

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Editorial

Merle Hummrich, Anne Niessen, Torsten Pflugmacher		3
---	--	---

Thementeil

Daniel Goldmann	Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster	9
Herbert Kalthoff, Torsten Cress	Digitale Objekte. Pilotschulen und die Erprobung neuer Lernmedien	23
Laura Fuhrmann	Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug	38
Christin Haude, Anna Schütz, Till-Sebastian Idel, Gunther Graßhoff, Carolin Bebek	„Etwas lernen“ und „Spaß haben“. Modulationen des Umgangs mit der Sache in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten	52
Alexandra Flügel, Irina Landrock	Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte	65
Jennifer Wolf	Die Entwicklung literarischer Werthaltungen während der Jugend und Adoleszenz	80
Hilke Pallesen, Dominique Matthes	„Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie	95
Silke Trumpa	Fotografische Inszenierung einer Praxissituation im Lehramtsstudium – eine Dokumentarische Bildinterpretation	110
Dominique Matthes, Alexandra Damm	Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten	126

Melanie Schmidt, Christian Herfter	Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge	142
---------------------------------------	---	-----

Rezension

Juliane Spiegler	Sammelrezension zu rekonstruktiven Studien zu Differenz im Unterricht	156
------------------	--	-----

Tagungsbericht

David Gerlach, Bernd Tesch	Tagungsbericht. Rekonstruktiv-praxeologische Fremdsprachenforschung: Fachtagung am 27. und 28. Juni 2019 an der Universität Tübingen	164
-------------------------------	--	-----

Thementeil

Daniel Goldmann

Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster

Zusammenfassung

Die Unterscheidung von fragend-entwickelnden Unterrichtsmustern (Initiation-Response-Evaluation, IRE) und diskursiven Formen geht zumeist mit einem von zwei gegenläufigen normativen Momenten einher: der Präferenz für diskursive Muster oder der Legitimation fragend-entwickelnder Muster als Anerkennung des Faktischen. Zur ausschließlich deskriptiven empirischen Erfassung dieser beiden Modi schlägt der Beitrag auf systemtheoretischer Grundlage den Begriff der Lernkonflikte vor. Das zentrale empirische Unterscheidungsmerkmal zwischen IRE-Mustern und Lernkonflikten ist die Frage, ob Beiträge von Schüler*innen stets unmittelbar evaluiert werden oder die Evaluation retardiert wird und damit zeitweise ungeklärt ist, welcher der Beiträge der Schüler*innen als richtig anerkannt wird. Die These lautet, dass sich dahinter zwei unterschiedliche Bauweisen des Unterrichts verbergen. Anhand von empirischen Beispielen wird sowohl dieser Begriffsvorschlag der Lernkonflikte in seiner Differenzierungsmöglichkeit veranschaulicht als auch der Frage nachgegangen, wie Unterricht, in dem wiederholt Lernkonflikte auftreten, strukturiert ist.

Schlagwörter: Unterrichtstheorie, Unterrichtsdiskurs, Systemtheorie, IRE, diskursiver Unterricht

Learning conflicts of understanding of the subject matter. To differentiating between question-based and discursive patterns of teaching

One of two opposing normative momentums usually accompanies the differentiation between question-based patterns of initiation-response-evaluation (IRE) and discursive forms of teaching: the preference for discursive patterns or the legitimation of the question-based patterns as recognition of the factual. For the descriptive empirical capturing of these two modes, the paper proposes the concept of learning conflicts based on system theory. The central empirical element to differentiate between IRE patterns and learning conflicts is the question of whether students contributions are always evaluated directly or whether the evaluation is retarded and therefore it is temporarily unclear which of the students contributions is viewed as correct. The assumption is that there are two different modes of teaching. Empirical examples are used to illustrate the possibility of distinguishing between these two modes and to investigate how teaching is structured in which learning conflicts repeatedly occur.

Keywords: theory of instruction, classroom discourse, system theory, IRE, discursive teaching

1 Einführung

Ausgangspunkt der Überlegungen zu diesem Beitrag sind empirische Unterrichtsbeispiele aus dem Mathematikunterricht, die auf der Oberflächenstruktur nicht den gängigen Kommunikationsmustern im Unterricht entsprechen. Sie unterscheiden sich nicht nur deutlich vom Erscheinungsbild eines fragend-entwickelnden Unterrichts, der als typisch deutscher Mathematikunterricht charakterisiert wurde (vgl. Stigler et al. 1999); noch grundlegender entsprechen sie sogar nicht ohne Weiteres dem von Hugh Mehan

(1979) beschriebenen, generell für Unterricht typischen Dreischritt von Initiation-Response-Evaluation (IRE). In drei Merkmalen zeigt sich diese Differenz:

1. Während der durchschnittliche Redeanteil von Lehrkräften im deutschen Mathematikunterricht in der TIMSS-Video-Studie bei 76 % lag (vgl. Stigler et al. 1999: 106), ist dieser bei zwei Unterrichtsstunden der untersuchten Lehrkraft insgesamt bei 33 % (vgl. Gretzmann 2011: 220) und in der ausgewählten Szene (vgl. Abschnitt 4.2) sogar nur bei 18 %.
2. Zwar initiiert die Lehrkraft genauso wie im IRE-Muster Lehr-Lern-Gespräche und evaluiert diese am Ende. Zum einen verteilt sie aber nicht das Rederecht, sondern gibt dies an die Schüler*innen ab, sodass die Lehrkraft nicht wie sonst die zentrale Schaltstelle der „turn-allocation machinery“ (Mehan 1979: 83) ist.
3. Zum anderen – und dies ist der markanteste Unterschied – formulieren die Schüler*innen nach der Initiation mehrere Responses, ohne dass die Lehrkraft diese explizit oder implizit unmittelbar evaluieren würde. Von der Abfolge handelt es sich damit um ein $IR_1 \dots R_n E$ -Muster.

Die zentrale Frage, die sich an die Beschreibung dieser Oberflächenstruktur des untersuchten Unterrichts anschließt, lautet, ob diese Sequenzen eine weitere Variante des IRE-Musters sind oder kategorial andere Interaktionen darstellen, die einer anderen Logik folgen. Wenn es sich um ein kategorial anderes Muster handelt, wäre zu klären, nach welchem grundlegend anderen *modus operandi* diese Praxis strukturiert ist und wie dieser begrifflich erfasst werden kann.

Der hier formulierte Beitrag stellt einen systemtheoretischen Antwortversuch dar, der in begrifflich-theoretischer Erweiterung vorhandener Antworten wie folgt ausfällt: Auf Basis der systemtheoretischen Begriffe der Kommunikation von Lernen (Dinkelaker 2008) und des Konflikts (Luhmann 1984) wird über das Konzept des Lernkonflikts ein kategorial anderer Modus der Unterrichtskommunikation im Kontrast zu den ‚klassischen‘ IRE-Mustern formuliert. IRE-Muster zeichnen sich demnach in ihren verschiedenen Varianten dadurch aus, dass über fortwährende Evaluationen der Schülerbeiträge stets Klarheit darüber besteht, ob ein Beitrag richtig oder falsch ist. Sie werden daher als univalente Kommunikation bezeichnet. Lernkonflikte hingegen stellen Situationen dar, in denen die Evaluation durch die Lehrkraft von zwei oder mehreren Beiträgen retardiert wird, womit in der Unterrichtskommunikation unterschiedliche inhaltliche Positionen zur Geltung von Lösungsvorschlägen vertreten werden. Dieser Konflikt in der Sachdimension wird anschließend in Form einer Geltungsaushandlung mehr oder weniger weit geklärt und über eine Evaluation durch die Lehrkraft abschließend entschieden. Die These dazu lautet, dass hinter diesem zentralen Unterscheidungsmerkmal der unmittelbaren oder retardierten Evaluation zwei unterschiedliche Logiken der unterrichtlichen Steuerung operieren. Während in den IRE-Mustern die fortwährende Klärung der Geltung von Schülerbeiträgen eine zweckrationale Planung und Steuerung des inhaltlichen Fortgangs ermöglicht, kann in Anschluss an die Systemtheorie (vgl. Luhmann 1999) der Konflikt als eigenes Strukturierungs- und Ordnungsprinzip verstanden werden, das die sachliche Klärung über eine inhaltlich-konflikthafte Konsenssuche organisiert.

Digitale Objekte. Pilotschulen und die Erprobung neuer Lernmedien

Zusammenfassung

Der schulische Unterricht ist immer auch ein Experimentierfeld für neue Unterrichtsformen und neue Lernmedien (digitale Objekte), die in der Bildungswirtschaft entwickelt und in kooperierenden Pilotschulen erprobend eingesetzt werden. In Schulen bildet sich somit eine Koexistenz von analogen und digitalen Lernmaterialien aus, die ihre je spezifische Wirkung im Unterricht entfalten. Der Beitrag analysiert die ad-hoc-Erprobung neuer digitaler Lernmedien im Unterricht einer solchen Pilotschule. Der Beitrag zeigt die Faszination der neuen Technologie, die eine Immersion ihrer Nutzer in digital simulierte Gegenstandswelten vornimmt und damit eine Vision von Lernen vermittelt, die den menschlichen Sehsinn privilegiert. Der Beitrag beschreibt und analysiert diese Faszination von technisch erzeugten Bilderwelten auf Seiten der Schüler*innen sowie die Arbeit der Lehrkraft an der Einpassung der neuen Technologie in einen schulisch sinnvollen Rahmen.

Schlagwörter: Materialität, Digitalisierung, Lernmedien, Erprobung

Digital Objects. Pilot Schools and the Trial of New Learning Media

Education in schools is always a field of experimentation regarding new forms of teaching and new learning media (digital objects), which are developed in the education economy and tested by employing them in cooperating pilot schools. Thus, a coexistence of analogue and digital learning media emerges within schools, unfolding their specific effects in the lessons. The article analyzes the ad hoc trial of new digital learning media in such a pilot school. It shows the fascination of this new technology that creates an immersion of its users into digitally simulated object worlds and thus conveys an idea of learning that privileges the human sense of vision. The contribution delineates and analyzes this fascination of technically produced visual worlds on the part of the students as well as the teachers' work on adjusting the new technology within a scholastically reasonable frame.

Keywords: Materiality, Digitalization, Learning Media, Trial

1 Einleitung

Digitalisierung. Es ist dieses eine Wort, das den öffentlichen Diskurs elektrisiert und eine Gewissheit markiert, dass moderne Gesellschaften durch elektronische Technologien *digitale Gesellschaften* werden und damit einem grundlegenden Wandel auf geradezu allen Ebenen des sozialen, technischen und ökonomischen Lebens unterzogen sind: Ob in der Energieerzeugung oder Fabrikproduktion, Logistik oder Verwaltung, Medizin oder Bildung – überall vollzieht sich ein sozio-technologischer Wandel, der veränderte Formen der Steuerung und Kontrolle, der beruflichen Arbeit und sozialen Interaktion bedingt. Diese sozio-technischen Entwicklungen sind aber auch mit verschiedenen Erwartungen, Befürchtungen und Imaginationen in Bezug auf diese Neuerungen verbunden. Für die einen bedeutet Digitalisierung den Aufbruch in eine neue Welt, eine Zeitenwende, durch welche die ausdifferenzierten sozialen Systeme der Gesellschaft

dynamisiert werden. Für die anderen steht Digitalisierung – bei allen Vorteilen, die sie bietet – für einen Verlust von direkter Anwesenheit, für die Bedrohung menschlicher Autonomie und für eine Permanenz digitaler *Connectivity*.

Die Digitalisierung der Schule lässt sich sowohl auf der Ebene ihrer Organisation als auch im Unterricht beobachten, und zwar vor allem dann, wenn schulisches Unterrichten durch digitale Lernobjekte – also Artefakte wie interaktive Whiteboards, Tablets, Lernsoftware etc. – neu gestaltet, ausgerichtet und vollzogen wird resp. werden soll. Das grundsätzliche Problem, das sich der Forschung mit der Digitalisierung schulischen Unterrichts und Lernens stellt, bezieht sich erstens auf den pädagogischen und didaktischen Sinn, der diesen Objekten im Kontext von Schulunterricht und schulischem Lernen zugeschrieben wird, zweitens auf den Bedeutungswandel von schulischem Unterricht und Lernen, der mit ihrer Digitalisierung verbunden ist, und drittens auf die Frage, wie digitale Objekte in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden und wie das erforderliche Bedienungs- und Einsatzwissen erworben wird.

Wie die Digitalisierung der Gesellschaft ein Prozess mit vielen Variablen und weitgehend ungewissen Folgen ist, so zeigt die Forschung auch im Hinblick auf Bildung bzw. Schule eine Entwicklung an, die in erster Linie durch Offenheit gekennzeichnet und mit der Erwartung mehr oder weniger tiefgreifender Transformationsprozesse verbunden ist: im Kontext von Unterricht und Lernprozessen und damit einhergehenden Veränderungen in den Rollen, Selbstverständnissen und Beziehungen (etwa zwischen Schüler*innen und Lehrkräften) sowie im Rahmen der Schulsteuerung und -entwicklung. Diese Forschungen arbeiten unter anderem heraus, wie ein Nebeneinander physischer und digitaler Elemente neue, verteilte Aktivitäten und Interaktionsformen hervorbringt (Thibaut et al. 2015; Kalthoff/Cress 2019), wie Schüler*innen durch virtuelle Umgebungen im Klassenraum in neue Beziehungen zueinander gebracht werden (Burnett 2016) oder wie Lernsoftwares die dyadische Lehrer-Schüler-Interaktion in eine „three-way interaction“ transformieren (Birmingham et al. 2002). Andere Studien zeigen, wie mobile Informationstechnologien und eine zunehmende Vernetzung hergebrachte Rollen und Hierarchien des Schulunterrichts und die epistemische Autorität der Lehrkraft, aber auch den autorisierten Wissenskanon der Schule infrage stellen (etwa Selwyn 2003), Grenzen zwischen formalem und informalem Lernen transzendieren (Greenhow & Lewin 2016) und neue Identitäten von Lehrkräften und Schüler*innen hervorbringen (Loveless & Williamson 2013). Neue Zielsetzungen der Medienbildung (etwa Schelhowe 2016) werden ebenso diskutiert wie Veränderungen auf der Ebene der Schulentwicklung: Untersucht werden die Potentiale einer *digital educational governance*, die immer größere Datenmengen für die Steuerung von Schule nutzbar macht und produziert (Williamson 2017).

Diese Prozesse sind Gegenstand verschiedener Bewertungen. Positionen, die von einer einfachen Verbesserung des Lernens ausgehen, wie sie etwa unter dem Stichwort ‚Technology-Enhanced Learning‘ verhandelt werden (kritisch Bayne 2015), steht dabei eine Betonung der Offenheit und des epistemischen Charakters vieler digitaler Medien und der sich an und mit ihnen entfaltenden Praktiken entgegen (Allert et al. 2018). An die einzelnen digitalen Medien und Anwendungen, die diese Entwicklung vorantreiben bzw. in sie eingebunden werden (mobile Endgeräte wie Tablets oder Smartphones, Blogs und soziale Netzwerke, Spiele etc.), knüpfen sich ganz verschiedene Hoffnungen,

Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug

Zusammenfassung

Ob lebensweltbezogene Aufgaben routiniert abgearbeitet werden oder den Risiken der Entgrenzung erliegen, entscheidet sich auch über Praktiken der Wissensorganisation im Unterrichtsgespräch. In zwei kontrastierenden ethnografischen Protokollen aus einem laufenden Projekt wird die Konstruktion von Wissen in der Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug untersucht. Es wird rekonstruiert, dass der wechselseitige Bezug auf private Details und deren Kommentierung von Lehrpersonen und Peergroup nicht nur fachlich relevantes Wissen erzeugen und dabei die Leistung der einzelnen Schüler*innen markieren, sondern über die privaten Details auch der soziale Status und Gruppenzugehörigkeiten der Schüler*innen innerhalb der Klasse festgeschrieben werden. Diese unterschiedlichen Praktiken werden unter der Bezugnahme auf eine Theoretisierung von Unterricht als öffentliches Geschehen und dem daraus für die Schüler*innen entstehenden Erfordernis der Distanzierung herausgearbeitet.

Schlagwörter: Ethnografie, Aufgaben mit Lebensweltbezug, Wissenskonstruktion, Unterrichtsgespräch, Peergroup

Pizza and love in school lessons – The construction of knowledge through tasks relating to private life

Whether private life related tasks are routinely processed or whether they succumb to the risks of blurred boundaries, is also decided by practices of knowledge organisation in the classroom discussion. In the present article two contrasting ethnographic protocols from an ongoing project are examined on the construction of knowledge in the discussion of tasks relating to private life. It is analysed that the reciprocal reference and the commentary of private details by teachers and peergroup not only generate subject-relevant knowledge and thereby mark the performance of the individual pupils, but that through the private details the social status and group affiliations of the pupils within the class are also established. These different practices are identified with reference to the theorisation of school lessons as a public event and the resulting need for pupils to distance themselves from it.

Keywords: Ethnography, private life related tasks, construction of knowledge, classroom discussion, peergroup

1 Einleitung

In Schulen finden nicht nur Lehr- und Lernprozesse statt, vielmehr stellen sie einen „komplexen sozialen Handlungs- und Erfahrungsraum“ (Brake & Bremer 2010: 7) dar, in den Schüler*innen ihre privaten Anliegen einbringen und diese bearbeiten. Wie solche privaten Themen in den schulischen Raum Einzug erhalten, wurde bereits in den 70er Jahren von Zinnecker (1978) untersucht und mit der Unterscheidung von Vorder- und Hinterbühne, auf der einerseits die schulischen Themen und andererseits im Verborgenen die peerbezogenen Anliegen verhandelt werden, konzeptuell gefasst (vgl. ebd.: 34). Dass die Vorder- und Hinterbühne im Unterricht nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind und die Hinterbühne zur Vorderbühne werden bzw. mit dieser verflocht-

ten sein kann, wird für Kreisgespräche (vgl. Bennewitz & Hecht 2018), für den Klassenrat (vgl. de Boer 2009) oder am Beispiel des Unterrichtsgesprächs (vgl. Breidenstein & Kelle 2002; Breidenstein 2006: 128-130; Breidenstein & Jergus 2008) aufgezeigt. Sowohl in Kreisgesprächen und im Klassenrat als auch im Unterrichtsgespräch sind die privaten und persönlichen Themen der wechselseitigen Kommentierung und Bezugnahme von Lehrpersonen sowie Schüler*innen ausgesetzt, sodass Privates nicht länger privat bleibt und mit Risiken der Entblößung verbunden sein kann (vgl. Bennewitz & Hecht 2018: 187; de Boer 2009: 114; Breidenstein & Kelle 2002: 328). Im Unterrichtsgespräch kann sich diese Brisanz noch erhöhen, wenn Aufgaben mit Lebensweltbezug ins Zentrum unterrichtlicher Bearbeitungsprozesse rücken. Diese Aufgaben zielen darauf, über Anknüpfungen zum Alltag der Schüler*innen anwendungsbezogenes Wissen zu generieren, das zur „Lösung vielfältiger, komplexer, alltagsnaher Probleme“ (Müller et al. 2013: 133) beiträgt. Die persönlichen Informationen, die in den Aufgaben durchaus gefordert sein können, sind dann Gegenstand der schulischen Wissenserzeugung, in dessen Prozess zugleich auch die Leistung der Schüler*innen konstruiert wird (vgl. Kalthoff 2000: 435). Eine Distanzierung im Sinne des „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) oder „Begrenzungspraktiken“ (Bennewitz & Hecht 2018: 187) zum Schutz privater Informationen stehen damit der Anforderung gegenüber, solche Aufgaben adäquat zu bearbeiten und geforderte Informationen preiszugeben, um sich im Rahmen der „Imagepflege“ (Goffman 1999: 18) als gute Schülerin bzw. guter Schüler zu inszenieren.

Der vorliegende Beitrag möchte diese Zuspitzung zum Ausgangspunkt nehmen und danach fragen, wie an Aufgaben, die private Details aus dem Leben der Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken, Wissen konstruiert wird. Eine solche Verschiebung des Privaten in den öffentlichen Raum des Unterrichts konnte in einem laufenden ethnografischen Projekt zur Hausaufgabenpraxis im Unterricht bei der Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug rekonstruiert werden, in denen der in den Aufgaben hergestellte Bezug zum privaten Umfeld der Schüler*innen zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird.¹ Dabei kann angenommen werden, dass sowohl die Konzeption als auch die Bearbeitung der Aufgaben den Grad von Privatheit und damit das Risiko der Entgrenzung² steigern können, sodass eine Aufgabe aus dem Erdkundeunterricht, in der es um das Belegen einer Pizza geht, weniger Potenzial zur Peinlichkeit in sich birgt als eine Aufgabe zur Liebe.

Mit einer praxistheoretischen Perspektive steht die Rekonstruktion von Praktiken der Herstellung von Wissen über lebensweltbezogene Aufgaben im Mittelpunkt. Um der Fragestellung im Folgenden nachzugehen, werden zunächst theoretische Zugänge zur

1 Für den folgenden Beitrag wird die Spezifik der Aufgaben als Hausaufgaben ausgeblendet und ausschließlich auf die Praktiken der (Weiter-)Verarbeitung dieser Aufgaben im Unterrichtsgespräch fokussiert.

2 Wernet (2003) fasst „pädagogische Entgrenzungen“ (ebd.: 7) als solche Momente unterrichtlicher Interaktionen, in denen Lehrpersonen ihre Distanzwahrung aufgeben und als ganze Person sichtbar werden (ebd.: 51). Bereits in der Konzeption von Aufgaben mit Lebensweltbezug wird Distanz insofern aufgegeben, als dass ein Einblick in private Details aus dem Leben der Schüler*innen anvisiert wird. Eine Steigerung kann dies möglicherweise in der Weiterverarbeitung der Aufgaben im Unterricht erfahren, wenn ein Umgang mit diesen privaten Informationen durch Lehrpersonen erforderlich wird.

Christin Haude, Anna Schütz, Till-Sebastian Idel, Gunther Graßhoff,
Carolin Bebek

„Etwas lernen“ und „Spaß haben“. Modulationen des Umgangs mit der Sache in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten

Zusammenfassung

Außerunterrichtliche Angebote bilden einen Schwerpunkt in Ganztags-
debatten werden weitreichende Erwartungen einer Öffnung von Schule an sie adressiert. Die An-
gebote sollen etwas anderes als „Unterricht“ bieten und sozialpädagogischen Prinzipien wie Par-
tizipation, Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung und Alltagsbildung Raum geben. Anders als die
standardisierte Forschung zu Prozessqualität und Wirkungen von Ganztags-
schule ermöglichen die ethnographischen Beobachtungen aus dem DFG-Projekt JenUs eine Analyse des Binnenge-
schehens außerunterrichtlicher Angebote. Im Beitrag werden Ergebnisse einer Typenbildung zur
Lernkultur vorgestellt, deren tertium comparationis der Fokus auf den Umgang mit der Sache ist.
Leitend für die Typenbildung ist die Modulation des Umgangs mit der Sache im Spannungsfeld
von „etwas lernen“ und „Spaß haben“. Die Typen werden in Bezug auf ihre Nähe und Ferne zu
Formelementen von Unterricht und sozialpädagogischen Angebotslogiken diskutiert. Insgesamt
soll damit ein Beitrag zur Forschung über die Diversifizierung der schulischen Lernkultur geleistet
werden.

Schlagwörter: Ethnographie, Ganztags-
schule, Lernkultur, außerunterrichtliche Aktivität

„Learning something“ and „having fun“. Modulations of the dealing with the subject in learning in extracurricular activities

Extra-curricular activities are central for all-day schools and related to expectations of an opening
of school. Their practice is intended to offer something other than „lessons“ and to give space
to principles such as participation orientation towards the Life-world. In contrast to quantitative
research on the process quality and effects of all-day schools, our ethnographic observations from
the DFG founded project JenUs allow an analysis of the inner logic of extra-curricular activities.
The article presents the results of a type construction on learning culture whose tertium compa-
rationis is focused on dealing with the subject in learning. Modulations in the field of tension
between „learning something“ and „having fun“ are the guiding principles for type construction.
The types are discussed with regard to their proximity and distance to the formation of teaching
or after school programs. The overall aim is to contribute to research on the diversification of the
school learning culture.

Keywords: Ethnography, All-day-Schools, Learning Culture, Extracurricular activities

1 Einleitung

Außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag ergänzen nicht erst seit Einführung der
Ganztags-
schule das schulische Lernangebot. Seit dem Ausbau der Ganztags-
schule in
Deutschland sind sie aber zu einem Schwerpunktbereich des Ganztags geworden. Aus
der Forschung ist bekannt, dass dieser Angebotsbereich sehr diversifiziert ist. Zwar las-
sen sich hier schulformtypische Profile identifizieren, jedoch ergeben sich mehr Unter-
schiede zwischen Einzelschulen als zwischen Schulformen (StEG-Konsortium 2016:

4, 15). Mit den außerunterrichtlichen Angeboten werden von schulpädagogischer wie auch von sozialpädagogischer Seite besondere programmatische und konzeptionelle Erwartungen an eine Öffnung von Schule verbunden. Ihnen wird das Potenzial zugeschrieben, non-formale und informelle Lerngelegenheiten in Schule verankern, Partizipation stärken, andere Sachbezüge offerieren und alternative pädagogische Beziehungsfiguren ermöglichen zu können. In der Forschung bleibt die Frage nach der Konstitution der sozialen und pädagogischen Ordnungen in diesen außerunterrichtlichen Angeboten und der Relationierung von Formelementen des Unterrichts und solchen sozialpädagogischer Angebote bisher weitgehend unbeantwortet. Vor diesem Hintergrund wollen wir eine Typenbildung aus unserem DFG-Projekt *Jenseits des Unterrichts (JenUs)*¹ vorstellen. Tertium comparationis der Typenbildung ist die Frage nach dem Umgang mit der Sache. Die drei in diesem Spektrum identifizierten Typen werden in Bezug auf ihre Nähe und Ferne zu Formelementen von Unterricht bzw. zu sozialpädagogischen Angebotslogiken diskutiert. Bevor wir die Typen darstellen, skizzieren wir die grundlegenden methodologischen Bezüge sowie das Vorgehen in der Typenbildung.

2 Forschungen zu pädagogischen Ordnungen in und außerhalb von Schule

Zwar bildet die normativ-programmatische Ganztagsdebatte für unsere Forschung den diskursiven Hintergrund, im methodologisch-theoretischen Sinne relevant sind aber die grundlegenden qualitativen, praxeologisch angelegten Forschungen zu Schulunterricht und sozialpädagogischen Angeboten. Aus der jüngeren qualitativen Unterrichtsforschung und ihrer Theoriediskussion lassen sich konstitutive Formelemente des etablierten Schulunterrichts wie auch seiner Veränderung ableiten (Proske 2018; Proske & Rabenstein 2018). Aus sozialpädagogischen Studien lässt sich etwas über die Formprinzipien von sozialpädagogischen Praxen feststellen (Cloos et al. 2007; Küster 2003):

- Erstens lässt sich der *zentrierte Unterricht* in Form des von der Lehrkraft gesteuerten und mehr oder weniger didaktisch geplanten Gesprächs mit der Lerngruppe beschreiben, das durch äußere Rahmungen in zeitlich-räumlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht stabilisiert, im Vollzug selbst aber durch Kontingenz geprägt ist. Der klassenöffentliche Unterricht ist asymmetrisch strukturiert, die Lehrkraft erteilt das Rederecht, und es findet in aller Regel ein gemeinsames Gespräch über eine für alle gleiche Sache statt. Diese ist weitgehend curricular vorgegeben, in den Dingen des Unterrichts (den Lehr- und Lernmaterialien) materialisiert und institutionell legitimiert. Das Gros der Kommunikation läuft entlang des IRE-Musters (Mehan

1 Das Projekt „Jenseits des Unterrichts (JenUs). Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule“ wird mit dem Kennzeichen GR 3849/3-1 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert. Das Forschungsprojekt (Laufzeit: 10/2016-9/2019) ist eine Kooperation zwischen dem Institut Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim sowie dem Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.

Zwischen Teilnehmerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet aus einer praxistheoretischen Perspektive das Geschehen in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder. Entlang der Kontrastierung zweier Sequenzen wird rekonstruiert, wie im interaktiven Geschehen die Sach- und Akteursadressierung als spannungsreich beschrieben werden können: Die im Adressierungsgeschehen präsentierte Orientierung an den Kindern wird jeweils in den Dienst der Hervorbringung einer spezifischen Sache gestellt. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der daraus resultierenden Begrenzung von Aneignungs- und Verhandlungsspielräumen.

Schlagwörter: Außerschulischer Lernort, NS-Gedenkstätten, Grundschule, Praxistheorie

Between participant orientation and subject – Out-of-school Learning for Children at Nazi Memorial Sites

From a practice theory perspective, this article deals with pedagogical practice in educational programs of Nazi Memorial Sites offered to children. By contrasting two sequences, we reconstruct how the interaction between orientation towards the children on the one hand and the subject on the other hand is to be described as tense: Orientation towards the children presented in the addressing processes each time is put in charge to the service of generating specific subjects. The article ends discussing the resulting limitation of appropriation and bargaining opportunities.

Keywords: Out-of-School-Learning, Nazi Memorial Sites, elementary school, practice theory

1 Einleitung

Die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit gehört in der Bundesrepublik Deutschland zum demokratischen Selbstverständnis (vgl. z. B. Messerschmidt 2018) und ist seit 1945 kontinuierlich Gegenstand von institutionellen Bildungsprozessen. Neben der Schule stellen Gedenkstätten als Schauplätze des konkreten historischen Geschehens Lernorte mit „herausragende[r] Bedeutung“ (Deutscher Bundestag 2008: 2) dar. Die darin eingebundene Forderung zum ‚Lernen aus der Geschichte‘ an den „authentischen Stätten“ (Deutscher Bundestag 2008: 3) ist mit gesellschaftlichen Erwartungen und bildungspolitischen Ambitionen verbunden, die eine hohe Wirksamkeitserwartung an die historisch-politische Bildungsarbeit an NS-Gedenkstätten herantragen. Während diese Implikationen angesichts einer Renaissance rechtsextremen und fremdenfeindlichen Denkens an Bedeutung gewinnen (vgl. z. B. BMFSFJ & Auswärtiges Amt 2019), lässt sich konstatieren, dass die allgemein unterstellte Wirkmächtigkeit außerschulischer Lernorte (vgl. Baar & Schönknecht 2018) ebenso wie die konkrete Praxis pädagogischer Angebote in NS-Gedenkstätten (vgl. Haug 2015) bisher empirisch kaum ausgelotet sind. In diesem Beitrag beleuchten wir gedenkstättenpädagogische Angebote aus einer praxistheoretischen Perspektive und nehmen dabei Kinder im Grundschulalter als eine spezifische Besuchergruppe in den Blick, die an NS-Gedenkstätten

vermehrt mit Bildungsangeboten adressiert werden (vgl. Gabriel 2018). Bevor wir unsere Fragestellung verdeutlichen und an zwei Sequenzinterpretationen exemplarisch unsere analytische Suchbewegung skizzieren, stellen wir zunächst NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte sowie für unsere Fragestellung relevante empirische Befunde vor.

2 NS-Gedenkstätten als außerschulische Lernorte

NS-Gedenkstätten stellen eine Facette kollektiver Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Verbrechen sowie des öffentlichen Gedenkens an die Opfer der Nationalsozialisten dar (vgl. Lutz 2015: 184). Dabei sind sie Orte mit vielfältigen Funktionen: Sie sind zunächst Orte der Erinnerung und des Gedenkens, da sie „als Friedhöfe für die Ermordeten, die ohne Grab geblieben sind“ (Haug & Kößler 2009: 80) fungieren. Dann dienen NS-Gedenkstätten der Erforschung und Dokumentation des konkreten historischen Ortes und seiner Geschichte (vgl. Haug & Kößler 2009: 81). Zudem übernehmen sie die Aufgabe der Geschichtsvermittlung (vgl. Haug 2015: 71) und sind somit neben der Schule zentrale Orte der historisch-politischen Bildung. Dieses sogenannte ‚Lernen aus der Geschichte‘ ist eingelassen in die „gesellschaftlich kanonisierten Diskurse über Geschichte und die Lehren, die aus dieser zu ziehen seien“ (Proske 2006: 2) und ist somit verwoben in Geschichts- und Vergangenheitspolitik (vgl. Meseth & Proske 2013: 2). Gleichzeitig lässt sich Geschichtsvermittlung und das Lernen über die nationalsozialistische Vergangenheit (im Schulunterricht sowie) in gedenkstättenpädagogischen Angeboten als kulturelle Praxis (vgl. Ahlrichs & Macgilchrist 2017: 15) verstehen, in der die beteiligten Akteurinnen und Akteure Geschichtsdeutungen begegnen und diese gleichzeitig aushandeln und hervorbringen.

Die Beforschung der pädagogischen Arbeit in NS-Gedenkstätten im deutschsprachigen Raum¹ lässt sich in drei Forschungsfelder unterteilen: Erstens gibt es Arbeiten, die Motive und Erwartungen unterschiedlicher Gruppen von Besucherinnen und Besuchern erheben und dabei den Fokus auf das Lernen bzw. das Wissen sowie Einstellungen legen (vgl. zusammenfassend Werker 2016). Zweitens existieren Studien, die sich auf gedenkstättenpädagogische Konzeptionen beziehen und ihre Daten aus Interviews mit Expertinnen und Experten sowie aus öffentlichen und nicht veröffentlichten Dokumenten der Gedenkstätten generieren (vgl. z. B. Eberle 2008; Lutz 2009). Das dritte Forschungsfeld umfasst vereinzelte Studien zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit, die Gedenkstättenbesuche von Jugendlichen in den Blick nehmen und das konkrete Interaktionsgeschehen vor Ort untersuchen (vgl. Haug 2015; Gryglewski 2013; Gudehus 2006).² Zentrale Ergebnisse in diesem Forschungsfeld sollen aufgrund

- 1 Einen umfassenden Überblick über den internationalen Forschungsstand bietet die Veröffentlichung der International Holocaust Remembrance Alliance (2017).
- 2 Gudehus (2006) rekonstruiert die Interaktion bei Gedenkstättenführungen und die sogenannten Führungsnarrative, wohingegen Haug (2015) die gedenkstättenpädagogische Kommunikation in (mehrtägigen) Gedenkstättenbesuchen untersucht. Die Arbeit von Gryglewski (2013) fokussiert die gedenkstättenpädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit

Die Entwicklung literarischer Werthaltungen während der Jugend und Adoleszenz

Zusammenfassung

Die empirische Studie beschäftigt sich mit der Analyse literarischer Deutungsmuster von Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe sowie mit der Entwicklung dieser Muster während und nach dem Besuch des Leistungskurses Deutsch. Im Fokus stehen die Untersuchung von literarischen Vorstellungen im Verlauf von ca. vier Jahren und die Frage nach deren Konstanz. Die mittels narrativer Interviews erhobenen Daten werden mit qualitativ-sozialwissenschaftlichen Methoden (sozialwissenschaftliche Hermeneutik) ausgewertet. Die konkrete Auswertungsmethode wird in diesem Beitrag anhand eines Beispiels illustriert und auf dieses angewandt, um schließlich erste Ergebnisse zur Frage nach der Konstanz literarischer Deutungsmuster zu präsentieren.

Schlagwörter: (literarische) Deutungsmuster, Interviewanalyse, Deutsch-Leistungskurs, sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Längsschnitt

The development of literary values during youth and adolescence

This empirical study deals with the analysis of high school students' attitudes towards literature (patterns of construction) during and after attending German advanced courses as well as with the development of these patterns. The focus is on the analysis of concepts and mental presentations of literature over the course of four years and the question of their constancy and stability. The data was collected by narrative interviews and interpreted with qualitative-sociological methods (sozialwissenschaftliche Hermeneutik). The specific method will be illustrated on the basis of an example. Finally first conclusions of the study regarding the issue of stability of attitudes towards literature will be presented.

Keywords: attitudes towards literature, interviewanalysis, German advanced course, longitudinal-study

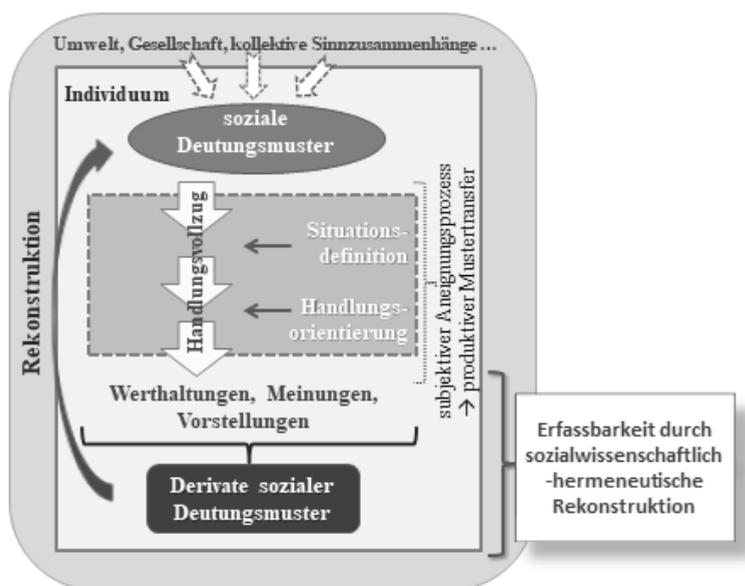
1 Einleitung

Deutungsmuster sind unbewusste, latente, persistente und verfestigte Vorstellungen und Werthaltungen (vgl. u. a. Arnold 1983; Lüders & Meuser 1997; Oevermann 2001a, 2001b), die sich auf überindividueller Ebene, also bspw. bei Gruppen oder in Gesellschaften, ausbilden. Diese Muster können sich auf unterschiedliche Themenfelder beziehen und stellen überindividuelle, kognitive und implizite Wissensstrukturen dar. Sie sind das Produkt von individuell vollzogenen und kollektiv gebildeten sowie geteilten Weltbildern und -anschauungen zur Schaffung von Sinn (kollektive Sinnzusammenhänge). Hans-Georg Söeffner fasst den (konstruierten) Sinn als Produkt von Interaktionen auf (vgl. 1980: 72).

Erfassbar sind Deutungsmuster als kollektive Sinnzusammenhänge jedoch nur über das einzelne Individuum (vgl. Abb. 1), wobei die Rekonstruktion an sogenannten Derivaten sozialer Deutungsmuster ansetzt und diese mittels sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Rekonstruktionsmethoden zugänglich macht. Derivate wiederum stellen das Produkt subjektiver Aneignungsprozesse innerhalb von Handlungsvollzügen dar (vgl.

u. a. Oevermann 2001a, 2001b; Arnold 1983), „sind in erster Linie über rhetorische Analysen rekonstruierbar [...] [und] nur über Detailstudien zu eruieren; sie sind mit quantitativer Methodik nicht zugänglich“ (Dawidowski 2009: 102). Die analytische Auseinandersetzung mit ihnen intendiert die „verdichtende Rekonstruktion eines objektiven Typus sozialen Handelns aus seinen konkreten, fallspezifischen Ausprägungen heraus“ (Soeffner 2013: 172). Abbildung 1 dient der schematischen Darstellung der aufgezeigten Zusammenhänge und Strukturen.

Abbildung 1: Was sind (literarische) Deutungsmuster? Wie entstehen sie? Wie lassen sie sich mit sozialwissenschaftlichen, qualitativen Methoden rekonstruieren?



Quelle: eigene Darstellung

Das hier dokumentierte Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Analyse literarischer Deutungsmuster¹ von Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe sowie der *Entwicklung dieser Muster* während und nach dem Besuch des Leistungs- bzw. Schwerpunktkurses

1 Literarische Deutungsmuster meinen die Deutungen von und Werthaltungen zu Literatur und Lesen. Zur Verwendung des Terminus innerhalb der Literaturdidaktik siehe u. a. Dawidowski (2009), Dawidowski, Hoffmann & Stolle (2019), Jakubanis (2015) und Stolle (2017). Erweitert man den Blick auf die Biographieforschung (im schulischen Kontext) sind bspw. die Studien von Bastian (2014), Fiedler (2012) und Kunze (2011, 2013) ebenso wie das DFG-Projekt rund um Helsper (vgl. u. a. Helsper & Bertman 2006; Helsper et al. 2018) zu erwähnen, wobei hier gehäuft die Lehrkräfte (und nicht die Schüler*innen) im Fokus des Interesses stehen. Zudem sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die umfassende Darstellung des Forschungsstandes in diesem Aufsatz zugunsten einer ausführlicheren Darstellung des methodischen Vorgehens zurückgenommen wird.

„Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte.“

(Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Institution Schule für die berufliche Sozialisation und die damit einhergehende Entwicklung eines (professionellen) Lehrerhabitus herausgearbeitet. Ausgehend von der These, dass die Genese eines (professionellen) Lehrerhabitus nicht nur auf den herkunfts- und ausbildungsbezogenen Sozialisierungserfahrungen beruht, sondern auch maßgeblich von den vorherrschenden Diskursen, Praktiken, Regeln und Ritualen an der jeweiligen Einzelschule abhängig ist, wird in diesem Beitrag eine konsequent relationale Betrachtungsweise zugrunde gelegt, die sowohl die Schulkultur der Einzelschule als symbolische Ordnung als auch den Lehrerhabitus als stabiles System inkorporierter Handlungsregeln in den Blick nimmt. Dabei wird angenommen, dass jede Schule ihren eigenen Professionalisierungsraum ausbildet, zu dem die jeweiligen Lehrerhabitus in einem mehr oder weniger spannungsvollen Verhältnis stehen können. Es werden erste exemplarische Ergebnisse einer Studie zu den Passungsverhältnissen von Lehrerhabitus und Schulkultur in diesem Beitrag vorgestellt.

Schlagwörter: Lehrerhabitus, Schulkultur, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion

“It was clear to me from the beginning that the school had a different profile”

(Professional) Teacher Habitus Between Biography and School Culture – a Case Study

In this paper, the importance of the institution school for occupational socialization and an associated development of a (professional) teacher habitus is elaborated. Based on the thesis that the genesis of a (professional) teacher habitus is not only based on the origin and education-related socialization experiences, but is also significantly dependent on the prevailing discourses, practices, rules and rituals at the respective individual school, we follow a consistently relational approach, which accounts both for the school culture of the individual school as a symbolic order and for the teacher habitus as a stable system of incorporated rules of action. It is assumed that each school develops its own professionalization space, to which the respective teacher habitus formations can stand in diversely intense relationships. The first exemplary results of a case study on the matching of teacher habitus and school culture are presented in this article.

Keywords: Teacher Habitus, School Culture, Professionalization, Documentary Method, Sequence-Analytic Habitus-Reconstruction

1 Einleitung

Es gilt mittlerweile als unbestritten, dass der Prozess des Lehrer*innenwerdens und -bleibens ein höchst komplexer, individueller und auch krisenhafter lebenslanger Prozess ist, der sich aus dem Zusammenspiel von personen- und situationsspezifischen Komponenten ergibt (vgl. Terhart 2001: 28). Professionalität „entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muss in einem längeren Prozess beruflicher Sozialisation entwickelt werden“ (Terhart 2001: 94). Dies erfordert von Lehrer*innen einen permanenten Ab-

gleich zwischen den eigenen Orientierungen und den beruflichen und auch schulischen Anforderungen, um ein Passungsverhältnis zwischen der Schule und dem eigenen pädagogischen Handeln herstellen zu können, denn die individuelle Professionalisierung findet immer vor dem Hintergrund der Realität einer konkreten Einzelschule statt (vgl. Helsper 2008). Diese sieht sich einem steten, gesellschaftlich bedingten Wandel ausgesetzt, der veränderte, mitunter auch komplexere und differenzierte Anforderungen an den Lehrberuf stellt, die wiederum von den Lehrkräften auf der Grundlage ihres Habitus¹, ihrer tiefliegenden berufsbezogenen Denk- und Handlungsmuster gedeutet und bearbeitet werden (vgl. Kramer & Pallesen 2019: 73). Gerade diesen impliziten Orientierungen und Wissensbeständen wird im Professionsdiskurs v. a. aus berufsbiografischer und strukturtheoretischer Perspektive für das Lehrerhandeln ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. Combe & Kolbe 2008). Hier kann für den Lehrberuf davon ausgegangen werden, dass über die im Laufe der eigenen Schulzeit angesammelten Erfahrungen in den Bereichen Bildung, Erziehung und Didaktik bereits starke Impulse zu verinnerlichten Vorstellungen und Orientierungen von Schule und Unterricht gegeben werden (vgl. Helsper 2018, 2019): (Angehende) Lehrkräfte entwickeln „grundlegende schulische und unterrichtliche Orientierungen und darauf bezogene Praktiken, die einerseits eng an vorhergehende sowohl primär-familiäre habituelle als auch an die schulbezogenen Orientierungen des Schülerhabitus anknüpfen können, diese aber auch relativieren können“ (Helsper 2018: 126). Der Habitus ist damit aber nicht nur eine langfristig prägende Hypothek sozialer Herkunft, sondern auch eine starke Erklärungsfolie dafür, dass Akteur*innen dazu neigen, die Vorstellungen des sozialen Feldes anzunehmen und vorhandene Strukturen zu adaptieren bzw. zu reproduzieren. Inwieweit das Passungsverhältnis von schulkulturellen Anforderungslogiken und den habituellen Orientierungen die Entwicklung pädagogischer Professionalität beeinflusst, ist bislang noch nicht hinreichend untersucht worden. Auch die umfassende Rekonstruktion förderlicher und restriktiver Faktoren für individuelle Professionalisierungsprozesse ist bislang nicht vollzogen worden.

Erstes Material zur Schließung dieser Forschungslücke bilden Rekonstruktionen zum Passungsverhältnis von Habitus und Schulkultur, die im Rahmen eines von der DFG geförderten Projektes (Projektnummer 352125135) für zwei maximal kontrastierende Schulkulturen erstellt wurden. Als materiale Ausgangspunkte dienen Experteninterviews, Reden der Schulleitung, schulische Dokumente, Interviews mit Lehrer*innen und Lehrerkonferenzen. In dem vorliegenden Beitrag geben wir in exemplarischer Weise einen Einblick in die Rekonstruktionen dieser Passungsverhältnisse. Dazu stellen wir in einem ersten Schritt die Bedeutung der Schule für die Professionalisierung im Lehrberuf aus einer praxeologischen Perspektive heraus (Kap. 2). In einem zweiten

1 Mit Bezug auf Bourdieu (1993: 98) lässt sich der Habitus in erster Linie als strukturiert-strukturierende Struktur betrachten, d. h. der Habitus wirkt einerseits von innen, als aus den Akteur*innen regelgeleitete Handlungsstruktur internalisierter Muster und Schemata heraus, die wiederum die Praxis nach einem bestimmten Modus generiert und organisiert und damit gleichzeitig wiederum das soziale Feld strukturiert. Habitus und Feld stehen in dieser Perspektive immer in einem relationalen Verhältnis zueinander und unterstreichen damit die dieser Arbeit zugrundeliegende Frage nach dem Passungsverhältnis von Lehrerhabitus und Schulkultur.

Fotografische Inszenierung einer Praxissituation im Lehramtsstudium – eine Dokumentarische Bildinterpretation

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag steht die Analyse einer fotografisch inszenierten Praktikumssituation einer Lehramtsstudentin in der Grundschule im Mittelpunkt. Das Bild illustriert in der Zeitschrift *didacta* großformatig ein Interview, in dem Neuerungen in der Lehramtsausbildung besprochen werden, deren Umsetzung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine Rolle spielen sollen. Mittels Dokumentarischer Bildinterpretation wird das enthaltene gesellschaftlich-konjunktive Wissen über die Lehrerbildung herausgearbeitet, das das öffentliche Bild des Berufsstandes konstituiert und prägt. Es zeigt sich auffallend traditionell und enthält Widersprüchlichkeiten, die nicht nur auf die Komplexität des Lehrens und Lernens verweisen, sondern auch als Alltagsverständnis über den Lehrberuf gelesen werden können.

Schlagwörter: Dokumentarische Bildinterpretation, Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Schulpraxiserfahrung, Praktikum

Photographic presentation of an internship situation in teacher training – A documentary image interpretation

This article focuses on the analysis of a photographically staged internship scenario of a student teacher at a primary school. The large format picture illustrates an interview in the journal *didacta* in which innovation in teacher training is being discussed. The implementation of such innovation will play an important role in the context of the quality initiative in teacher training. By means of documentary image interpretation, the socio-conjunctive knowledge of teacher training contained in the interview is identified, which in turn constitutes and shapes the public image of the profession. It is strikingly traditional and contains contradictions that not only refer to the complexity of teaching and learning but can also be read as a common perception of the teaching profession.

Keywords: documentary image interpretation, quality initiative in teacher training, practical school experience, internship

1 Einleitung

Die Vorbereitung auf die Bewältigung komplexer Anforderungen im Lehrberuf geht mit vielfältigen Reformbemühungen in der Lehrerbildung einher. Vielerorts zählt dazu die Erwartungshaltung, Handlungskompetenz durch schulische Praktika in der ersten Phase des Lehramtsstudiums zu fördern. Die Einblicke in das spätere Arbeitsfeld sollen die berufliche Orientierung frühzeitig(er) erleichtern sowie erste Anwendung von theoretisch Gelerntem ermöglichen. Unterstützung erfahren diese Neu- und Umstrukturierungen an den Lehrerbildungsstätten u. a. durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, mit der das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2015 bis zu 500 Millionen Euro in zwei Förderphasen bundesweit in Hochschulen investiert.

Eines der ersten Förderprojekte zu einer nachhaltigen Veränderung der Lehrerbildung entstand an der Technischen Universität München. Dieser Umstand rief öffentliches Interesse hervor, das u. a. mit einem Interview für die Zeitschrift *didacta* einherging

(vgl. Odendahl & Krath 2016: 124-126.). Im Beitrag werden Fragen zur Lehrerbildung kursorisch beantwortet und die Bedeutung der Praxiserfahrung im Lehramtsstudium betont. Er ist mit einem 14 cm x 16,5 cm großen Foto illustriert, das mehr als die Hälfte des A4-Zeitschriftenformats einnimmt. Der obere linke Bildrand ist mit folgendem Zusatz in weißer Schrift auf tafelgrünem Hintergrund versehen: „An der School of Education absolvieren die Lehramtsstudierenden während ihres Studiums drei Praktika, das erste bereits nach dem ersten Semester.“ Auf diese Weise wird das ausgewählte Bild offensichtlich dafür genutzt, die Aufmerksamkeit der Leserschaft zu wecken und die Botschaft des Textes visuell zu untermauern.

Es kann nicht vollständig geklärt werden, ob es sich um eine spontan aufgenommene Echtsituation in einem Klassenzimmer oder um eine nachgestellte Szene handelt. Die Lesart der fiktiven Situation wird jedoch gestärkt durch die Quellenangabe am Bildrand, die auf Wavebreakmedia und Shutterstock verweist, dessen Wirtschaftsmodell auf kostenpflichtigen Downloads beruht. In der Bildgalerie des Anbieters sind mit denselben Personen eine Reihe von Bildern in schulischen Setting zu finden. Diese erwecken aufgrund diverser Details den Eindruck, dass sie jenseits realer Unterrichtssituationen fotografisch festgehalten wurden. Eines dieser Details ist der gelb-schwarz gestreifte Markenbleistift (in Originallänge?), der wie eine Requisite wirkt. Zugleich fällt die Abwesenheit weiterer Utensilien auf, die sich bei einer schulischen Echaufnahme zeigen müssten.

Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der Platzierung des Bildes um eine redaktionelle Entscheidung der Zeitschrift handelt. Aus einer Fülle möglicher Bilder wurde genau dieses ausgewählt, was auf die Sicht- und Deutungsweise der Redaktion zu dem Thema schließen lässt, in die das implizite Wissen über eine breite Leserschaft und ihre Anschlussfähigkeiten einfluss. Zudem enthält das Bild das immanente Wissen über schulische Settings des Fotografen oder der Fotografin bzw. der Person, die für die fotografische Inszenierung verantwortlich war. Dieses wurde sowohl bei der Auswahl und Anordnung der dargestellten Personen relevant, als auch beim anschließenden Bearbeitungsprozess des Bildes. Schließlich kann noch den darstellenden Personen Einfluss auf das Bild zugesprochen werden. Ihnen oblag es die szenischen Anweisungen durch Haltung und Ausdruck zu interpretieren.

2 Methodisches Vorgehen

Die empirische Forschung von Bild- und Fotoanalysen steckt für den Bereich der Sozialwissenschaften noch in den Kinderschuhen. Dies wird im Wesentlichen darauf zurückgeführt, dass sich die qualitative (rekonstruktive) Forschung selbst erst seit dem Ende der 1970er Jahre systematisch entwickelte. Dabei spielte die Bildinterpretation eine untergeordnete Rolle. Erst im 21. Jahrhundert beginnt sich diese Form des methodischen Zugangs zu etablieren (vgl. Bohnsack et al. 2015: 11). Bohnsack und Krüger (2004: 4-5) verweisen bei ihrer Vorstellung der Dokumentarischen Bildinterpretation darauf, dass sich diese auf bedeutsame methodische Vorläufer stützt, wie beispielsweise die Ikonologie von Panofsky 1975, Imdahls Ikonik aus dem Jahr 1979 und die Semiotik oder Semiologie von Barthes 1990. Sie verstehen diese Methoden der Bildinterpretation als Beitrag zur Entwicklung der qualitativen Bildanalyse der Sozialwissenschaften.

Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten

Zusammenfassung

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht ein explorativer Zugang zu ausgewählten Dokumenten zweier Kampagnen zum Lehrerberuf. Auf der Basis professions- und praxistheoretischer Annahmen sowie unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode wird aufgezeigt, welche Bilder zum Lehrerwerden und Lehrersein sich mithilfe von Gratispostkarten rekonstruieren lassen, die zum Zweck der Anwerbung für das Lehramt zum Einsatz kommen. Dabei wird zum einen diskutiert, wie solche Daten über den gewählten forschungspraktischen Zugang und die empirische Rekonstruktion für die Erforschung des Lehrerberufs fruchtbar gemacht werden können. Zum anderen werden die Befunde der rekonstruierbaren Verhandlungsweisen zum Lehrerberuf mit wesentlichen Annahmen professionstheoretischer Ansätze kontrastiert.

Schlagwörter: Lehrerbild, Berufskampagne, Dokumentarische Methode, Professionalisierung, Professionalität, Profession, Gratispostkarte

Professional Campaigns as an Empirical Datum of Images on Becoming Teacher and Being Teacher – Documentary Analysis and Professional Theory Discussion of Teacher Images in Postcards

The focus of this paper is the explorative analysis of selected elements of two professional campaigns. On the basis of professional and practical theoretical assumptions as well as using the documentary method, it is shown which images of becoming teacher and being teacher can be reconstructed with the aid of postcards, which are used for recruiting teachers. On the one hand this paper discusses how such data can be opened up for the study of the teaching profession through the chosen research-practical approach and the empirical reconstruction. On the other hand, the findings of the reconstructable ways of negotiating the teaching profession are contrasted with essential assumptions of the approaches of professional research.

Keywords: Teacher Image, Professional Campaigns, Documentary Method, Professionalization, Professionalism, Profession, Postcard

1 Berufskampagnen und ihre Dokumente – (Fremd-)Bilder zum Lehrerberuf

Unter Berufskampagnen sind öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zu verstehen, die bei Personalbedarfen und zur Gewinnung von (internationalen) Arbeitskräften eingesetzt werden. Sie werden zu Anwerbe-, Informations- oder Imagebildungszwecken zumeist über einen längeren Zeitraum und mithilfe verschiedener Medienformate umgesetzt und sind sowohl durch die Adressierung eines potenziellen ‚Nachwuchses‘, die Hervorhebung positiver Aspekte des Berufs als auch werbewirksame Strategien zur Generierung von Aufmerksamkeit gekennzeichnet.

Vor dem Hintergrund des Bedarfs an Lehrkräften (KMK 2018) veröffentlichen einige Bundesländer aktuell entsprechende Kampagnen: Um für das Lehramt zu begeistern,

werden berufliche Aspekte pointiert über Gratispostkarten, Plakate oder Social-Media-Kanäle verbreitet. Folglich dokumentieren sich eine Vielzahl visuell und verbal vermittelter Darstellungen zum Lehrerberuf.

Werden diese Kampagnendokumente nun mit einer praxeologischen ‚Brille‘ angeschaut, kann angenommen werden, dass im Zusammenspiel mit den e. g. Funktionen und Zielsetzungen nicht nur (materialisierte) Abbildungen des Lehrerberufs in Umlauf gebracht werden, sondern stillschweigende Verhandlungsweisen, d. h. „implizite[...] Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ (Kramer & Pallesen 2019: 94), als Verarbeitungsprodukte ‚äußerer‘ und ‚innerer‘ Realitäten (vgl. Schäffer 2010: 212; Terhart 1996: 454) mitvermittelt ins Licht rücken. Für einen wissenschaftlichen Zugang zu solchen, durch ihre Auswahl und Veröffentlichung ‚autorisierten‘ Produkten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 158) ist sodann nicht nur interessant, was an ihnen „offensichtlich ist“ (Dörner 2009: 4), sondern auch das „Nicht-Offensichtliche“ (ebd.).

Während die Berufswahl Lehramt breit erforscht ist (Cramer 2016; Rothland 2014a, 2014b), wurde der Frage nach der öffentlichen Verhandlung und Wahrnehmung des Lehrerberufs bisher erst in Ansätzen nachgegangen (Köller et al. 2019; Pinn & Rothland 2011; Blömeke 2005). Dabei entfachte die erziehungswissenschaftliche Diskussion zum Sprechen über den Lehrerberuf oder Lehrpersonen bereits in den 1960er Jahren (Müller-Fohrbrodt 1973; Adorno 1969; Mollenhauer 1962) und hat auch heute nicht an Aktualität verloren (Rothland 2016; Tenorth 2012; Terhart 2010). Bilder von Lehrkräften und Schule kursieren in beachtlicher Art und Weise (vgl. Matthes & Pallesen i. E.¹; Zahn & Pazzini 2011) und können so Informationsquellen zum Beruf darstellen. Insbesondere Printmedien wird ein hoher Stellenwert für die studienbezogene und berufliche Orientierung zugeschrieben (Heine et al., vgl. nach Köller et al. 2019: 375). Denn so gelten die von glorifizierenden als auch kritischen Auf- und Abwertungen geprägten Darstellungen in Berichterstattungen und fiktionalen Medien „als einflussreiche, meinungsprägende Facette“ (Rothland 2016: 71, 73). Es ließe sich heuristisch überführen, dass nicht nur der Verlauf der eigenen Schüler- und Lehrersozialisation Einfluss auf (verinnerlichte) Lehrerbilder haben, was Helsper (2018) als „Ausdruck der grundlegenden Orientierungen und schulischen Erfahrung [...] des guten oder idealen und Entwürfe des schlechten bzw. abgelehnten Lehrers“ im Rahmen von „einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont[en] des Schulischen“ (ebd.: 125) fasst, sondern explizite und implizite öffentliche Lehrerbilder für die Habitualisierung ebenso relevant werden können.

Nutzen wir in der Folge den Begriff ‚Lehrerbild‘ (Terhart 2010; Helsper et al. 2001: 553), sind sowohl physisch-materiale als auch mentale Entwürfe (Bohnsack 2014b: 37) gemeint, die mit „unbewußte[n] oder vorbewußte[n] Vorstellungen“ (Adorno 1969: 69) verknüpft sind und sich „im Sinne des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen [...] zäh erhalten und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken“ (ebd.).² Dabei kann unterschieden werden zwischen „Fremdbilder[n]“ (Bastian & Combe 2007: 237) bzw. -dar-

1 Der Beschäftigung mit Lehrerbildern in Berufskampagnen geht eine Systematisierung verschiedener Domänen und Medienformate voraus, die vorerst 182 Datensätze u. a. aus Büchern, (Animations- bzw. Spiel-)Filmen, Hörspielen, Musiktiteln, Serien umfasst (Stand 12/2019), deren Erscheinungszeitpunkte z. T. mehrere Jahrhunderte zurückreichen (vgl. zum Genre Schulfilm Schäffer 2003: 395).

2 Vgl. kritisch Oevermann 2001; uns geht es zunächst um Adornos Definitionsversuch.

Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge

Zusammenfassung

Im Beitrag wird untersucht, wie Transparenz, als ein Versprechen auf Einsicht in und Beteiligung an wesentliche(n) Vollzüge(n) des unterrichtlichen Geschehens, über das Medium praxisinstructiver Zeitschriften mit der pädagogischen Praxis vermittelt wird. Die Vermittlungen werden dabei als performative Akte gefasst und diskursanalytisch untersucht. Im Ertrag werden zwei zentrale Diskursfiguren des Transparenzversprechens präsentiert, in denen je unterschiedlich gefasst wird, welche machtvollen und wirklichkeitsstiftenden Effekte Transparenz für schulpädagogisches Handeln zeitigt. Die Untersuchung leistet so einen reflexiven Beitrag zur Diskussion um die (Un-)Möglichkeit und Attraktivität transparenter Vollzüge in der Pädagogik.

Schlagwörter: Diskursanalyse, Optimierung, Transparenz, Unterrichtsqualität, Versprechen

The promise of transparency. A discourse analysis of practice-oriented journal articles

In this article we explore how transparency, as a promise of insight into essential aspects of education, is imparted through the medium of practice-oriented journals with pedagogical practice. Imparting transparency is conceived as performative acts and examined in an empirical discourse research. Following this perspective, we reconstruct two discursive figures of the promise of transparency. Each of these figures describes different powerful and reality-constituting effects of transparency on educational practice in schools. This study therefore contributes to the discussions about the (im-)possibility and desirability of transparent processes in pedagogy in a reflexive manner.

Keywords: empirical discourse research, instructional quality, optimization, promise, transparency

Die Forderung nach Transparenz gewinnt in pädagogischen Kontexten insbesondere im Zusammenhang mit der Etablierung von Instrumenten Neuer Steuerung und der empirischen Erforschung von Schule und Unterricht an Konjunktur. Evaluationen, Kompetenztests oder Merkmalskataloge guten Unterrichts sind exemplarische Ausdrucksformen eines Transparenzgebots, mit welchem verschiedenen Akteur*innen Einsichten in die wesentlichen Vollzüge des pädagogischen Geschehens versprochen werden (z. B. Helmke 2017; Meyer 2018). Wir nehmen diese Konjunktur zum Anlass, den Forderungen nach Transparenz, deren Ausprägungen und Effekten in (schul)pädagogischen und didaktischen Diskursen nachzuspüren. Darauf aufbauend fragen wir danach, wie und welche Erkenntnisse über Transparenz die pädagogische Praxis anzuleiten suchen und welche Forderungen an Lehrpersonen herangetragen werden. Grundlage zur Beantwortung dieser Frage ist eine Diskursanalyse thematisch einschlägiger Artikel aus praxisinstructiven Zeitschriften (u. a. Praxis Schule, Pädagogik, Grundschulunterricht, Schulmagazin 5 bis 10, Fremdsprache Deutsch etc.), da in diesen qua Programmatik wissenschaftlich-theoretisches Wissen für praktische Kontexte aufbereitet wird, indem unter Bezug auf Regeln und Maßstäbe der Schulpraxis artikuliert wird, wie Transparenz in Schule und Unterricht zu verstehen, zu bewerten und zu realisieren sei.

Der Text gliedert sich in fünf Abschnitte: Zunächst problematisieren wir die (Un-)Möglichkeit von Transparenz als Fluchtpunkt der Entwicklung in pädagogischen Vollzügen (1) und zeigen anschließend auf, mit welchen Versprechungen Transparenz eine Attraktivität für die pädagogische Praxis entfaltet (2). Als eine Verständigung zum wissenschaftlichen Diskurs um Transparenz im Unterrichtsgeschehen, stellen wir im dritten Abschnitt dar, welche Bestimmungen Transparenz in schulpädagogischen und didaktischen Perspektivierungen erfährt (3). Auf diesen Überlegungen aufbauend, präsentieren wir unsere Analysen der Zeitschriftenbeiträge (4). Wir schließen mit einem die Analysen einordnenden Fazit (5).

1 Transparenz: Imaginationen des Unmöglichen

Insbesondere in Verbindung mit Verfahren der empirisch-sozialwissenschaftlichen Analyse der Schul- und Unterrichtswirklichkeit steht Transparenz in enger Nähe zu Vorstellungen einer sozialwissenschaftlichen Rationalisierung und Optimierung gesellschaftlicher Praxisbereiche (z. B. Baumert 2003). Vollständige Transparenz, d. h. die Sichtbarmachung und das Einsehen von Handlungsbedingungen, variablen und -erträgen für (Nicht-)Beteiligte (z. B. Schlömerkemper 1992), soll als Grundlage rational-planenden Entscheidens fungieren und die Entscheidungen verschiedener Akteur*innen des Schulsystems miteinander vermittelbar machen. Transparenz steht demnach auch für Austausch, für Demokratisierung von Partizipationsmöglichkeiten und für Machtbalance, weist also eine ethische Aufgeladenheit auf (z. B. Klafki 2007; Meyer 2017).¹ Gerade hinsichtlich unterrichtlicher Belange, die von konstitutiv asymmetrischen Akteursverhältnissen geprägt sind (vgl. z. B. Helsper 2016), erscheint Transparenz demnach als zentraler Fluchtpunkt von Entwicklungsbemühungen.

Andererseits lässt sich für pädagogische Verhältnisse, Prozesse und Gegenstände deren strukturelle Geprägtheit von Intransparenz herausstellen. Wir möchten dies exemplarisch anhand der Diskussionslinien zu zwei Grundbegriffen der Pädagogik – *Lernen* und *Bildung* – knapp aufzeigen. So verweist zum Ersten etwa Prange (2009) darauf, dass die Vollzüge des *Lernens* „eine unbekannte Größe in der pädagogischen Gleichung“ darstellen und weder für andere noch für die Lernenden selbst einsichtig sind: „Zur Erfahrung des Lernens, sowohl in Hinsicht auf andere, die wir unterrichten, ermahnen, beraten oder sonstwie mit einer pädagogischen Maßnahme zu erreichen suchen, als auch in Hinsicht auf uns selbst, gehört seine Intransparenz“ (ebd.: 45). Intransparenz bezieht sich hier auf die Unbestimmtheit der Kausalwirksamkeit pädagogischer Bemühungen und auf die (bestenfalls) nur nachträgliche Sichtbarkeit des Lernens – das sich dann jedoch auch wiederum nicht also solches, sondern nur kontextbezogen und in Form von Zeichen zeigt.

1 Hierzu passt, dass die Forderung nach Transparenz in „didaktischen Modellen und auch in den Schulgesetzen der Bundesländer“ (Meyer 2017: 19) verankert ist. Es handelt sich bei Transparenz folglich um einen Gegenstand, der verschiedene Akteure und Handlungsfelder – innerschulische und außerschulische, pädagogische und administrativ-politische – verbindet.