, disciplinarity, teacher education, teacher research, professionalism

1 Einleitung

Die Begegnung zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik ist seit einigen Jahren intensiver geworden und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat dies nochmals verstärkt. Die in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen zur Fachlichkeit von Professionalität und Professionalisierung sind auch ein Reflektieren über diese Kooperation: ein Erkunden der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik. Dazu werden fachliche und generische Aspekte von Professionalität und Professionalisierung sowie ihre Beziehungen zueinander in Modellen von Lehrerprofessionalität diskutiert. Dabei geht es primär um die Diskussion berufsbiographischer und berufshabituelier Implikationen von Fachlichkeit und sekundär um daraus folgende Konsequenzen für die Organisation der Lehrerbildung in Hinblick auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Professionalisierung.

Aufgrund der Vielfalt der Fachdidaktiken müssen diese Überlegungen notwendig exemplarisch sein: Erstens, weil fachkulturell gewachsene Spezifika zur Lehrer_innenforschung in Fachdidaktiken und Schulpädagogik erst seit kurzer Zeit konvergieren und diskutiert werden (für Englisch vgl. Roters & Trautmann 2014; Viebrock 2007, 2014; Caspari 2004). Zweitens, weil die Diskussionen im deutschen und im englischsprachigen Raum unterschiedlichen Strukturierungen folgt. Insbesondere der strukturtheoretische und biographische Ansatz werden in der englischsprachigen Welt nicht ohne Weiteres verstanden. Anstelle des Habitusbegriffs findet man dort häufiger Konzepte wie *teacher identity*, *beliefs* oder auch *educational leadership*. Dementsprechend weisen englischsprachige Übersichtsbeiträge zur Lehrerforschung allgemein (vgl. z.B. Mundy, Russell & Martin 2001) oder im Bereich Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Borg 2003) allein für den Gegenstandsbereich des Lehrerverwissens eine enorme Zahl verschiedener Konstrukte auf. Ich werde in diesem Aufsatz auf die Didaktik der Fremdsprachen (insbesondere Englisch), des Bilingualen Unterrichts, der Naturwissenschaften und des Sports eingehen. In gleichem Maße werde ich Erkenntnisse aus dem Bereich der strukturtheoretischen und biographischen Professionsforschung einbeziehen.

Der Aufsatz geht den folgenden vier Fragen nach. (1) Was ist unter Fachlichkeit zu verstehen? (2) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (3) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im biographischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (4) In welchem Verhältnis stehen generische und fachliche Aspekte?

2 Die doppelte organisationale Überformung von Fachlichkeit und die Abwendung von der Abbilddidaktik

Die Fachlichkeit eines Unterrichtsfachs wird durch diejenigen Eigenschaften des Weltzugriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung dieses Faches konstituiert, die es von anderen Fächern unterscheidbar machen. Diese Unterscheidung kann erkenntnistheoretisch vorgenommen werden, wie dies z.B. im Konzept der „Aspekthaftigkeit“ (Wagenschein 1995, zuerst 1962) getan wird. Sie kann aber auch praxeologisch erfolgen, und dann erweist sich Fachlichkeit als in doppelter Weise organisational überformt. Die erste

Überformung findet auf der Ebene der universitären Bezugsfächer statt. Studien zur Fachkultur universitärer Disziplinen (vgl. z.B. Janich 1992; Pickering 1992) zeigen, dass sich eine akademische Disziplin nicht in kanonisierten Wissensbeständen erschöpft, sondern dass diese Wissensbestände die jeweilige Disziplin als Praxisgemeinschaft der Forschenden nur teilweise oder sogar verzerrt abbilden. Daher unterscheidet sich gelebte Fachkultur (im Spannungsfeld zwischen individuellen Erkenntnisinteressen, durch Forschungsfinanzierung gesetzten Anreizen und tradierten Praxen) von der in Lehrbüchern kodifizierten Fachkultur teilweise deutlich. Die zweite Überformung findet auf schulischer Ebene statt. Unterrichtsfächer sind nämlich keine Abbilder der akademischen Disziplinen, sondern zuallererst schulische Praxen oder auch schulkulturelle Konstruktionen. Somit unterscheidet sich gelebte schulische Fachkultur (im Spannungsfeld zwischen Lehr-, Lern- und Abschlussinteressen der Lehrer_innen und Schüler_innen, sowie zwischen durch Rahmenpläne, Abschlussprüfungen oder externe Tests gesetzten Anreizen und vor Ort tradierten Praxen) sowohl von den universitären Fachkulturen als auch von der in Lehrbüchern und Aufgabensammlungen kodifizierten Fachkultur. Als gelebte Praxis ist sie weniger aus dem ableitbar, was Lehrer_innen oder Unterrichtsmaterialien explizit über Fächer sagen, sondern vielmehr auf der Ebene impliziten Wissens repräsentiert.

Dies führt dazu, dass schulkulturelle Konstruktionen von Fachlichkeit, auch wenn sie vorgeben Abbilder akademischer Disziplinen zu sein, zahlreiche Elemente enthalten, die allenfalls entfernte Ähnlichkeit mit der Fachlichkeit akademischer Praxen aufweisen. Typische Beispiele aus den Naturwissenschaften sind verzerrte Stereotype von Wissenschaftler_innen und stark reduzierte Vorstellungen wissenschaftlicher Tätigkeit als strikte lineare Hypothesenprüfung (vgl. z.B. Krüger 2017). Typische Beispiele aus den Fremdsprachen sind schulgrammatische Konstruktionen (z.B. das *present perfect* oder die sog. *if-Sätze*). Sie werden Schüler_innen als in Form und Funktion eindeutige Phänomene dargeboten. Diese Phänomene werden aber erstens schon im Vergleich zwischen Schulbüchern in verschiedener Weise präsentiert. Zweitens entsprechen sie nicht dem – viel komplexeren – Ergebnis korpuslinguistischer Analysen des Phänomens (vgl. Schlüter 2002), und drittens verschleiern die aus dem Deutschen oder Lateinischen übernommenen grammatikalischen Kategorien, z.B. Gerundium, die Besonderheit der Zielsprache, anstatt sie im Sinne von *language awareness* herauszuarbeiten (vgl. Herbst 2013).

Aufgrund dieser doppelten Überformung fand in den verschiedenen Fachdidaktiken im Zuge des *linguistic turn* und *cultural turn* eine Abwendung der universitären Didaktiken von der Abbilddidaktik und damit der Fachsystematik statt. Daraus ergibt sich für die erste Frage dieses Aufsatzes folgende Antwort: Die Konstitution von Fachlichkeit in der Schule erfolgt als gelebte Praxis in der Wechselwirkung von implizitem fachlichem Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. ihren Überzeugungen in Bezug auf Inhalte oder Methoden der Erkenntnisgewinnung ihrer Fächer) mit organisationalen Strukturen (z.B. den in schulinternen Curricula festgelegten und in schulischen Praxen normalisierten Inhalten und Vorgehensweisen). Für das Verständnis von Fachlichkeit sind somit professionstheoretische Ansätze besonders hilfreich, die implizites Wissen, seine Genese und seine Wechselwirkung mit Struktur beforschen. Dies gilt v.a. für den

strukturtheoretischen und den biographischen Ansatz, die ich daher im Folgenden exemplarisch diskutieren werde.

3 Strukturtheorie: Die Fachlichkeit pädagogischer Handlungsprobleme

Die Strukturtheorie konzentriert sich auf die von Professionellen „typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme“ (vgl. Oevermann 1996: 70) und die damit in Wechselwirkung stehenden organisational-institutionellen Strukturen. In Bezug auf den Lehrerberuf beschäftigt sie sich besonders mit den „Struktureigenschaften bzw. mit der Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (vgl. Oevermann 2002) im Zuge der Durchführung des Kerngeschäfts, nämlich der Wissens- und Normenvermittlung. Im Kern des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes erweist sich Professionalität in der Bearbeitung dreier zentraler Herausforderungen. (1) Erstens ist Lehrer_innenhandeln konfrontiert mit professionellen Paradoxien und antinomischen Spannungen, die sich in verschiedenen Antinomien (vgl. Helsper 1996, 2016) zeigen. (2) Zweitens müssen Lehrerinnen und Lehrer sich mit Ungewissheit auseinandersetzen. Sie zeigt sich zum einen als Technologiedefizit, also als Unverfügbarkeit des Lernprozesses und zum anderen als Kontingenz der Inhalte als immer wieder neu in der pädagogischen Interaktion zu balancierenden, disziplinären und schülerseitigen Sinnkonstruktionen. (3) Drittens wird, wo Rezeptologie versagt, Reflexivität zur professionellen Kernfähigkeit (vgl. Helsper 1996; Schön 1983) und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen (vgl. Munby et al. 2001), insbesondere auf das implizite Wissen. Im Folgenden werden diese drei Aspekte nacheinander in Hinblick auf ihre Bezüge zu Fachlichkeit diskutiert.

3.1 Fachlichkeit und die Antinomien des Lehrer_innenhandelns

In den letzten 20 Jahren sind die Antinomien des Lehrer_innenhandelns ausgearbeitet worden (vgl. z.B. Helsper 1996) und haben Eingang in die Studienliteratur gefunden (vgl. Helsper 2016). Darin ist eine deutliche Bewegung von ihrer generischen Bedeutung hin zu ihrer Eingewobenheit in die Fachlichkeit des Unterrichts zu sehen. Im maßgeblichen Aufsatz Helspers von 1996 taucht nur an einer – allerdings sehr bedeutenden Stelle (vgl. Helsper 1996: 543) – ein ansatzweise ausgeführter fachlicher Bezug auf, und die empirischen Beispiele diskutieren allesamt generische, also fachunabhängige Aspekte. Anders im jüngsten Aufsatz im Studienbuch „Beruf Lehrer/Lehrerin“ (Rothland 2016). Hier erhält die Sachantinomie breiten Raum und die zentrale Bedeutung des fachlichen Lernens wird explizit gemacht (vgl. Helsper 2016: 119). Die mit der Sachantinomie ausgedrückte Spannung zwischen einer Orientierung an der Sache, verstanden als dem im Rahmen der jeweiligen Fachlichkeit konstruierten Unterrichtsgegenstand, und der Orientierung an der Person mit ihren diesen Gegenstand ggf. ganz anders konstituierenden Sinnkonstruktionen ist zu balancieren, denn: „Nur wenn sowohl die Sache als auch die Person gleichermaßen zur Geltung gebracht werden, sind die Voraussetzungen für fachliche Bildungsprozesse als Verstehensprozesse der Schüler gegeben“ (ebd.).

Genau an dieser Stelle treffen wir auf den ersten Kern der Fachlichkeit von Professionalisierung. Lehrerinnen und Lehrer müssen dazu vier Probleme bearbeiten.

Das erste Problem wird von der Frage aufgeworfen, was mit fachlicher Kompetenz und Fachlogik gemeint ist. Eine unreflektierte Abbilddidaktik scheidet aus, denn sie führt zu den oben angesprochenen Effekten. Um Bildung und fachliches Lernen zu ermöglichen, bedarf es vielmehr einer reflektierten Fachlichkeit auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, um eine lerngruppenspezifische fachliche Praxis zu realisieren. Selbst in dieser Haltung aber, und dies ist das zweite Problem, kann die Sachantinomie ganz zur Sache hin verschoben sein. Um dem entgegenzuwirken, haben die Fachdidaktiken zahlreiche Ansätze hervorgebracht, die versuchen, die Sachantinomie nachhaltig auszubalancieren. In der Didaktik der Naturwissenschaften sind dies z.B. die Forschungen zu Schülervorstellungen, das englische *Salters-Curriculum*, der deutsche Ansatz der *Naturwissenschaften im Kontext* oder das Konzept der *Didaktischen Rekonstruktion*. Sie alle versuchen, naturwissenschaftliche Bildung von ganzheitlichen Phänomenen, also zunächst ohne die Verengungen des disziplinären Zugriffs, oder aus der Schülerperspektive zu denken. In der Fremdsprachdidaktik sind beim sprachlichen Lernen der *communicative turn* mit dem amerikanischen *natural approach* und der deutschen *kommunikativen Didaktik* oder im Bereich der Literaturdidaktik die rezeptionsästhetischen, medienkritischen oder kreativen Ansätze zu nennen. Sie haben gemeinsam, anstelle expliziten Wissens über Sprache und Literatur deren Verwendung zu Kommunikation und Sinnkonstruktion ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Man könnte daher beinahe sagen: Ein, wenn nicht sogar das Kernanliegen der Fachdidaktik liegt in der fachspezifischen Ausbalancierung der Sachantinomie.

Damit ist das dritte Problem angesprochen. Entgegen dieser Lehre sieht schulische Praxis überwiegend anders aus. Fachunterricht neigt zur Subsumtion, zur Konstruktion von Gewissheit bzw. Schließung: In verschiedener Weise werden Sinnüberschuss generierende Anschlüsse von Schülerinnen und Schülern interaktional abgeblockt oder in Richtung scheinbar eindeutiger fachdisziplinärer Sinnkonstruktionen umgedeutet. Dies zeigen schulpädagogische (vgl. Paseka & Schrittmesser 2018; Gruschka 2005, 2013; Breidenstein 2006; Proske 2006) und fachdidaktische (vgl. z.B. Schneider 2018; Bracker 2015) Unterrichtsstudien immer wieder in analoger Weise für verschiedene Fächer und Schulformen. Dies führt zum vierten Problem: Durch die aus Schließungen und Überdidaktisierung resultierende Trivialisierung verschwinden nämlich nicht nur Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler, es verschwindet auch die Sache selbst (vgl. z.B. Gruschka 2013).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass es zur Balancierung der Sachantinomie eines reflektierten Verständnisses des eigenen Faches bedarf, das Lehrer_innen in die Lage versetzt, den spezifischen Modus des Weltzugriffs ihres Faches zu erkennen: Mit Wagenschein (1995, zuerst 1962) gesprochen, dessen „Aspekt“ oder „Hinsicht“ (24), um so die Aspekthaftigkeit jeglicher Erkenntnis als übergeordnetes Bildungsziel für Schüler_innen erfahrbar zu machen. Daraus ergeben sich die didaktischen Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl unterrichtlicher Gegenstände, die einen möglichst hohen exemplarischen Gehalt aufweisen müssen. Es ist aber auch ein profundes Wissen über fachspezifische Aneignungsprozesse (z.B. Fremdspracherwerb) notwendig, um den Schüler_innen sinnkonstruierende Anschlüsse zu ermöglichen. Dies ist die didak-

tisch-methodische Dimension sachfachspezifischer Professionalisierung von Lehrer_innen.

3.2 Ungewissheit als professionstheoretisches Zentralproblem

Darin erschöpft sich aber die Bedeutsamkeit von Fachlichkeit im strukturtheoretischen Ansatz noch nicht, denn reflektierte Fachlichkeit führt nicht automatisch zur angemessenen Balancierung der Sachantinomie. Die Frage nach den Ursachen der Tendenz zu Schließung, zu Asymmetrie und zu Subsumtion verweist auf den Umgang mit Ungewissheit. Die psychologisch orientierte Professionsforschung schreibt dies der Person zu: Gegenüber dem Durchschnitt der Bevölkerung haben Lehrerinnen und Lehrer eine Tendenz zur Ungewissheitsintoleranz (vgl. Dalbert & Radant 2010). Auch rekonstruktiv arbeitende Professionsforscher_innen sehen die Verantwortung beim handelnden Individuum und vermuten, dass zur Überwindung dieser Situation eine „situativ genutzte Kontextsensibilität notwendig“ (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe 2018: 3) sei. Beide Ansätze sind generisch und bleiben ganz beim Individuum. Im Folgenden möchte ich daher am Beispiel Englisch skizzieren, inwiefern die Bearbeitung der Ungewissheitsantinomie fachliche Wissensbestände benötigt und auf welche Weise der strukturelle Kontext wirkt.

In einer dreijährigen Längsschnittstudie zu Kooperativem Lernen im Englischunterricht wird dokumentiert, wie eine Lehrerin eine an Mikromethoden orientierte kooperative Unterrichtspraxis entwickelt, die anfällig bleibt für Widersprüche zwischen an Autonomie und konstruktivistischem Lernen orientierter Absicht und immer wieder auftretenden heteronom-instruktivistischen Reflexen (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 2018). In den begleitenden Interviews zeigen sich zwei Gründe dafür: eine gymnasiale *Durchprozessierungslogik*, in der Inhalte in der durch das Lehrbuch vorgegebenen Reihenfolge und Menge abgearbeitet werden und eine angstbesetzte Prüfungspraxis von Schüler_innen durch Lehrer_innen und von Lehrer_innen durch Lehrer_innen. Im Gegensatz dazu öffnet eine andere Lehrerin ihren Unterricht und wendet sich stärker den Lernenden zu. Sie lernt ihre Schüler_innen in offenen Settings als kompetente Fremdsprachenlerner_innen zu sehen und bezeichnet dies als „eye-opener“ (vgl. Bonnet & Hericks 2014). Sie begibt sich in die „Kampfzonen mit den Organisationsvorgaben, in denen die Organisation nicht mehr als routinisierte Entlastung, sondern als routinisierte Erstarrung erfahren wird“ (vgl. Helsper 1996: 535). Was bringt Lehrer_innen dazu, dieses Risiko auf sich zu nehmen und den Unterricht zu öffnen? Zuallererst ist sicherlich die Bereitschaft erforderlich, sich überhaupt den Schüler_innen als „pädagogischen Anderen“ (vgl. Hericks 2006) zuzuwenden. Die vorläufigen Ergebnisse unserer oben genannten Fallstudie aus dem Englischunterricht (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 2018) legen aber nahe, dass dies darüber hinaus für eine erfolgreiche Bearbeitung der daraus erwachsenden Konflikte eine umfassende Vorstellung von der fachlichen Materie und ihres Bildungsgehalts, sowie vom zeitlichen Verlauf fachlicher Lern- und Bildungsprozesse erfordert. Dann nämlich können Lehrer_innen fachliche Bildungsprozesse planerisch anpeilen, einen fruchtbaren Moment erkennen, für den es sich lohnen würde, die Routine kleinschrittiger Durchprozessierungslogik zu verlassen und in längeren Bögen des Kompetenzerwerbs denken.

3.3. Generische und fachliche Reflexivität als professionelle Kernkompetenz

Dies gilt allerdings nur dann, wenn der individuelle Entwurf professioneller Identität einer Lehrkraft dieser Zielsetzung nicht im Wege steht. Diese berufliche Identität ist stark von den beiden oben angesprochenen institutionell-organisationalen Überformungen betroffen. Die fachdidaktische Lehrerforschung zeigt nämlich, wie bestimmte Entwürfe einer *professional identity* gewisse Unterrichtsformen präferieren. Eine derartige Überformung findet sich z.B. in einer Lehrerstudie zu *Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht* (vgl. Bonnet & Breidbach 2017). Die Spannweite der Praxis von Lehrerinnen und Lehrern reicht dort von der durch viel *scaffolding* ermöglichten Realisierung des favorisierten *high challenge high support classroom* mit einem Höchstmaß an zielsprachlicher Interaktion bis zu einem weitestgehend mehrheitssprachlich geführten Unterricht, in dem nur schriftliche Materialien in der Zielsprache verwendet werden. Der Typ der dem CLIL Prinzip widersprechenden Praxis speist sich aus einem Identitätsentwurf des *Chemikers in der Schule*, der offen erklärt: „I don't give a damn about the language“ (ebd.: 279).

Für das Fach Sport wurde gezeigt, dass professionelle Identitätskonstruktionen nicht idiosynkratisch erfolgen, sondern sich aus fachkulturellen Traditionen speisen. So führen sie in historischer Rekonstruktion den immer wieder auffindbaren Identitätsentwurf des „Gesundheitstraining veranstaltenden medizinischen Hilfsberufs“ (vgl. Schierz & Pallesen 2016) auf tief in die Fachkultur des akademischen und schulischen Faches Sport eingelassene medizinische Bezüge zurück (vgl. Schierz & Miethling 2017: 55). Mit Combe argumentieren sie somit, dass Professionalisierung eben nicht irgendeinen, sondern einen reflektierten Bezug zu Fachlichkeit erfordert, um zu einer professionellen Identität zu finden, die zu den fachlichen Bildungszielen passt.

4 Biographischer Ansatz: Die Rolle der Fachlichkeit in der Berufsbiographie

Da in den bisherigen Ausführungen bereits anklang, welche Relevanz Primärsozialisation und Studium für die spätere Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern haben, werde ich nun von einer synchronen auf eine diachrone Perspektive wechseln. Damit ist das Terhartsche Diktum von Professionalisierung als berufsbiographischem Entwicklungsproblem aufgerufen, und im Folgenden gehe ich der Leitfrage nach, welche Rolle Fachlichkeit in unterschiedlichen Phasen der Biographie von Lehrerinnen und Lehrern spielt.

In den Fachdidaktiken finden sich zahlreiche Befunde dazu, dass die eigene Schulzeit zukünftige Lehrer_innen in Bezug auf ihre Konzepte von Fachlichkeit stark beeinflusst. Schüler_innen werden über bis zu 13 Jahre in eine fachliche Praxis hineinsozialisiert. Die resultierenden „vorberuflichen und vordidaktischen Alltagstheorien Studierender“ (vgl. Schierz & Miethling 2017: 57) sind im späteren Berufsverlauf leitende Orientierungen zur Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Belastung (ebd.). So rekonstruiert Volkmann (2008) drei Typen, wie die eigene Sportsozialisation im Spannungsfeld

zwischen leistungs- und breitensportlicher bzw. flexibler Orientierung im selbst erteilten Sportunterricht wirkt. Besonders interessant daran ist, dass nur eine der drei Orientierungen, die „flexible“, eine produktive Bewältigung beruflicher Krisen zu ermöglichen scheint. In der Fremdsprachendidaktik resümiert Küppers (1999), dass die eigene Schulzeit beruflich wirkt, indem sich im fremdsprachlichen Literaturunterricht „Lesearten“ (ebd.: 364) wie z.B. das laute Fehlerlesen tradieren. Außerdem ließen sich Lehrerinnen und Lehrer stark „von ihren persönlichen Lesepräferenzen und Lesehaltungen leiten“ (ebd.: 369) und vernachlässigen literaturdidaktische Erkenntnisse wie z.B. lesesozialisatorisch bedingte *gender*-Unterschiede. Für Fremdsprachenlehrer_innen insgesamt resümiert Caspari (2003), „bei allen Befragten eindeutige Zusammenhänge zwischen den Erinnerungen an die eigenen Lernerfahrungen und einzelnen Komponenten des beruflichen Selbstverständnisses“ (ebd.: 204).

Nach Ende der eigenen Schulzeit bietet das Studium berufsbiographisch den ersten Ort institutionalisierter Reflexion und ggf. Irritation habitualisierter Überzeugungen und Handlungsmuster. In den letzten Jahren ist dazu die Fallarbeit als potenziell besonders wirkmächtig herausgestellt worden. Der schulpädagogischen Kasuistik (vgl. z.B. Verweise bei Helsper 2018: 132-134; Paseka, Hinzke & Maleyka 2018; Hummrich et al. 2016) entsprechende reflexive Ansätze sind in den Fachdidaktiken allerdings deutlich weniger auffindbar. Schierz & Miethling (2017) resümieren daher, dass Studierenden die Konstruktion von „(subjektiv) bedeutungsvollen berufsbezogenen Wissens- und Überzeugungskonstruktionen weitgehend anheimgestellt ist“ (ebd.: 63). Gleiches wird für die fremdsprachliche Literaturdidaktik festgestellt (vgl. Schädlich 2009: 394), wodurch sprachliches Eindeutigkeitsverlangen, Instruktivismus, nationalphilologischer Kulturbegriff und die Negation eines forschenden Habitus das Studium überdauern. Ein zweites Instrument potenzieller Reflexion mitgebrachter Normalitätsvorstellungen sind Praxisphasen (vgl. Artmann et al. 2018). Dabei kann es zu konsensual-kooperativer Planung und Reflexion von Unterricht kommen. Es kann aber auch zu konflikthafter Spannungen zwischen Habitus und Normen der Mentor_innen und Studierenden kommen, bei denen die Studierenden argumentativ im Hintertreffen sind, weil ihnen eine funktionale und elaborierte subjektive Spracherwerbtheorie fehlt (vgl. Rosemann & Bonnet 2018). Schultze (2018) führt dies auf fehlende Aushandlungsräume zur Konstruktion professioneller Identität im Dreieck von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpädagogik in der Lehrerbildung zurück und plädiert für eine Betonung der berufsbiographisch unterschiedlichen Funktion der Phasen.

Wenngleich Studien zum Referendariat tendenziell alt und rar sind, besteht doch Einigkeit, dass Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung hier schlagartig steigen. Dies verschärft die Notwendigkeit der Bearbeitung grundlegender Handlungsprobleme. Eine produktive Anforderungsbearbeitung durch Auseinandersetzung mit antinomischen Spannungen (generische Seite) erfordert fachdidaktisches und methodisches Wissen (fachliche Seite), und die Abwesenheit dieses Wissens führt zu unproduktiven Krisen bis hin zum Abbruch des Referendariats (vgl. Kosinár 2014). Ganz ähnlich konzeptualisiert Dietrich (2014) die doppelte Anforderungsstruktur des Referendariats: Referendarinnen und Referendaren würden einerseits mit dem unhintergehbaren Technologiedefizit (generische Seite) von Unterricht und andererseits mit zentralen fachlichen Aspekten wie z.B. der Entwicklung plausibler fachspezifischer Ziele,

einer konsistenten Lehr-Lern-Theorie und funktionaler Konzepte fachlicher Leistung konfrontiert.

Hier knüpft unmittelbar das Entwicklungsaufgabenmodell der Berufseingangsphase (vgl. Keller-Schneider 2010; Hericks 2006) an. Spätestens in dieser Phase geht es nicht mehr um den Erwerb fachlichen Wissens, sondern um dessen Umstrukturierung, also um die Gestaltung von Passungsverhältnissen zu den umfassend wirksam werdenden Bedürfnissen der Adressaten und organisational-institutionellen Rahmenbedingungen. Die Verwobenheit von generischen und fachlichen Aspekten von Professionalisierung zeigt sich in diesem Modell in der Komplementarität der Entwicklungsaufgaben *Vermittlung* und *Anerkennung*. Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* rückt „die Rolle des Lehrers als Experte für die *Inhalte, Methoden* und *Denkstile* seiner Unterrichtsfächer“ (vgl. Hericks 2006: 110; Hervorh. orig.) ins Zentrum. Dies geschehe aber nicht in deren disziplinärer Eigenlogik. Die eigentliche Aufgabe für die Professionalisierung wird vielmehr darin gesehen, (1) „die prinzipielle Unerreichbarkeit der Adressaten“ (ebd.: 111) anzuerkennen und (2) gleichzeitig schülerseitige Bezugnahmen auf die Sache in ihrer Eigensinnigkeit zuzulassen und dann mit disziplinären Wissensbeständen in ihrer Aspekthaftigkeit abzugleichen. Dabei fordert die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*, die Schülerinnen und Schüler als in ihren Entscheidungen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben Autonome anzuerkennen und eine funktionale Beziehung zwischen emphatischer und zynischer Bezugnahme zu entwickeln (ebd.: 122). Dies scheint generische Aspekte von Professionalität zu betonen. Eine derartige Bezugnahme setzt aber voraus, dass (1) das Besondere der jeweiligen Fachinhalte und der damit verbundenen Verstehensschwierigkeiten reflektiert wird, dass (2) Differenzen zwischen Alltags- und Fachwissen expliziert werden, und dass (3) der persönliche Preis, den Schülerinnen und Schüler für ein Einlassen auf die Fachinhalte z.B. in Bezug auf sprachliche Identität oder ihr Weltbild zu zahlen haben, verstanden werden und in letzter Konsequenz die daraus resultierende Verweigerung akzeptiert wird. In ganz ähnlicher Weise wird dies auch in der Sportdidaktik dargestellt (vgl. Schierz & Miethling 2017; Miethling 1986).

In berufsbiographischen Phasenmodellen folgt nun eine Stabilisierungsphase, die z.B. für das Fach Sport frühestens mit dem vierten Berufsjahr beginnt und spätestens mit dem zehnten Berufsjahr endet (vgl. Schierz & Miethling 2017). Nach diesem Plateau mit hoher Berufszufriedenheit und im Expertise-Modell optimaler Performanz ergibt sich neuer Professionalisierungsbedarf von außen (z.B. neue Prüfungsregelungen oder Schulentwicklungsmaßnahmen oder sogar politische Umbrüche wie die deutsche Wiedervereinigung) oder von innen (z.B. Verringerung der Belastbarkeit durch Schwinden physischer und psychischer Ressourcen). Besonders gut erforscht sind derartige Veränderungsprozesse in Bereichen schulischer Innovation. In einem dafür typischen Bereich, dem Bilingualen Unterricht hat sich gezeigt, dass eine gelingende berufliche Neuorientierung sowohl individuelle, generische und fachliche Aspekte als auch strukturelle Aspekte berücksichtigen muss (vgl. dazu Heinemann 2018; Bonnet & Breidbach 2017; Dirks 2004; für Englischunterricht allgemein Dirks 2000). Gelingt diese Neuorientierung nicht, so finden sich in der Literatur zwei Modi der De-Professionalisierung. Sie kann sich innerhalb des beruflichen Orientierungsrahmens *Lehrer_in* vollziehen, indem Entwicklungsaufgaben nicht bearbeitet werden oder Lehrer_innen hinter bereits erreichte Reflexionsstände zurückfallen (vgl. z.B. Hericks 2006). Es kann aber auch zu

einem praktischen Verschwinden des Berufsbilds der Lehrperson in der eigenen Tätigkeit kommen, bei dem der „Sportlehrerberuf zu einem verklärenden Platzhalter für medizinische Hilfstätigkeiten in Form der Anleitung einfachen Gesundheitstrainings“ (vgl. Schierz & Pallesen 2016: 44) wird.

Abschließend möchte ich noch kurz darauf eingehen, dass berufsbiographisch auch außerinstitutionelle Erfahrungen relevant werden können. Neben den bereits genannten Aspekten der Sport- und Lesesozialisation sind dies v.a. Auslandsaufenthalte, insbesondere wenn sie außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Studien zu bilinguaem Unterricht zeigen, dass Auslandsaufenthalte eine zentrale biographische Ressource sind, um eine Erfahrungsbasis für erwerbsorientierten Fremdsprachenunterricht zu schaffen (vgl. Heinemann 2018) und um bei Lehrerinnen und Lehrern eigene Orientierungen gegen den Unterricht trivialisierende Leistungsimperative zu entwickeln (vgl. Dirks 2004).

5 Zusammenfassung, Schluss, Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten wurden der strukturtheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz der Forschung zu Professionalität im Lehrer_innenberuf daraufhin befragt, welche Rolle Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern jeweils spielt. Es ergibt sich folgendes Resümee. Im Lichte empirischer Untersuchungen zu universitären und schulischen Fachkulturen erscheint Fachlichkeit weniger im Sinn kanonisierter Wissensbestände, sondern vielmehr als kulturelle Praxis der universitären und schulischen Akteure. Da sich diese Praxis innerhalb der jeweiligen organisationalen Strukturen ereignet, ist Fachlichkeit in zweifacher Weise organisational überformt. Daher kann Fachlichkeit nicht einfach gelehrt und deduktiv in die Schule transportiert werden. Vielmehr wird sie durch Teilhabe an organisierten Praxisgemeinschaften habitualisiert und muss von allen Akteuren der Lehrerbildung in zweifacher Weise, nämlich in Bezug auf ihre organisationale Überformung auf universitärer und schulischer Ebene, reflektiert werden.

Die strukturtheoretische Perspektive hat gezeigt, dass Professionalisierung notwendig sowohl generische (also: fachübergreifend gültige) als auch fachspezifische Anteile besitzt. Die fachspezifischen Anteile sind am deutlichsten in der Bearbeitung der Sachantinomie zu sehen. Reflektierte Fachlichkeit ist aber auch erforderlich, um die Differenzierungsantinomie und auf konstitutiver Ebene die Ungewissheits-, Subsumtions-, Symmetrie- und Begründungsantinomie funktional zu bearbeiten. Besonders interessant und bemerkenswert erscheint mir die festgestellte Verwobenheit zwischen Fachlichkeit und Vertrauensantinomie, die zentral für den produktiven Umgang mit Ungewissheit ist. Empirische Studien aus den USA, in denen die organisationale und institutionelle Ebene durch *high-stakes-testing* und *accountability* für Lehrerinnen und Lehrer existenziell relevant sind, zeigen, dass die generische und die fachliche Ebene von Professionalisierung in einem engen Bedingungs-, ja geradezu Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen, indem hochstandardisierte Prüfungsvorgaben per *normative backwash* die Unterrichtsgestaltung der Lehrerinnen und Lehrer stark beeinflussen (vgl. Palmer & Snodgrass Rangel 2011). In diesem Sinne lässt sich mit Helsper folgern, dass generische und

fachliche Elemente von Professionalisierung ineinander verschlungen und miteinander verknüpft sind.

Die berufsbiographische Perspektive bestätigt diese Verwobenheit und offenbart, dass der Erwerb von Fachlichkeitskonzepten bereits in der eigenen Schulzeit in so intensiver Weise erfolgt, dass Lehrerbildung diese habitualisierten Handlungsdispositionen nur schwer irritieren oder der Reflexion zugänglich machen kann. Die berufsbiographische Forschung offenbart außerdem, dass außerinstitutionelle Erfahrungen – exemplarisch dafür waren Sportsozialisation, Lesesozialisation und Auslandsaufenthalte – enormen Einfluss auf Fachlichkeitskonzepte, Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit beruflichen Krisen von Lehrerinnen und Lehrern haben. Über die verschiedenen Phasen hinweg zeichnet sich als zentrale Herausforderung professionellen Lehrer_innenhandelns die alltägliche Konfrontation mit dem Technologiedefizit als handlungstheoretischer und curricularer Ungewissheit ab.

Die Erkenntnisse beider Ansätze zusammenfassend, lassen sich sechs zentrale Elemente von Lehrer_innenprofessionalität bestimmen. Drei davon sind generisch, gelten also über Fächergrenzen hinweg: Lehrerinnen und Lehrern muss es trotz allseitigen Verlangens nach umfassenden Gewissheitsfiktionen gelingen, die Unverfügbarkeit des Aneignungsprozesses der Lernenden anzuerkennen und argumentativ zu vertreten. Darüber hinaus müssen sie versuchen, die Eigensinnigkeit dieser Aneignungsprozesse zu akzeptieren und auf dieser Basis eine solidarische Beziehung zwischen Emphase und Zynismus entwickeln. Außerdem ist es erforderlich, dass sie die auf der Mesoebene jeweils etablierte schulische Leistungslogik reflektieren und transparent machen. Die Durchsicht der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Befunde hat gezeigt, dass diese Herausforderungen zwar generisch sind, indem sie fächerübergreifend gelten, dass ihre funktionale Bearbeitung jedoch fachliche Wissensbestände erfordert. Dies sind: Erstens eine reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile der eigenen Fächer, zweitens ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen in den eigenen Fächern, und drittens ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung, um funktionale Ziel- und Leistungsbeschreibungen entwickeln zu können.

Die Untersuchungen haben schließlich gezeigt, dass die gegenseitige Verwiesenheit generischer und fachlicher Aspekte von Professionalisierung eine deutlich engere Kooperation zwischen den Beteiligten in der Lehrerbildung erfordert. Besonders interessant ist der Befund, dass dies auch die Fächer einschließt, weil Studierende fachliche Inhalte auf der Basis von dazu hergestellten Berufsfeldbezügen wahrnehmen oder auch ignorieren. Die Kooperation zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik ist aber auch in der Professionsforschung notwendig, um zu vermeiden, die Reflexionshöhe der jeweils anderen Disziplin zu unterlaufen, wie dies in beide Richtungen regelmäßig geschieht. Weiter differenzierte und elaborierte Theorien von Lehrer_innenprofessionalität und Unterricht werden wir daher am ehesten dann erhalten, wenn sich Schulpädagog_innen und Fachdidaktiker_innen gemeinsam daran machen, ihre Wissensbestände aufeinander zu beziehen. Und für die Lehrerbildung wäre es das Beste, wenn es darüber hinaus endlich zu systematischer Kooperation mit den Unterrichtsfächern kommen würde.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Andreas.Bonnet@uni-hamburg.de

Literatur

- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2017): CLIL teachers' professionalization: between instrumental skills and professional identity. In: Llinares, Ana/Morton, Tom (Hrsg.): An Applied Linguistics Perspective on CLIL. London: Benjamins, S. 273-290.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): „kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 3/H. 1, S. 86-100.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2018): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (im Erscheinen).
- Borg, Simon (2003): Teacher Cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: Language Teaching Jg. 36/H. 2, S. 81-109.
- Bracker, Elisabeth (2015): Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2004): Über berufliches Selbstverständnis nachdenken – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Bausteins für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Bereich Fremdsprachen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 15/H. 1, S. 55-78.
- Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 10/H. 2, S. 53-57.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Dirks, Una (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (2004): „Kulturhüter“ oder „Weltenwanderer“? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt: Peter Lang, S. 129-140.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.

- Heineman, Arne (2018): Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomie des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 103-125.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Herbst, Thomas (2013): „Von Fledermäusen, die auch Schläger sind, und von Gerundien, die es besser nicht gäbe. In: Bürgel, Christoph/Siepmann, Dirk (Hrsg.): Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 57-76.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer.
- Janich, Peter (1992): Chemie als Kulturleistung. In: *chimica didactica*, Jg. 18/H. 2, S. 111-128.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Kosinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, Janne (2017): Schülerperspektiven auf die zeitliche Entwicklung der Naturwissenschaften. Theoretische Grundsatzüberlegungen und empirische Erkenntnisse. Berlin: Logos.
- Küppers, Almut (1999): Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht – Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Tübingen: Narr.
- Miethling, Wolf-Dietrich (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann.
- Munby, Hugh/Russell, Tom/Martin, Andrea K. (2001): Teachers' knowledge and how it develops. In: Richardson, Virginia (Ed.): *Handbook of research on teaching* (4th edition). Washington: AERA, S. 877-904.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Overmann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margarete/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-64.
- Palmer, Deborah/Snodgrass Rangel, Virginia (2011): High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. In: *Educational Policy*, Jg. 25/H. 4, S. 614-647.
- Paseka, Angelika/Hinze, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 299-322.

- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.
- Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 31-52.
- Pickering, Andrew (Hrsg.) (1992): Science as Practice and Culture. Chicago: The University of Chicago Press.
- Prose, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, Ingelore/Rahm, Sybille/Schratz, Michael (Hrsg.) Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Rosemann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-148.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca/Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: Fremdsprachen lehren und lernen Jg. 43/H. 1, S. 51-65.
- Schädlich, Birgit (2009): Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie. Tübingen: Narr.
- Schierz, Matthias/Miethling, Wolf-Dietrich (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research, Jg. 47/H. 1, S. 51-61.
- Schierz, Matthias/Pallesen, Hilke (2016): „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Jg.1, S. 31-50.
- Schneider, Eva (2018): Von hybriden Schüler/innen in interkulturellen Diskursräumen. Wiesbaden: Springer.
- Schlüter, Norbert (2002): Present Perfect. Eine korpuslinguistische Analyse des englischen Perfekts mit Vermittlungsvorschlägen für den Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald (1983): The reflective practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schultze, Katrin (2018): Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen. Münster: Waxmann.
- Viebrock, Britta (2007): Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Viebrock, Britta (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg.3, S. 72-85.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: Springer.
- Wagenschein, Martin (1995, zuerst 1962): Die pädagogische Dimension der Physik. (1. Neuaufl.). Aachen-Hahner: Hahner.

Rezensionen

Karola Cafantaris

Angele, Claudia (2016). *Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung*. Münster, New York: Waxmann, 204 S.

Neben den Auseinandersetzungen in bildungspolitischen Diskursen um Bildung und Schule ist die empirische Beobachtung und Reflexion von Unterricht ein zentrales Thema schulpädagogischer Auseinandersetzung (vgl. Rabenstein & Proske 2018). Das Unterrichtsgespräch zum Thema einer Forschungsarbeit zu machen liegt in Anbetracht seiner Funktion für den Verlauf von Unterricht nahe. Es ist sowohl Gegenstand methodisch-praxisorientierter Auseinandersetzungen als auch Teil der theoretischen Beschäftigung mit Unterricht. Das Unterrichtsgespräch kann demzufolge als entscheidender Bezugspunkt der Beobachtung von Unterricht beschrieben werden (vgl. Hee & Pohl 2018). Die Arbeit „Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung“ von Claudia Angele setzt an dieser letztgenannten Stelle ein und möchte einen Beitrag zur fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung leisten, wobei es sich hier um die unterrichtliche Behandlung des Themenfeldes „Alltagskulturen und Gesundheit“ handelt. Die Studie ist ethnographisch angelegt und untersucht im Sinne des rekonstruktiven Forschungsparadigmas Unterrichtsgespräche auf deren Hervorbringung differenter und gemeinsamer Alltagserfahrungen von Kindern.

In Gebrauch der ethnographischen Forschungsmethode kombiniert die Autorin die dichte Beschreibung nach Geertz mit dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse, um durch ein feinanalytisches Vorgehen alltagskulturelle Themen innerhalb des Unterrichtsgesprächs zu erfassen. Mit Hilfe dieser Methodenkombination rekonstruiert sie, anhand des spezifischen Fokus auf die Verhandlung religiöser Themen im Unterricht, den Umgang mit Differenz innerhalb von Unterrichtsgesprächen. Dabei möchte die Autorin ausgehend von der dichten Beschreibung eine Adaption ebendieser Methode entwickeln, die sich für die Analyse von Unterrichtsgesprächen eignet. Entstehen soll ein Forschungsinstrumentarium, welches die Autorin in der vorliegenden Arbeit zunächst erproben und darauf folgend für weitere fachdidaktische Entwicklungen des Fachs „Alltag und Gesundheit“ fruchtbar machen will.

Die Arbeit besteht aus vier Kapiteln. Im ersten Kapitel erläutert die Autorin die für die Arbeit zentralen Begriffe Kultur (13), Religion (16) und Alltag (19). In ihren Ausführungen verweist die Autorin auf die Mehrdeutigkeit dieser Begriffe. Ihr gelingt es jedoch, eine begriffstheoretische Heuristik zu entwickeln, die den Forschungsstand auffächert und für die weiteren Analysen vorbereitet. Wie die Annäherungen der Autorin im ersten Kapitel zeigen, ist der Begriff der Alltagskultur durchaus weit zu fassen und nur eingeschränkt didaktisch zu operationalisieren. Angele bezieht sich in ihrer Arbeit jedoch auf eine didaktische Wendung des Begriffs der Alltagskultur. Sie legt dar, wie Kinder in der Bearbeitung von exemplarischen Fallbeispielen die Begegnung mit unterschiedlichen Herausforderungen erlernen sollen. Im unterrichtlichen Kontext des Faches würden alltagskulturelle Themen

„über Alltagssituationen als Fallbeispiele im Unterricht didaktisch aufbereitet“ (25). Die dahinterliegende fachdidaktische Zielsetzung sei es, durch die Erörterung von Lösungsstrategien für das didaktisch aufbereitete Fallbeispiel, Handlungskompetenz für die gegenwärtige und zukünftige Bewältigung eines Alltags zu schaffen. Im zweiten Kapitel erläutert die Autorin den ethnographischen Ansatz sowie seine Bezüge in der Unterrichtsforschung. Eingängig beschäftigt sie sich mit der dichten Beschreibung als Methode der Ethnographie und ihrem Vorschlag der Kombination derer mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Im dritten Kapitel, dem längsten Kapitel der Arbeit, entfaltet Angele drei empirische Fallanalysen von Unterricht in religiös-kulturell heterogenen Schulklassen. Sie beginnt mit der Darstellung ihrer Codierung der Unterrichtsdokumentation (70), um dann in drei ausführlichen Falldarstellungen die dichte Beschreibung zu exemplifizieren (116). Die Darlegung ihrer Empirie mündet in der zusammenfassenden Betrachtung von Differenz als Alltagserfahrung und deren didaktischer Interpretation (169).

Insgesamt festzuhalten ist, dass Angeles Arbeit eine eingängige Fokussierung eines Bereiches von Unterrichtsgesprächen vornimmt. Vor allem in der Darstellung der interpretativen Vorgehensweise Angeles liegt eine Stärke der Studie. So kann anhand der empirischen Analysen von Unterrichtsdokumentation zu religiös codierten alltagskulturellen Themen und der vorliegenden Fallanalysen von Unterrichtsgesprächen mit Kindern gezeigt werden, dass die Kombination von dichter Beschreibung und qualitativer Inhaltsanalyse ein geeignetes forschungsmethodisches Instrument darstellt, um Unterrichtsgespräche zu analysieren. Eine eindeutige Unterscheidung zwischen forschungsmethodischem Vorgehen und fachdidaktischer Reflexion ist schon auf Grund der Anlage der Fragestellung jedoch nur in Teilen möglich. So unternimmt die Arbeit zweifelsohne einen interessanten *turn* in Hinblick auf ihre Ausrichtung: auf der einen Seite steht ein methodeninnovatives Vorgehen, welches innerhalb der Arbeit überprüft wird. Auf der anderen Seite stehen fachdidaktische Überlegungen, die zu der Weiterentwicklung eines Unterrichtsfaches beitragen sollen. Wie sich diese Kombination bewährt, werden weitere Forschungsarbeiten in der fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung, die solch einem Vorgehen folgen, zeigen.

Autorenangaben

Dr. Karola Cafantaris
Philipps-Universität Marburg
karola.cafantaris@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Dies. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-24.
- Hee, Kathrin/Pohl, Thorsten (2018): Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 259-280

Johannes Twardella

Kminek, Helge (2018). Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen Berlin Toronto: Budrich, 288 S.

Was ist Philosophieunterricht? Was unterscheidet den Unterricht im Fach Philosophie von demjenigen in anderen Fächern? Das sind die Fragen, denen Helge Kminek in seiner Doktorarbeit mit dem Titel „Philosophie und Philosophieren im Unterricht“ nachgeht. Entstanden ist die Arbeit im Kontext des von Andreas Gruschka initiierten Forschungsprojektes „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU), das Unterricht als ein pädagogisches Geschehen modellierte, welches mit Hilfe der drei „einheimischen Begriffe“ Erziehung, Didaktik und Bildung zu analysieren sei, die wiederum eine „widersprüchliche Einheit“ bilden. Kminek hat sich diesen Theorieprämissen angeschlossen, um eine Theorie des Philosophieunterrichts zu entwickeln. Für ihn besteht das Spezifische dieses Unterrichts in dem Widerspruch von Philosophie und Philosophieren: In ihm könne entweder philosophiert werden oder es würden philosophische Texte behandelt. Im ersten Fall würden philosophische Fragen zum Anlass für ein eigenständiges und ergebnisoffenes Nachdenken der Schüler_innen genommen, im zweiten Fall ziele der Unterricht darauf, dass philosophische Texte von den Schüler_innen verstanden werden.

Darüber hinaus ist es Kmineks Anliegen, einige weitere Fragen zu klären, die sich vor dem Hintergrund von Gruschkas Theorie des Unterrichts ergeben: Entspricht der Philosophieunterricht einem jener Typen, zu denen Gruschka gelangt ist? Ist er womöglich grundsätzlich gekennzeichnet durch das Prius der Bildung? Und gerät er womöglich – insbesondere dann, wenn in ihm ergebnisoffen philosophiert wird – an die Grenzen der Form des Unterrichts? Oder bestätigt sich im Philosophieunterricht, was Gruschka als die allgemeine Logik des Unterrichts behauptete, nämlich dass es stets zu einem „cooling out“ der eigenen Normen komme? Wollte Gruschka jede Normativität vermeiden, thematisiert Kminek Handlungsalternativen, um auf diese Weise zu zeigen, wie der Philosophieunterricht verbessert werden könnte.

Wie geht Kminek vor, mit welchem Material arbeitet er? Sein Sample besteht aus neun Protokollen, in denen jeweils eine Philosophiestunde festgehalten ist. Der Unterricht ist durchgängig ein gymnasialer und mit Ausnahme des ersten stammen alle Protokolle aus der Oberstufe. Bei der Zusammenstellung des Samples wurde darauf geachtet, dass in ihm möglichst kontrastive Fälle enthalten sind. Berücksichtigt wurde dabei u.a., wie lange die Schüler_innen bereits am Unterricht teilnehmen und dass die Themen differieren.

Zu welchen Ergebnissen ist Kminek gelangt? Er hält fest, dass Philosophieunterricht grundsätzlich durch fünf Widersprüche geprägt sei: 1. den Widerspruch zwischen

dem Anspruch, der sich von der jeweiligen Sache her ergibt, und der Wirklichkeit des Unterrichts, die diesem Anspruch kaum gerecht wird, 2. dem Anspruch, Inhalte der Philosophie und ihrer Geschichte zu vermitteln und demjenigen, mit den Schülern Philosophie zu betreiben. Die Fälle zeigten, dass die Lehrpersonen versuchten, den Unterricht so zu gestalten, dass er beiden Ansprüchen genügt. Doch das sei stets gescheitert. 3. Der dritte Widerspruch betrifft die Motivation der Schüler_innen. Diese hätte sich wie selbstverständlich ergeben können, wenn schlicht verbindlich an der Sache gearbeitet worden wäre. Stattdessen sei aber immer wieder versucht worden, Motivation durch anderes zu stiften. 4. Der vierte Widerspruch sei der zwischen den Erwartungen der Lehrpersonen und dem, was die Schüler_innen zu leisten in der Lage sind. 5. Der letzte Widerspruch sei schließlich derjenige zwischen dem Anspruch der gestellten Aufgaben und den Bedingungen, unter denen diese gelöst werden können.

Des Weiteren listet Kminek eine Reihe von in den Fällen aufgetauchten Problemen des Philosophieunterrichts auf, die er aber für letztlich lösbar hält. Zentral etwa sei, dass dem Unterricht regelmäßig ein philosophisches Problem fehle (und stattdessen eine Reihe didaktischer Probleme auftauchen). Die anderen Probleme des Philosophieunterrichts seien mehr oder weniger Varianten dieses grundlegenden Problems: dass nicht die Sache die „Führgröße“ im Unterricht sei und dass die Lehrpersonen nur reduzierte Ansprüche verfolgen.

Kmineks Studie endet mit dem Vorschlag einer „Philosophiedidaktik der Praxis“. Darunter versteht er die Verbindung einer empirischen, rekonstruktiven Forschung mit einer normativen Philosophiedidaktik. Sie könne genutzt werden für die Erstellung eines Kanons von Fragen und Texten, die im Unterricht zu behandeln sich lohnt, sowie für die Fortbildung von Lehrer_innen.

Die Studie zeigt auf exemplarische Weise, wie die pädagogische Unterrichtsforschung für die Fachdidaktik fruchtbar gemacht werden kann. Wünschenswert wäre es, wenn in ähnlicher Weise auch zu Unterricht in anderen Fächern gearbeitet würde. Es wäre dann zu erwarten, dass die meisten Widersprüche, welche Kminek als charakteristisch für den Philosophieunterricht herausgearbeitet hat, auch den Unterricht in anderen Fächern prägen – mit der wichtigen Ausnahme des Widerspruchs zwischen Textarbeit und Philosophieren. Wünschenswert wäre freilich auch, dass dieser Widerspruch in der Praxis des Philosophieunterrichts aufgehoben würde. Letztlich wäre das durchaus möglich, da ein Text erst dann verstanden wurde, wenn auch die Kritik, welche an ihm geübt werden kann, berücksichtigt, wenn also über ihn philosophiert wurde. Und Philosophieren ist in einem anspruchsvollen Sinn nur möglich, wenn berücksichtigt wird, wie über eine bestimmte philosophische Frage in der Vergangenheit nachgedacht wurde.

Autorenangabe

PD Dr. Johannes Twardella
Goethe-Universität Frankfurt
jtwardella@yahoo.de



Gerhard Jost | Marita Haas (Hrsg.)

Handbuch zur soziologischen Biographieforschung

Grundlagen für die methodische Praxis

utb L • 2019 • 280 Seiten • Hardcover • 44,99 € (D) • 46,30 € (A)

ISBN 978-3-8252-5150-5 • eISBN 978-3-8385-5150-0

Wie können sozialwissenschaftliche Studien auf der Basis biographischer Materialien durchgeführt werden? Wie lässt sich die Biographieforschung in der Soziologie verorten? Mit diesen Fragen setzt sich das vorliegende Methodenhandbuch auseinander. Ziel ist es, Studierenden und Nachwuchswissenschaftler*innen einen Überblick über die Praxis der Biographieforschung zu geben. Dabei werden bedeutende Punkte im wissenschaftlichen Diskurs – beginnend beim Gegenstand und der Geschichte biographischer Forschung bis hin zu den wesentlichen Forschungsstrategien – näher behandelt. Im Vordergrund stehen neben der Darstellung der Denkweise konkrete methodische Vorgehensweisen in der soziologischen Biographieforschung.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

UTB GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart

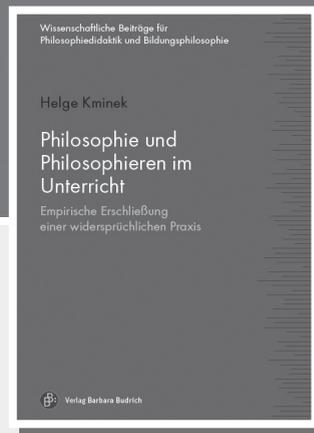


Anne Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Wie entwickeln sich philosophische Gedanken bei Kindern? Wie kann Philosophieunterricht in der Grundschule aussehen? Auf der Basis kontinuierlicher Unterrichtspraxis entwickelt die Autorin in dieser qualitativ-empirischen Arbeit ein Konzept für die Gestaltung von Philosophieunterricht in der Primarstufe – eine Arbeit aus der Praxis für die Praxis.

2018 • 309 S. • Kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik
und Bildungsphilosophie, 4
ISBN 978-3-8252-8713-9 • eISBN 978-3-8385-8713-4

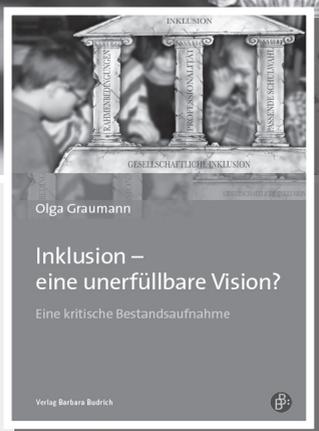
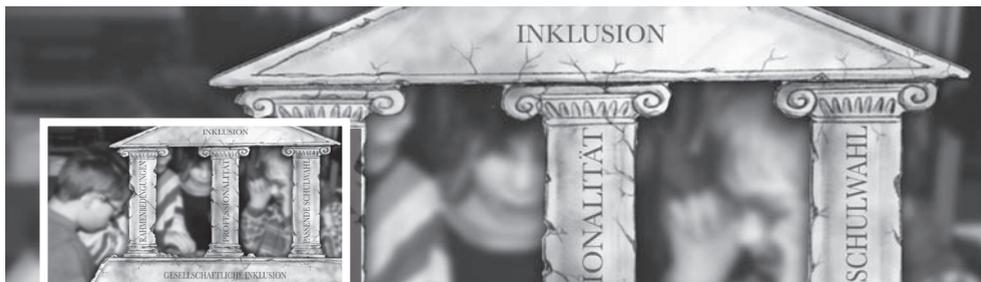


Helge Kminek

Philosophie und Philosophieren im Unterricht

Neun Fallstudien zum Fach Philosophie beschäftigen sich in dem Band mit der Frage, wie die alltägliche Praxis von Philosophieunterricht in Deutschland und Österreich aussieht. Die Studie betritt Neuland und steht damit quer zu den gewöhnlichen Disziplingrenzen der Wissenschaften. Sie eröffnet ein Feld zwischen der Erziehungswissenschaft und der Philosophiedidaktik.

2018 • 288 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik
und Bildungsphilosophie, 5
ISBN 978-3-8474-2181-8 • eISBN 978-3-8474-1209-0



Olga Graumann

Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

Eine kritische Bestandsaufnahme

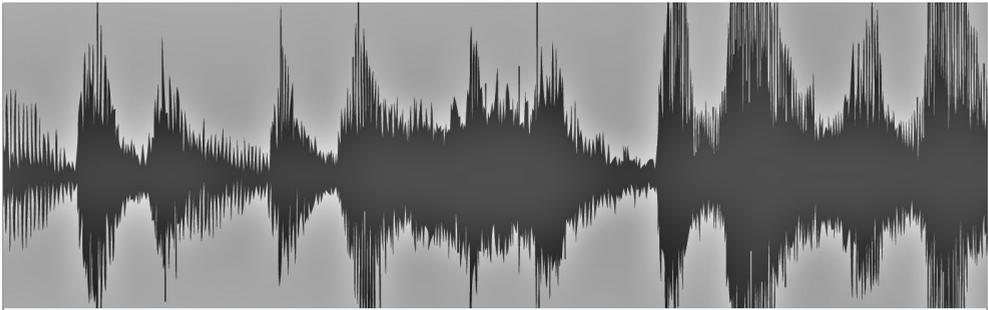
2018 • 303 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2231-0 • eISBN 978-3-8474-1259-5

Die Kritik an der Umsetzung schulischer Inklusion wächst und es stellt sich die Frage: Wo stehen wir nach 40 Jahren Integrations- bzw. Inklusionserfahrung? Die Vision schulischer Inklusion steht auf drei Säulen: der Säule der personellen, strukturellen und sächlichen Rahmenbedingungen, der Säule der Professionalität und der Säule der individuellen Voraussetzungen sowie der passgenauen Schulauswahl zum Wohle des Kindes. Die Basis für die Säulen bildet die Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene. Alle drei Säulen weisen derzeit zu viele Mängel auf, als dass sie das Dach „Inklusion“ tragen könnten.

Aus dem Inhalt:

- Integration
- Paradigmenwechsel: Von der Integration zur Inklusion
- Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulalltag
- Inklusion aus der Sicht Betroffener
- Aspekte schulischer Inklusion

www.shop.budrich.de



Susanne Fuß
Ute Karch

Grundlagen der Transkription

Eine praktische Einführung

utb S

2. Auflage 2019 • 126 Seiten • Kart. • 12,99 € (D) • 13,40 € (A)

ISBN 978-3-8252-5074-4

**Wie transkribiere ich ein Interview? Worauf muss ich bei der Aufnahme achten?
Und was ist mit dem Datenschutz?**

Susanne Fuß und Ute Karch geben praxisnahe Anleitungen zur Transkription von wissenschaftlichen Interviews für die qualitative Sozialforschung. Der Band stellt gängige Transkriptionsregeln und deren Anwendung vor, zeigt die Vor- und Nachteile von Spracherkennungs- und Transkriptionssoftware und gibt Tipps für Problemfälle.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

UTB GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart

In den letzten Jahrzehnten wurde die Praxis der universitären Lehrer*innenbildung wesentlich mit Blick auf ihre professionsbezogenen Zielsetzungen und hochschuldidaktischen Konzeptionen diskutiert. Zudem haben sich die Formate der universitären Lehrer*innenbildung weiter ausdifferenziert und sind durch eine Vielfalt von Ansätzen und standortspezifischen Umsetzungen gekennzeichnet. Während die Erträge vor allem aus kompetenztheoretischer Perspektive diskutiert werden, ist die Praxis der Lehrer*innenbildung als solche bislang noch weitgehend unerforscht. Im Kontext von Reformbemühungen, etwa mit der Einführung verlängerter universitärer Praxisphasen, sowie im Zuge bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen wie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, scheint sich die Forschungslage allmählich zu verändern. Die aktuelle Ausgabe der ZISU enthält Beiträge, die den praktischen Vollzug der Lehrer*innenbildung empirisch aufschlüsseln. Dabei kommen seminaristische Interaktionsprozesse zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und in unterschiedlichen Settings in den Blick. Kenntlich wird auch, vor welchen methodologischen und methodischen Herausforderungen die Studien stehen und welche weitergehenden Forschungen notwendig sind, um das Wissen über die Praxis der Lehrer*innenbildung zu schärfen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Petra Herzmann, Professorin für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Qualitative Methoden, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

Prof. Dr. Katharina Kunze, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogisches Handeln, Institut für Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Matthias Proske, Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Professorin für Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Institut für Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen

www.budrich-verlag.de

ISBN: 978-3-8474-2356-0

