

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU 9

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

**Thema: Unterrichts- und
Schulpraxis – Deutungsmuster und
Habitusentwicklung –
Inszenierungen des Lehrerberufs**



Verlag Barbara Budrich

9. Jahrgang 2020

ISSN 2191-3560

ISSN Online: 2195-2671

ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Heft 9, 9. Jahrgang 2020

ISBN 978-3-8474-2450-5

ISSN 2191-3560

Herausgeber*innen: Uwe Gellert (Mathematikdidaktik), Helge Gresch (Biologiedidaktik), Merle Hummrich (Schulforschung), Till-Sebastian Idel (Schultheorie und empirische Schulforschung), Thorsten Merl (Erziehungswissenschaft), Johannes Meyer-Hamme (Geschichtsdidaktik), Torsten Pflugmacher (Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur), Kerstin Rabenstein (Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung), Matthias Schierz (Sportpädagogik)

Leitende Herausgeber*innen: Andreas Bonnet (Englischdidaktik), Anne Niessen (Musikpädagogik), Matthias Proske (Schulforschung)

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

Herausgeber*innen des Heftes: Merle Hummrich, Anne Niessen, Torsten Pflugmacher

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 GmbH, 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
Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZISU20 vom 01.02.2020

© 2020 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

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 Trumpp	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
-------------------------------	--	-----

Editorial

Merle Hummrich, Anne Niessen, Torsten Pflugmacher

Die themenoffene Ausgabe der ZISU 2020 hat eine Vielfalt von Einreichungen initiiert, bei denen die Beiträge, die aufgenommen werden konnten, sich unterschiedlichen Themenfeldern zuordnen lassen. Diese Themenfelder spiegeln nicht nur den gegenwärtigen Diskurs interpretativer Schul- und Unterrichtsforschung, sondern sind auch Ausdrucksgestalt der thematischen Breite in Schulpädagogik und Fachdidaktik. Trotz Offenheit und Vielfalt konnten drei Bereiche identifiziert werden, denen sich die in diesem Band der ZISU versammelten Beiträge zuordnen ließen: Die meisten beziehen sich auf das Feld der Unterrichts- und Schulpraxis, daneben setzen sich zwei mit Deutungsmustern und Habitusentwicklungen zu Schule und Unterricht auseinander und schließlich lassen sich drei Beiträge identifizieren, die sich mit der diskursiven Thematisierung von Lehrerhandeln befassen, darunter zwei Aufsätze zu Werbekampagnen für das Lehramtsstudium und eine Diskursanalyse zur Praxisrekonstruktion.

1 Unterrichts- und Schulpraxis

Mit Blick auf Schul- und Unterrichtspraxis sind in dieser Ausgabe Themen prominent, die Lernperspektiven im Unterricht begrifflich-systematisch fokussieren und ethnographisch auf Digitalisierung bzw. auf außerunterrichtliche Settings gerichtet sind. Damit sind in dieser Ausgabe der ZISU recht unterschiedliche Perspektiven interpretativer Schul- und Unterrichtsforschung angelegt.

Die Arbeit an den Grundbegriffen des Unterrichtens setzt an der klassischen Frage einer Bestimmung von Unterricht an, die auf eine lange Tradition zurückblickt. Denn neben der Unterweisung und dem Lernen als Zielperspektive spielen in den Unterricht Erziehungsmomente, Disziplinierungssituationen, Notwendigkeiten des ‚classroom management‘ hinein, die Unterricht sehr komplex (vgl. Gruschka 2013; Proske & Rabenstein 2018) und Lehrerhandeln widersprüchlich (vgl. Helsper 2019) sowie entgrenzt erscheinen lassen (vgl. Wernet 2014). Prozesse der Vermittlung und Aneignung im Unterricht folgen zum Teil handlungsschematischen Mustern, etwa dem ‚Initiation-Response-Evaluation‘-Muster, mit dem Mehan (1979) eine begriffliche Systematik didaktischen Handelns beschrieben hat. Dieses Muster dient *Daniel Goldmann* in seinem Beitrag ‚Lernkonflikte im Diskurs um die Sache. Ein Begriffsvorschlag zur Unterscheidung simpler und komplexer Unterrichtsmuster‘ exemplarisch als Abgrenzungsfigur, der er den Ansatz der Lernkonflikte entgegenstellt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen in eine diskursive Haltung gegenüber möglichen Antworten einsozialisiert werden, womit komplexere Lerngegenstände eine angemessene didaktisch-pädagogische Rahmung erfahren.

Das zweite Thema, das in dieser Ausgabe im Schwerpunkt Unterrichts- und Schulpraxis behandelt wird, betrifft den Umgang mit Neuen Medien im Unterricht. Der Einsatz digitaler Medien wird dabei gegenwärtig häufig im Rahmen von ‚digital literacy‘ (vgl. Eickelmann et al. 2014) untersucht. Welchen enormen Strukturwandel die bislang buchbasierte Bildungsinstitution Schule allerdings durch Digitalisierung erfährt (vgl.

Böhme 2006; KMK 2012; Kirkwood & Price 2014) und inwiefern Schüler*innen als ‚digital natives‘ dem pädagogischen Ringen um die Integration Neuer Medien in den klassischen Bildungskanon voraus sind (vgl. Prensky 2001), wird kaum erforscht. An dieser Stelle lässt sich pragmatisch fragen, welcher didaktischen Umsetzungen es bedarf, um digitale Objekte im Unterricht sinnvoll zu nutzen, und welche sinnlich-ästhetischen Erfahrungen ggf. keinen Eingang in den Unterricht mehr finden, wenn mit digitalisierten Medien gearbeitet wird. *Herbert Kalthoff* und *Torsten Cress* nähern sich dieser Fragestellung in ihrem Beitrag „Digitale Objekte. Pilotschulen und die Erprobung neuer Lernmedien“ aus einer ethnographischen Perspektive. Dabei zeigen sie, dass die Privilegierung des menschlichen Sehannes für Lernen erhalten bleibt und auf welche Schwierigkeiten die „Faszination von technisch erzeugten Bilderwelten“ bei der Einpassung in schulisch sinnvolle Arrangements stößt.

Außerunterrichtliche Orientierungen in der Schulpraxis schließlich – als drittes Thema dieses Schwerpunktes – können auf zwei Arten realisiert werden: Erstens, indem an die Lebenswelten von Schüler*innen angeknüpft wird und damit außerunterrichtliche Kontexte in den Unterricht integriert werden oder Unterrichtslogiken sich in außerschulische (Ganztags-) Angebote einschreiben. Dies geht u. a. zurück auf Klafkis und Stöckers (1976; vgl. Trautmann & Wischer 2009) Konzept der Inneren Differenzierung. Empirische Forschungen haben hierzu bereits herausgearbeitet, dass Lebensweltorientierung den Antinomien und Widersprüchen des schulischen Handelns kaum entkommt (vgl. Combe & Helsper 1994) und sich gerade auch hierin Ungleichheitsstrukturen erhalten (vgl. Eckermann & Meier 2020). Professionstheoretisch zeigt sich in der lehrerseitigen Bezugnahme auf Lebenswelt eine Entgrenzung (vgl. Wernet 2003), die eben nicht nur das Ziel, allen Schüler*innen gerecht zu werden, einholt, sondern auch Risiken der Bloßstellung birgt (vgl. Breidenstein & Meyer 2004) und von Schüler*innen zuweilen routiniert im Sinne des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2008) erledigt wird. In diesem Spannungsverhältnis ist auch der Beitrag von *Laura Fuhrmann* „Pizza und Liebe im Unterricht – Die Konstruktion von Wissen über Aufgaben mit Lebensweltbezug“ situiert. Die Verfasserin rekonstruiert dabei, wie auf das lebensweltliche Wissen von Lehrpersonen über Schüler*innen Bezug genommen wird und dadurch der soziale Status der Schüler*innen in der Klasse festgeschrieben werden kann. Mit Blick auf ganztags schulische Arrangements, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, widmen sich *Christin Haude*, *Anna Schütz*, *Till-Sebastian Idel*, *Gunther Graßhoff* und *Carolin Bebek* der Stellung von Angeboten zwischen Nähe zu Unterricht und sozialpädagogischen Angebotslogiken.

Zweitens wird außerunterrichtliches Lernen auch dann thematisch, wenn es um das Verlassen des Schulgebäudes und den Versuch geht, Schülerinnen und Schülern jenseits des Schulalltags Lerngelegenheiten zu verschaffen (vgl. Erhorn & Schwier 2016). Ähnlich wie die Integration des Wissens über außerschulische Orientierungen i. S. v. Lebenswelten ist mit dem Verlassen der Schule als Ort allerdings auch das Spannungsverhältnis begründet, dass die außerschulischen Orte durch schulische Orientierungen ‚kolonialisiert‘ werden (vgl. Budde & Hummrich 2016). So verweisen zum Beispiel Befunde zur Gedenkstättenpädagogik (vgl. Meseth et al. 2004; Meseth & Proske 2013) darauf, dass das Aufsuchen außerschulischer Lernorte spezifische (normativ gerahmte) Deutungen der außerschulischen Orte enthält, die sich zwischen schulischem Er-

ziehungs- und Vermittlungsanspruch bewegen. Hier setzt der Beitrag von *Alexandra Flügel* und *Irina Landrock* „Zwischen Teilnahmeerorientierung und Sache – Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte“ an und fragt nach den Spielräumen von Aneignung und Verhandlung in pädagogischen Arrangements der NS-Gedenkstätten.

2 Deutungsmuster- und Habitusentwicklung in der Schule

Dass die schulische Sozialisation eine Bedeutsamkeit hat, die über das Klassenzimmer hinausgeht, ist ein wiederkehrender Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Wellendorf 1973; Hummrich & Kramer 2017) und auch in fachdidaktischer Perspektive ein verbreitetes Thema (vgl. Küppers 1999; Fend 1979). Während es in fachdidaktischer Perspektive in diesem Zusammenhang häufig um die Sozialisations- erfahrung der Aneignungsseite geht, werden in den letzten Jahren auch die Erfahrungen von (künftigen) Lehrer*innen als schulischen Akteur*innen erziehungswissenschaftlich beleuchtet (vgl. Dietrich 2013; auch: ZISU 7, 2018). Jene Perspektiven spiegeln sich auch in den beiden Aufsätzen wider, die sich unter der Überschrift ‚Deutungsmuster und Habitusentwicklung in der Schule‘ fassen lassen. *Jennifer Wolf* befasst sich in dem Beitrag „Die Entwicklung literarischer Werthaltungen während der Jugend und Adoleszenz“ mit literarischen Deutungsmustern von Oberstufenschüler*innen auch über deren Schulzeit hinaus. In einer qualitativen Längsschnittuntersuchung führte sie biographisch-narrative Interviews mit Lernenden zu ihren Literaturenrezeptionen. Am Beispiel einer Lesebiographie veranschaulicht sie die Standortgebundenheit individueller Alltagskonstruktionen im Kontext des Lesens, die insbesondere in der Oberstufe stark mit sozialen Wertschätzungen der Buchkultur und der sich hier anschließenden Handlungen zusammenhängen. Damit gelingt es ihr einerseits die Bedeutsamkeit des Bildungshabitus herauszuarbeiten, andererseits den Fokus auf die Bedeutung des Lesens für Lernprozesse zu richten.

In ihrem Artikel „‚Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte‘. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie“ setzen sich *Hilke Pallesen* und *Dominique Matthes* mit der Genese des Lehrerhabitus auseinander, der einerseits durch herkunfts- und ausbildungsbezogene Sozialisationserfahrungen, andererseits durch die Aktualität des eigenen Standortes (Diskurse, Praktiken, Regeln und Rituale) bedingt ist. Dabei arbeiten sie heraus, dass sich die Habitusbildung von Lehrpersonen in einem dynamischen Wechselspiel zwischen der eigenen beruflichen Sozialisation und der einbettenden Schulentwicklungsprozesse vollzieht.

3 Inszenierungen und Imagerien des Lehrerberufs in medialen Darstellungen

Ein aktuelles Thema, das auch in den Medien besprochen und zum Teil skandalisiert wird, ist der Mangel an qualifizierten Lehrkräften an Schulen. Die damit verbundenen Diskurse wären ein eigener Untersuchungsgegenstand. Hier wird aus disziplin- und

berufspolitischer Perspektive Kritik an Bearbeitungsmaßnahmen wie den Konzepten für Quer- und Seiteneinsteiger*innen oder der Arbeitszeitverlängerungen (in Bayern) geübt. Zeitgleich stellt der Lehrkräftemangel bildungspolitische ‚agencies‘ vor die Frage, wie bei steigender Schülerzahl Unterricht gewährleistet werden kann. Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund entstehen gegenwärtig Werbekampagnen, mit denen interessierte Personen für den Lehrerberuf begeistert werden sollen. Neben diesen Diskursen um den Lehrkräftemangel ist es ein gemeinsames Kennzeichen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF, die drei Phasen der beruflichen Bildung (Studium, Referendariat, Weiterbildung) zu verzahnen und Studierenden mit dem Berufswunsch Lehrer*in ein praxisnahes Bild des Lehrerberufes zu vermitteln. Zum Gegenstand dieses letzten thematischen Schwerpunkts werden damit Governance-Strukturen der Lehrerbildung und des Lehrerhandelns. Während die Perspektive von Lehramtsstudierenden auf ihre Wünsche und Vorstellungen zur Praxisorientierung in den letzten Jahren kontinuierlich gegenständlich war (vgl. Makrinus 2012; Kunze et al. 2014; Wenzl et al. 2018), werden hier die Praxis-Imagerien des Lehrerhandelns anhand von bildrekonstruktiven Verfahren untersucht. Dabei analysiert *Silke Trumpa* in ihrem Beitrag „Fotografische Inszenierung einer Praxissituation im Lehramtsstudium – eine dokumentarische Bildinterpretation“ die anhaltende Traditionalität von Bildern zum Lehramtsstudium, die einem ‚modernen‘ Professionalisierungsverständnis widerspricht und das grundlegende Missverständnis einer Dignität der Praxis zu reproduzieren scheint. *Dominique Matthes* und *Alexandra Damm* arbeiten zum Thema „Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten“. Im Gegensatz zur Traditionalität des Lehrerbildes bei Trumpa wird in der von Matthes und Damm vorgestellten Postkartenaktion der Versuch begründet, an jugendkulturelle Stile und Ausdrucksweisen anzuschließen. Sie stellen zwei Kontrastvarianten vor, von denen in der ersten die Arbeit in der Schule („Wirste Lehrer? Machste schlauer!“) im Mittelpunkt steht, in der zweiten der Ort (Berlin) als Zusatzattraktion beworben wird. Trotz der Kontrastivität der Bilder arbeiten schließlich beide Beiträge heraus, dass die öffentlichkeitswirksamen ‚Bilder‘ des Lehrerseins Tendenzen zur De-Professionalisierung aufweisen.

Die Imagerien der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf nimmt der Beitrag von *Melanie Schmidt* und *Christian Herfter* zum Thema „Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge“ in den Blick. Sie untersuchen, wie im Spiegel der pädagogischen Fachzeitschriften u. a. selbstbestimmtes Lernen als Technik wie auch als Ziel eines transparenten Lehrerhandelns dargestellt wird. Gleichzeitig weisen sie in ihrer Analyse nach, wie eng der Anspruch des transparenten Lehrerhandelns mit einer Steigerungs- und Optimierungslogik verbunden ist und inwiefern es letztlich einen Beitrag zur Restabilisierung unterrichtlicher Ordnungen leistet.

Autorenangaben

Prof. Dr. Merle Hummrich
Goethe-Universität Frankfurt
Fachbereich 04 – Erziehungswissenschaften
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60623 Frankfurt a. M.
069/79836323
m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Fachbereich 5
Unter Krahnensäulen 87
50668 Köln
0221/28380352
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Torsten Pflugmacher
Georg-August Universität Göttingen
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Waldweg 26
37073 Göttingen
0551/3921470
tpflugm@gwdg.de

Literatur

- Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Breidenstein, Georg (2008): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden. VS-Verlag
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau Jg. 58, Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang, S. 549-563.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. Bielefeld: Transcript, S. 29-53.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dietrich, Fabian (2013): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann Torsten/Meier, Michael (2020): Die Illusion der Kompensation? Didaktische Differenzierung als (Re-)Produktionsmechanismus von Bildungsungleichheit im Grundschulunterricht. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 132-143.
- Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Senkbeil, Martin/Schwippert, Knut/Vennemann, Mario (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 297-328.
- Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Eileitung. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (Hrsg.) Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: Transcript, S. 7-15.
- Fend, Helmut (1979): Sozialisation durch Literatur (Soziologie der Schule IV). Weinheim: Beltz.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Budrich.

- Helsper, Werner (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Hagen: FernUniversität Hagen.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirkwood, Adrian/Price, Linda (2014): Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. In: Learning Media and Technology, Jg. 39/H. 1, S. 6-36.
- Klafki, Wolfgang/Stöcker, Horst (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 22/H. 4, S. 497-523.
- KMK 2012 = Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012, online: [http:// https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung](http://https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung)
- Kunze, Katharina/Dzengel, Jessica/Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, Irene/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Frei, Peter: Was der Fall ist. Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-58.
- Küppers, Almut (1999): Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 69-105.
- Makrinus, Livia (2012): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2013): Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 19/H. 1, S. 1-19.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Jg. 9, H. 5, S. 1-6.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018) (Hrsg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2009): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-172.
- Wellendorf, Franz (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim: Beltz.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Pflugmacher, Torsten/Pollmanns, Marion/Rosch, Jens/Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 77-95.
- ZISU 7 (2018): Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Opladen: Budrich.

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.

Zur Einordnung und Ableitung des Begriffs Lernkonflikt werden zunächst vorhandene begriffliche Unterscheidungsmöglichkeiten für fragend-entwickelnde und diskursive Muster untersucht (Abschnitt 2). Darin zeichnen sich zwei gegenläufige Normativitäten ab: Auf der einen Seite deutet sich v. a. in (fach-)didaktischen und schulpädagogischen Ausführungen unter dem Stichwort der Partizipation von Schüler*innen eine normative Präferenz für die diskursiven Muster ab. Auf der anderen Seite dokumentiert sich in einer funktionalistischen Perspektive die normative Tendenz zur Anerkennung des Faktischen, da die stets vorhandene Alternativität nicht mehr umfassend mitgeführt wird. Da durch beide Momente Verstehenspotentiale unausgeschöpft bleiben, wird eine systemtheoretische Forschungsperspektive ausgeführt, die unter dem Leitbegriff der Kontingenz beide Aspekte, Funktionalität und Alternativität, abbildet (Abschnitt 3.1). Auch in der Wahl und Auswertung der empirischen Beispiele wird der Kontingenz Rechnung getragen, indem der jeweilige Unterricht als funktionales Äquivalent zum jeweils anderen Unterricht verstanden wird (Abschnitt 4). Die ausführliche begriffliche Bestimmung der Lernkonflikte speist sich aus allgemeinen systemtheoretischen Überlegungen zum Konfliktbegriff und aus den empirischen Rekonstruktionen. Auch wenn die Darstellung in einen eher theoretisch induzierten Teil einer allgemeinen Beschreibung (Abschnitte 3.2-3.3) und einen empirisch induzierten (Abschnitt 4.3) getrennt ist, sind alle hier formulierten Ergebnisse Resultat eines reflexiven Prozesses einer „theoretische[n] Empirie“ (Kalthoff et al. 2008). Der Beitrag schließt mit einer Reflexion über den Mehrwert und die Potentiale des hier präsentierten Begriffs (Abschnitt 5).

2 Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster: Zwischen Normativität der Alternativen und Alternativlosigkeit

Neben einer Differenzierung von unterschiedlichen IRE-Varianten (Überblick bei Tyagunova 2017) wurden Vorschläge unterbreitet, wie von diesen Varianten kategorial andere Interaktionsmuster unterschieden werden können. So werden diese Muster als argumentativ (vgl. Krummheuer 2002), dialogisch (vgl. Nystrand 1997) oder diskursiv (vgl. Gretzmann 2011) bezeichnet. Die Beschreibungen und Analysen dieser hier als diskursiv benannten Muster entstammen v. a. allgemein- oder fachdidaktischen Forschungen, deren Analysen auf Lernoptimierung fokussieren. Einer diskursiveren Gestaltung von Unterricht werden größere kognitive Aktivierungspotentiale zugeschrieben und höhere Lernleistungen bescheinigt (vgl. Lüders 2003).

Einer der bekanntesten und theoretisch elaboriertesten Beiträge im deutschen Sprachraum ist der partizipationstheoretisch-interaktionistische Ansatz des Mathematikdidaktikers Götz Krummheuer. Mit diesem wird als ein zentrales Moment der klassischen IRE-Muster deren „soziale und inhaltliche Konfliktminimierung“ (Krummheuer 2002: 47) gesehen. Dies biete den Schüler*innen nur geringe Lernmöglichkeiten und erzeuge „unweigerlich [...] ein[en] relativ reibungslose[n] Interaktionsfluss“ (Krummheuer & Brandt 2001: 73). Dieser könne jedoch durch eine „interaktionale Verdichtung [...] aufgebrochen“ (ebd.) werden. Solche Verdichtungen haben ihren Auslöser z. B. in einander widersprechenden oder ungewöhnlichen Lösungsvorschlägen und erfolgen

als kollektives Argumentieren. Erst die Partizipation an diesen v. a. von Schüler*innen vollzogenen argumentativen Aushandlungen über Lösungsvorschläge wird als eigentliches lernförderliches Moment unterrichtlicher Interaktion betrachtet, denn nur über Partizipation am kollektiven Argumentieren könne „(wenn überhaupt) sinnvollerweise angenommen werden [...], dass durch sie grundlegende Lernprozesse ausgelöst werden“ (Miller, zitiert nach Krummheuer 1992: 118). Krummheuer spitzt diese These noch weiter zu, indem er behauptet, dass es „kein schulisches Lernen ohne Partizipation an formatierten kollektiven Argumentationsprozessen“ (Krummheuer 1992: 176) gebe.

Dies verkennt jedoch – zumindest in dieser Zuspitzung – zum einen, dass „es noch andere Sozialformen neben dem Argumentieren gibt, in denen es auch erkennbar um Lernen geht“ (Dinkelaker 2008: 26). Zum anderen gerät mit dem Fokus auf Lernoptimierung aus dem Blick, dass Unterricht stets auch noch andere Probleme zu lösen hat und zunächst jedwede Praxis sinnhaft strukturiert ist. So rekonstruiert z. B. Matthias Proske (2006) am Beispiel der Engführung von Unterrichtsgesprächen durch die Lehrkraft – eine aus der Perspektive der Lernoptimierung und Präferenz für diskursive Aushandlungen pejorative Praxis –, dass IRE-Muster „die soziale Stabilisierung der kommunikativen Ordnung des Unterrichts“ (ebd.: 149) und darüber eine Fortsetzung der pädagogischen Kommunikation unter Zeitdruck ermöglichen. Diese Funktionalität und damit Sinnhaftigkeit droht aus dem Blick zu geraten, wenn eine einseitige Präferenz für diskursive Muster besteht. Im internationalen Diskurs wird dies besonders deutlich, wenn das dialogische vom „authoritative teaching“ (Nystrand 1997) unterschieden wird oder „*authentic questions*“ (ebd.: 7, Herv. d. DG) zentrales Merkmal diskursiver Interaktionsmuster sind.

Gleichwohl zeichnet sich der Ansatz von Krummheuer trotz der Präferenz für diskursive Muster dadurch aus, dass er auch Grenzen des kollektiven Argumentierens bestimmen kann. So konstatiert Krummheuer (2002), dass diese Muster nicht zum „situationellen Nulltarif“ [zu haben sind]. Es muss gleichsam ein ‚Qualitätssprung‘ durch den Interaktionsraum gehen: Das Mitmachen wird intellektuell anspruchsvoller, das Zuhören verlangt mehr Aufmerksamkeit, die zu erzeugenden Begründungen werden vollständiger und expliziter, die Deutungsdifferenzen treten deutlicher zu Tage und die Kooperationsbasis erscheint bedrohter“ (ebd.: 47-48). Krummheuer zieht daraus die Konsequenz, dass Phasen kollektiven Argumentierens notwendigerweise „von gewöhnlich nur kürzerer Dauer“ (ebd.) sind.

So sehr Krummheuers Ansatz eine normative Präferenz für das kollektive Argumentieren hat, so offenkundig werden hier Beiträge zu einem umfassenden Verstehen der sozialen Situation als Folge einer rekonstruktiven Erforschung von Unterricht geleistet. Mit der Fokussierung auf diese kurzzeitigen und eher seltenen Ereignisse gelingt es Krummheuer m. E., den IRE-Mustern die „scheinbare ‚Objektivität‘“ (Krummheuer 2002: 56) zu nehmen und Alternativen aufzuzeigen. Eine solche vermeintliche Objektivität und damit Alternativlosigkeit der IRE-Muster deutet sich in einer funktionalistischen Forschung an, wenn z. B. das Übergehen von Schülerbeiträgen durch die Lehrkraft mit der Erreichung des Stundenziels erklärt wird (vgl. Proske 2006). Denn dies verkennt, dass das Einhalten von Stundenzielen nicht Zweck von Unterricht, sondern nur Mittel zum systematischen Lernen ist. Das bedeutet: Wird die stets vorhandene

Möglichkeit der Alternativität (s. u.) nicht an allen Stellen mitgeführt, sondern feststehende Funktionen zur Erklärung genutzt, so kann es passieren, dass das Verstehen der Situation durch das Auffinden einer funktionalen Erklärung zu früh abgebrochen wird und damit, ebenso wie in einem normativen Zugriff, Verstehenspotentiale nicht vollumfänglich ausgeschöpft werden.

Daraus folgt: Die Erforschung alternativer Muster kann für die rekonstruktive Forschung nicht mit dem (primären) Ziel der *Verwirklichung* von Alternativen verbunden sein. Wohl aber können *verwirklichte* Alternativen einer auf Verstehen ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung als Erkenntnismoment dienen. Eine solche kontingenztheoretische Methodologie und die metatheoretische Definition von Lernkonflikten als systemtheoretische Fassung diskursiver Muster wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3 Methodologie und Metatheorie: Theorie der Lernkonflikte und der empirische Zugang

3.1 Kontingenz als zweifach beobachtungsleitende Frage

Methodologische Basis der Arbeit sind die grundlegenden systemtheoretischen Begriffe von Beobachtung und Verstehen, auf deren Basis Unterrichtsinteraktionen sinnrekonstruktiv analysiert werden können. Leitend ist dabei die allgemeine empirische Frage nach der Einschränkung der Kontingenz in der beobachteten Praxis (vgl. Nassehi & Saake 2002). Ähnlich anderen sinnrekonstruktiven Verfahren folgt daraus zum einen ein sequenzanalytisches Vorgehen. Bei diesem wird im Fortgang der Kommunikation aus den Anschlüssen der *modus operandi* der Praxis rekonstruiert. Dies liegt in der einen Seite der Kontingenz begründet, dass jedwede Praxis nicht zufällig, sondern strukturiert ist. Aus der zweiten Seite der Kontingenz, die besagt, dass diese stets auch anders sein könnte, folgt zum anderen das Prinzip des Fallvergleichs. Dieses bildet sich in der Suche nach funktionalen Äquivalenzen ab. Dabei ist diese Suche nach Alternativen zunächst ein erkenntnisgenerierendes Moment, da nach dem gemeinsamen Bezugsproblem gesucht und damit der Frage nachgegangen wird, wofür die beobachtbare Praxis eine Lösung ist (vgl. Nassehi 2008).

Für die Erziehungswissenschaft jedoch stellt diese Suche nach Problem-Lösungs-Konstellationen eine in doppelter Weise interessante Perspektive dar. Denn mit ihr ist nicht nur ein rekonstruktiver Zugang für ein erziehungswissenschaftliches Verstehen sozialer Praxis formuliert, sondern über die systematische Suche nach funktionalen Äquivalenten und damit nach Alternativen hält dieser Zugang auch Anregungen für (schul-)pädagogische und fachdidaktische Interessen an Reform und Veränderung bereit.

3.2 Lernkonflikte – eine andere Bauweise des Unterrichts

Der im Folgenden ausgeführte systemtheoretische Vorschlag, zur empirischen Erfassung diskursiver Unterrichtskommunikation von Lernkonflikten zu sprechen, nimmt ein

zentrales Moment auf, das sowohl bei Krummheuer als auch im internationalen Diskurs betont wird, wenn z. B. Martin Nystrand (1997: 18) in Bezug auf diskursive Unterrichtsmuster formuliert, „that it is *conflict*, not harmony, that fuels response: The struggle of *multiple, competing voices* is the irreducible social fact of all discourse“ (Herv. d. DG). Theoretische Grundlage für den Entwurf ist zum einen der in der systemtheoretischen Unterrichtsforschung bisher noch unzureichend genutzte Ansatz der Kommunikation von Lernen (Dinkelaker 2008), zum anderen der allgemeine Konfliktbegriff (Luhmann 1984). Die in diesem Abschnitt präsentierte grundlegende Beschreibung von Lernkonflikten ist dabei nicht deduktiv von diesen Begriffen abgeleitet, sondern bereits ein empirisches Ergebnis, das in einem reflexiven Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie im Sinne einer „theoretische[n] Empirie“ (vgl. Kalthoff et al. 2008) gewonnen wurde.

Der Vorschlag lautet, zwei grundlegend differente Modi der Unterrichtskommunikation zu unterscheiden. Der erste Modus kommt in den lang bekannten Initiation-Response-Evaluation-Mustern zum Ausdruck. Neben dem zentralen Strukturierungsmoment, dass die Lehrkraft als Instanz institutionalisiert ist, Fragen zu stellen, das Rederecht zu verteilen und Beiträge zu evaluieren (vgl. Mehan 1979), wird als konstituierendes Merkmal für diesen Modus gewertet, dass die Lehrkraft durch die unmittelbare (implizite oder explizite) Evaluation von Beiträgen fortwährend dafür sorgt, dass klar ist, ob ein Schülerbeitrag richtig oder falsch ist. Wenn auch der Lerninhalt nicht unmittelbar und für jede*n einsichtig oder verständlich ist, so ist die Unterrichtskommunikation in diesem Modus auf den Inhalt bezogen nie widerspruchsvoll oder ambivalent. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine geplante, zweckrationale und kleinschrittige Steuerung des Unterrichts, ob als Vortrag, als fragend-entwickelndes Gespräch, als Hilfestellung in der Einzelarbeit oder als Bauweise einer Aufgabenstellung oder einer Lern-App. Aufgrund der fortwährenden Eliminierung von Ambivalenz und Widersprüchlichkeit in der Sachdimension kann dieser Modus auch als *univalente Kommunikation* bezeichnet werden.

Davon unterschieden wird mit dem Lernkonflikt der zweite Modus, der z. B. in Diskussionen oder offenen Unterrichtseinstiegen zum Ausdruck kommt oder durch offene Aufgabenformate provoziert werden kann. Dieser zeichnet sich im Kontrast zur univalenten Kommunikation dadurch aus, dass Widersprüche zur Geltung von Schüleraussagen formuliert werden und durch eine Retardierung der Evaluation durch die Lehrkraft zeitweise ungeklärt ist, welche der Schülerantworten richtig oder falsch ist. Das bedeutet: Während die univalente Kommunikation v. a. durch Frage und Antwort strukturiert ist, sind im Lernkonflikt Position und Opposition die zentralen Merkmale. Daraus können diskursive und damit inhaltlich-konfliktthafte Aushandlungen um die Richtigkeit der jeweiligen Aussagen folgen. Der Lernkonflikt wird anschließend entweder qua evaluierender Entscheidung durch die Lehrkraft oder durch einen Konsens der Schüler*innen, der durch die Lehrkraft als richtig evaluiert wird, beendet. Was richtig und falsch ist, kann zwar mehr oder weniger weitgehend über eine inhaltliche Konsenssuche unter den Schüler*innen ermittelt werden. Diese Entscheidung über die Geltung wird aber letztlich nicht den Schüler*innen überlassen.¹ Die letztgültige Evaluation

1 Genau an dieser Stelle unterscheidet sich der Begriffsvorschlag von Krummheuers Ansatz des kollektiven Argumentierens. Dieses Konzept kann die konstitutive Differenz zwischen

durch die Lehrkraft wird im Lernkonflikt nur retardiert und nicht wie in der univalenten Kommunikation technisch,² d. h. ohne „Konsensbedarf“ (Luhmann 2000: 372) deklariert. Anders ausgedrückt: Die diskursiven Aushandlungen sind ebenso wenig ergebnisoffen (vgl. Prange 1986: 200-201) wie die univalenten Interaktionsmuster. Sie sind nur „konfliktoffen“: Wann welcher Konflikt wie gelöst bzw. ausgehandelt wird, ist nicht vorab definiert, sondern ergibt sich aus den kommunizierten Widersprüchen und ihrer Konfliktodynamik. Lernkonflikte sind folglich soziale und damit empirisch beobachtbare kommunikative Ereignisse.³

Dabei ist die Unterscheidung der beiden Modi über die Art der Evaluation von Schülerbeiträgen letztlich nur ein Merkmal. Auf der operativen Ebene steckt dahinter – und dies wird mit dem systemtheoretischen Konfliktbegriff abgebildet – ein anderes soziales Ordnungs- und damit Rationalitätsprinzip (vgl. Luhmann 1999). Anders gesagt: Es geht nicht darum, Evaluationen einfach nur zu verzögern oder gar auszusetzen und die Schüler*innen in der Diskussion sich selbst zu überlassen. Ebenso wenig geht es darum, wie Hilbert Meyer in einem Interview formuliert hat, dass Lehrkräfte „öfter einfach den Mund halten und den Schülern zuhören“ (Süddeutsche Zeitung 2006). Vielmehr ist die These, dass der Konflikt selbst anstelle der intentionalen Steuerung durch die Lehrkraft den Fortgang in der Sachdimension strukturiert (vgl. Luhmann 1999). Beide hier unterschiedenen Modi der Kommunikation laufen damit quer zu den Sozial- bzw. „Baupformen des Unterrichts“ (Prange 1986) und können als zwei grundlegend differente Bauweisen des Unterrichts verstanden werden.

3.3 Konditionierung als komplexe Steuerung von Konflikten

Die Systemtheorie fasst Konflikte im Allgemeinen als Nein-Doch-Kommunikationen und insofern als akute Streitereignisse. Sie erzeugen eine Destabilisierung der Erwartungsstrukturen eines Systems, die für das System die Funktion erfüllt, ähnlich „Alarm-signale[n]“ (Luhmann 1984: 506) über Zustände in der Umwelt aufzuklären und eine umweltsensible Anpassung des Systems zu provozieren. Konflikte dirigieren damit die

„Aushandlung von Geltungsansprüchen“ (Dinkelaker 2008: 26), bei denen alle Beteiligten als Wissende adressiert werden, und „Beteiligung an Geltungsaushandlung[en]“ (ebd.), bei denen Nicht-Wissende beteiligt sind, nicht unterscheiden. Im Begriffsvorschlag Dinkelakers sind Lernkonflikte ein Hybrid aus Lernen und Geltungsaushandlung (vgl. ebd.; Kap. 6.1).

- 2 Niklas Luhmann (2000) verwendet einen sozialwissenschaftlichen Technikbegriff, der immer dann von Technik spricht, wenn „Konsensbedarf“ (ebd.: 372) reduziert oder eliminiert wird.
- 3 Gemäß der strengen Unterscheidung zwischen Sozialem und Psychischem in der Systemtheorie heißt dies auch, dass (kommunikative) Lernkonflikte keine (!) kognitiven Konflikte sind. Letztere werden mit dem Ansatz nicht untersucht. Kommunikative Lernkonflikte können aber – mit einer je unterschiedlichen „Deckung“ (Kade 2004: 206) – als „Derivate“ (ebd.: 209) psychischer bzw. kognitiver Lernkonflikte verstanden werden. Hier bedarf es dann einer Unterscheidung unterschiedlich komplexer struktureller Kopplungen zwischen Sozialem und Psychischem und deren Erforschung, die hier nicht ausgeführt werden kann.

Aufmerksamkeit für Probleme und „verunsichern sozusagen gezielt“ (ebd.: 502). Im Fall der Lernkonflikte erfolgt die gezielte Anpassung an die psychische Umwelt der Schüler*innen bzw. ihr psychisches Lernen, indem dieses als kommunikatives „Derivat“ (Kade 2004: 209) behandelt wird. Damit sind Lernkonflikte funktional äquivalent zu den Überprüfungen im Falle der IRE-Muster: Beide beobachten die psychische Umwelt auf Nicht-Wissen und organisieren daraufhin kommunikatives Lernen (zur Differenzierung der Muster vgl. Dinkelaker 2008; Kap. 5.3.1).

Mit Konflikten geht jedoch stets die Gefahr einher, dass diese ausufern und zum Selbstzweck werden, was sie „rücksichtslos gegenüber der Umwelt“ (Luhmann 1984: 534) macht. Deshalb bedarf es einer Zivilisierung von Konflikten über so genannte Konditionierungen. Konditionierungen sorgen nicht dafür, Konflikte einzudämmen und auf ein Minimum zu reduzieren, sondern sie sind „Formen der Erzeugung und Tolerierung struktureller Unsicherheiten“ (ebd.: 514), die die Schwelle für Konflikte senken. Für den Unterricht heißt dies v. a., die Konfliktkommunikation möglichst auf die Sachdimension zu beschränken und Widerspruch somit wahrscheinlicher zu machen. Die Suche nach Formen und Mitteln der Konditionierung soll im Weiteren empirisch gewendet werden. Die Forschungsfrage des Beitrags nach dem *modus operandi* diskursiver Muster kann hiernach durch folgende Frage erweitert werden: *Wie und mit welchen Mitteln werden Lernkonflikte im Unterricht konditioniert?*

4 Empirie

Das erste Beispiel entstammt dem Material der TIMSS-Videostudie (TIMSS Video 1995). Es verdeutlicht die grundsätzliche Unterscheidungsmöglichkeit der vorgeschlagenen begrifflichen Bestimmung von Lernkonflikten. In diesem wird zwar laut Selbstbeschreibung durch die Lehrkraft ein inhaltliches Ringen um die richtige Antwort vollzogen, in der beobachtbaren Praxis besteht aber kein Lernkonflikt in der Unterrichtskommunikation. Das zweite Beispiel entstammt einer fachdidaktischen Studie, die Unterricht untersucht, der nach einem Konzept „metakognitiv-diskursiven“ (Gretzmann 2011) Unterrichts gestaltet sein soll (vgl. ebd.). Dieser Fall verdeutlicht nicht nur die an mehreren Beispielen oben (in Abschnitt 3.2) beschriebene rekonstruierte Logik der Lernkonflikte, sondern ermöglicht erste empirisch basierte Thesen zur Strukturierung diskursiver Unterrichtsmuster.

4.1 „Stehen also zwei Meinungen gegenüber“ – ein Pseudo-Lernkonflikt

Im ersten Beispiel handelt es sich um eine Einführungsstunde aus der Schweiz zum Thema Terme und Variablen in der achten Klasse. In der ausgewählten Sequenz soll die Zahl 26 durch Vielfache von drei und fünf dargestellt werden. Diese Darstellung soll über eine Visualisierung von Strecken in Form von entsprechend langen Zetteln erfolgen. Adrian (S1), der zur Lösung der Aufgabe an die Tafel geholt wurde, kündigt mündlich an, dass er als ersten Lösungsschritt fünf mal fünf darstellen will. Während Adrian die Zettel anhängt, wendet sich der Lehrer der Klasse zu:

- L: Ihr könnt euch überlegen, ob das sinnvoll ist, wenn jetzt die Strecke fünf fünfmal abgetragen wird. (1) Wie denkt ihr? Wir wollen ja sechszwanzig am Schluss. Michelle?
- S2: Ich würde sie nur viermal abtragen.
- L: Stehen also zwei Meinungen gegenüber: Fünfmal abtragen oder viermal? (2)
- S3: Viermal.
- L: Viermal. Adrian (2) Jetzt kommt der Vorschlag von Michelle und die Bestätigung von Fabian, du sollst sie nur viermal abtragen.
- [Adrian nimmt ein Fünfer-Blatt weg und hängt stattdessen unmittelbar zwei Dreier-Blätter auf]
- L: Adrian, bist du zufrieden mit dem Werk?
- S1: Ja.

Während die Beschreibung durch den Lehrer mit „Stehen also zwei Meinungen gegenüber“ genau das trifft, was einen Lernkonflikt charakterisiert – eine Situation, in der offen ist, welche der zwei genannten Lösungen die richtige ist – ist der anschließende Verlauf dafür untypisch. Denn für die Lösung des (vermeintlichen) Konflikts sind keine Begründungen notwendig. Eine argumentative Aushandlung und Konsenssuche findet somit nicht statt. Die These ist, dass der (potentielle) Konflikt schon in der einleitenden Äußerung durch die Lehrkraft entschieden ist.

Grund dafür ist Folgendes: Die Lehrkraft ist in jedem Unterricht Evaluationsinstanz und damit die entscheidende Person in der Frage, was richtig und was falsch ist. Wenn sie bereits nach dem ersten Schritt des Lösungsversuchs eingreift – wenn man so will, bevor der Versuch aus inhaltlichen Gründen praktisch scheitert –, indem sie fragt, „ob das sinnvoll ist“, ist es schlüssig, dies als indirekt formulierte Botschaft zu verstehen, dass dieser Versuch bereits zu diesem Zeitpunkt nicht mehr gelingen kann. Genau so verstehen es auch die Schüler*innen. Ohne auf die explizit formulierte Frage nach der Sinnhaftigkeit seines Antwortversuches einzugehen und ohne eine Begründung für die Richtigkeit der Alternative zu formulieren, wird von zwei Schüler*innen mit „viermal“ eine weitere Lösung vorgeschlagen. Eine Begründung in der Sachdimension wäre aber notwendig, wenn Adrians Lösungsvorschlag potentiell noch richtig sein könnte und nicht bereits in der Sozialdimension über die Intervention des Lehrers als falsch evaluiert wäre.

Dieses Muster wiederholt sich, wenn die Lehrkraft anschließend formuliert, dass Fabian (S3) mit seinem Beitrag den „Vorschlag“ von Michelle bestätigt habe. Nur der Lehrer und nicht Fabian kann aber über den Vorschlag entscheiden. Dass die Wortwahl hier „Bestätigung“ anstelle von z. B. Bekräftigung ist, dokumentiert, dass der Lösungsversuch Michelles durch die Lehrkraft positiv evaluiert ist und damit, dass auch hier eine indirekt kommunizierte bzw. implizite Evaluation eines Schülerbeitrags vollzogen ist.

Der Selbstbeschreibung, dass sich „zwei Meinungen gegenüber[stehen]“ und damit in dieser Szene ein Lernkonflikt besteht, muss widersprochen werden. Beide Lösungsvorschläge werden durch die Lehrkraft evaluiert, sodass zu keinem Zeitpunkt zwei Vorschläge gleichzeitig bestehen. Es handelt sich hier also um einen Pseudo-Lernkonflikt, denn faktisch zeigt sich die für IRE-Muster typische unmittelbare Evaluation von Beiträgen.

4.2 „Aber, jetzt inner Arbeit müsste man doch das Obere nehmen, oder?“ – ein konsensual gelöster Lernkonflikt

Das zweite Beispiel ist ein längerer Diskurs, der sich über 70 Transkriptzeilen (4.100 Zeichen) erstreckt.⁴ Neben der Länge der Diskussion kann auch der hohe Sprechanteil der Schüler*innen (82 % der gesprochenen Worte) als Hinweis dafür gewertet werden, dass es sich hier um ein IRE-untypisches Interaktionsmuster handelt. Ausgangspunkt ist eine Textaufgabe, in der folgende Situation beschrieben ist: In einem Gefäß steht bereits 2 cm hoch Wasser. Der Wasserstand erhöht sich durch eine defekte Wasserleitung um 6 cm pro Minute. Die Aufgabenstellung zielt demnach auf die Erstellung einer linearen Funktion. Von den Schüler*innen liegt der Lösungsvorschlag vor. Als keine weiteren Vorschläge genannt werden, führt die Lehrkraft eine andere Lösung in den klassenöffentlichen Diskurs ein, die in einer Gruppe zuvor als weitere Alternative diskutiert worden ist.

- L Jetzt gab's eine Gruppe, die hat diskutiert, da meinten einige, da muss der die Gleichung nicht so lauten, sondern so. [*Unter der Gleichung notiert der Lehrer die Gleichung. Im Hintergrund herrscht Gemurmel.*]

Anders als beim vorherigen Beispiel wird die alternative Lösung ausschließlich benannt, ohne dass indirekt eine Evaluation formuliert würde. Zu diesem Zeitpunkt sind also zwei potentiell richtige Antworten formuliert. Kurz: Es besteht ein Lernkonflikt. Dabei evaluiert die Lehrkraft die Antworten nicht nur nicht, sondern sie macht den Lernkonflikt einer Gruppe zum Konflikt der Klasse, sie bestärkt und verbreitet folglich den Lernkonflikt. Auch im weiteren längeren Diskurs ist die Lehrkraft sehr zurückhaltend und vornehmlich diskursorganisierend aktiv: Neben einem weiteren Beitrag, in dem der von den Schüler*innen formulierte Widerspruch zum klassenöffentlichen Lernkonflikt gemacht wird, formuliert die Lehrkraft vier Nachfragen, acht Beiträge zur Diskursorganisation (Schüler*innen aufrufen oder die Aufforderung: „Gibst Du weiter?“) und nur jeweils zum Abschluss der beiden Lernkonflikte eine Evaluation.

Inhaltlich könnte man zunächst vermuten, dass das dahinterliegende Problem simpel ist und die notwendige klärende Hilfestellung ausschließlich in der Nennung des Kommutativgesetzes besteht. Es dokumentieren sich jedoch zwei Verstehensprobleme. Das eine ist ein schnell zu klärender Flüchtigkeitsfehler, der durch die anderen Mitschüler*innen aufgeklärt wird. Das zweite Verstehensproblem dokumentiert sich im Unterrichtsdiskurs, wird aber zunächst nicht bearbeitet. Es besteht in der Vorstellung, dass die erste Gleichung „logischer“ sei, weil sie die beschriebene Situation – Stand 2 cm, dann je 6 cm dazu – prozesshaft abbilde. Für eine „logischer[e]“ Darstellung der zweiten Gleichung wird später eine beispielhafte Situation entworfen, in der jede Minute 6 cm

4 Damit ergibt sich ein Darstellungs- bzw. Nachvollzugsproblem, da die Sequenzeinheit gerade nicht den üblichen Größen wie im ersten Beispiel entspricht und damit hier nur in wenigen Auszügen als Zitat und sonst nur in verdichteten Interpretationen präsentiert werden kann. Die gesamte Szene ist in Gretzmann (2011: 263-270) ausgeführt. Die vollständigen Feininterpretationen können auf Anfrage vom Autor zur Verfügung gestellt werden.

Wasser hineinlaufe und nach Behebung des Fehlers durch nachtropfendes Wasser noch um 2 cm steige. Hier dokumentiert sich eine Art Abbildvorstellung von Mathematik, die diese gerade nicht als abstrakte, vom Ausgangskontext gelöste und nur eigenen Gesetzen unterliegende Sprache versteht, sondern die weiterhin an den Ausgangskontext gekoppelt bleibt. Mit der argumentativen Klärung durch mehrere Beiträge von Schüler*innen, dass beide Gleichungen äquivalent sind, und mit der Reflexion des Flüchtigkeitsfehlers ist der Lernkonflikt gelöst. Die bisher unbearbeitete Abbildidee wird dann aber erneut von einem Schüler aufgerufen, indem dieser fragt: „Aber, jetzt in `ner Arbeit müsste man doch das Obere nehmen, oder?“ Gegen die durch die Lehrkraft evaluierte Lösung wird hier also erneut eine Alternative formuliert und damit erneut ein kommunikativer Lernkonflikt aufgerufen. Auch diese Alternative wird wiederum nicht von der Lehrkraft evaluiert, sondern als Frage an die Klasse weitergegeben („Was würdet ihr mir denn vorschlagen?“). Daraus entwickelt sich wiederum ein fast ausschließlich durch die Schüler*innen strukturierter Diskurs um die Sache, in dem über die Unterscheidung zwischen Abbildung und innermathematischen Regeln diskutiert wird. Die Lehrkraft schließt die Diskussion mit der Evaluation „Ihr habt im Prinzip alles an Argumenten genannt. Ich dürfte nichts abziehen.“

4.3 Konditionierung von Lernkonflikten – erste Hinweise auf eine anders strukturierte Steuerung unterrichtlichen Lernens

Im zweiten Unterrichtsbeispiel werden zwei Lernkonflikte weitgehend von Schüler*innen in Form einer diskursiven Konsenssuche ohne größere Steuerungsleistungen der Lehrkraft gelöst. Darüber hinaus formuliert ein Schüler Widerspruch zur gefundenen Lösung des Lernkonfliktes, obwohl die Lehrkraft diese bereits als richtig evaluiert hat. Dies dokumentiert, dass in dieser Situation eine niedrige Konfliktschwelle im Unterricht besteht. Zu vermuten ist daher, dass hier eine ‚gute‘ Konditionierung von Lernkonflikten etabliert ist und sich damit die konstatierte andere Bauweise des Unterrichts untersuchen lässt. Die darin etablierten Konditionierungen werden hier abschließend skizziert und stellen erste Thesen einer allgemeinen Konditionierung von Lernkonflikten dar.

Die Zurückhaltung der Lehrkraft in der Evaluation von Beiträgen kann Lernkonflikte konditionieren. Im Beispiel in Abschnitt 4.2 erfolgt diese Zurückhaltung nicht nur durch das Ausbleiben der unmittelbaren Evaluation, sondern auch indem der abschließende Kommentar des Diskurses unspezifisch bleibt („Ihr habt im Prinzip alles an Argumenten genannt. Ich dürfte nichts abziehen.“), anstatt z. B. das zentrale Argument erneut zu formulieren. Eine Beschränkung beim Zuhören auf den abschließenden Kommentar der Lehrkraft ohne den inhaltlichen Argumenten der Mitschüler*innen zu folgen, hält somit nur wenige Informationen bereit. Im Kontrast zum ersten Fallbeispiel, in dem die Lehrkraft über eine indirekte Evaluation den Schüler*innen eindeutige Hinweise gibt, entzieht dieses Verhalten den Schüler*innen die Möglichkeit, sich anstelle eines inhaltlichen Nachvollzugs der Argumente an den Signalen der Lehrkraft zu orientieren.

Beide Lernkonflikte in diesem Beispiel werden initial von Schüler*innen durch einen Widerspruch bzw. eine alternative Lösung initiiert und dann von der Lehrkraft zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Von Seiten der Widersprechenden ist für die klassenöffentliche Behandlung des Lernkonflikts über den Widerspruch hinaus nichts zu

leisten. Damit dieser zum Gegenstand gemacht wird, müssen sie selbst nichts begründen. Ebenso müssen die Widersprechenden selbst keinen Beitrag zur Lösung des Konfliktes leisten. Die Verantwortung für die Lösung der Lernkonflikte liegt somit nicht bei den Initiierenden, sondern der Klasse. Für die Widersprechenden ist das Einbringen von Widersprüchen und damit das Initiieren von Lernkonflikten somit weder anspruchsvoll noch folgenreich.

Als weiteres zentrales Moment für die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von kommunikativen Lernkonflikten erscheinen in diesem Beispiel etablierte Diskursregeln. Alle Beteiligten des Diskurses formulieren für ihre Positionen ohne Aufforderung Begründungen und beziehen sich auf den aktuellen Gegenstand. Ebenso nehmen zahlreiche Beiträge über Abgrenzungen, Zustimmungen etc. Bezug zu einer bzw. einem der Vorredner*innen. Es erfolgt eine Beschränkung auf die Sachebene ohne Bewertungen der Person oder des Nicht-Verstehens und damit ein sach- bzw. verstehensorientierter Diskurs (vgl. ähnlich Gretzmann 2011).

5 Reflexion

Lernkonflikte, die sich immer dann vollziehen, wenn die Evaluation von Schüleräußerungen retardiert wird, fasst dieser Beitrag als andere Bauweise des Unterrichts. Der Gewinn des so entworfenen Begriffs ‚Lernkonflikt‘ liegt darin, dass diese kategoriale Andersartigkeit begrifflich-konzeptionell präzise erfasst und damit seine soziale Struktur und Komplexität verstanden werden kann. So können die von Krummheuer angemerkten situationellen Kosten nicht nur als individuelle Anforderungen an Aufmerksamkeit und Kognition verstanden, sondern auch die Kosten in der Sozialdimension genauer beziffert werden: Von Konflikten geht stets die Gefahr des Parasitismus aus, was bedeuten würde, dass der Lernkonflikt nur seiner eigenen Fortsetzung dient, ohne dass eine Klärung der Inhalte gelingt. Notwendig ist dafür ein konstitutiv anderer Modus, dessen operative Steuerung – so könnte man sagen – an den Konflikt abgetreten wird, indem dieser den inhaltlichen Fortgang strukturiert.

Die u. a. von Krummheuer erfassten „interaktionale[n] Verdichtung[en]“ eines sonst „relativ reibungslose[n] Interaktionsfluss[es]“ (Krummheuer & Brandt 2001: 73) markieren demnach zwar Widersprüche und damit Lernkonflikte. Die These ist aber, dass diese deshalb „von gewöhnlich nur kürzerer Dauer“ (Krummheuer 2002: 47) sind, weil der gängige Modus des Unterrichtens und seine kleinschrittige zweckrational-planvolle Steuerung durch die Lehrkraft von diesen Störungen nur kurzzeitig irritiert, aber nicht grundlegend geändert wird. Möglicherweise gibt es für den Umgang mit Lernkonflikten keine ausreichende Konditionierung, sprich keine ausreichenden unterrichtlichen Strukturierungen, über die eine nicht-intentionale Steuerung durch die Konflikte erfolgen könnte. Das letzte Beispiel zeigt eine solche etablierte Struktur inklusive der indirekten Steuerung durch den Lernkonflikt, in dem es gelingt, dass Schüler*innen niedrigschwellig Widersprüche formulieren und diese in Form eines Diskurses bzw. einer ausführlichen Konsenssuche lösen. Dies würde im Kontrast zu Krummheuer bedeuten, dass es keineswegs „unweigerlich“ (Krummheuer & Brandt 2001: 73) so ist, dass diese kollektiven Argumentationen nur selten auftreten, sondern dass diese bei einer guten

Konditionierung mindestens länger und häufiger auftreten oder vielleicht sogar als vorwiegendes Unterrichtsprinzip etabliert werden können.

Mit dem Konfliktmodus ist zwar eine andere, nicht-zweckrationale Steuerung des Unterrichts beschrieben. Dies heißt aber nicht, dass der Unterricht nicht auch durch intentionale Momente strukturiert werden kann oder sogar muss. Sie sind aber seltener, zurückhaltender und v. a. auf die Bereitstellung und Aufrechterhaltung einer spezifisch strukturierten Diskursarena orientiert. Die Lehrkraft agiert hier eher im Sinne eines *facilitators*, dessen Führung als „postheroisch“ (Baecker 2015) bezeichnet werden kann. Diese Überlegungen bieten m. E. vielfältige Anchlüsse an (fach)didaktische Forschung und Theoriebildung.

Autorenangaben

Dr. Daniel Goldmann
Eberhard Karls Universität Tübingen
Tübingen School of Education
Wilhelmstraße 31
72074 Tübingen
07071/29-73615
daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Literatur

- Baecker, Dirk (2015): Postheroische Führung: Vom Rechnen mit Komplexität. Wiesbaden: VS Springer.
- Dinkelaker, Jörg (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gretzmann, Eva Maria (2011): Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Analyse von mathematikbezogenen Unterrichtsgesprächen bezüglich des Vorliegens einer metakognitiv-diskursiven Unterrichtskultur. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems: Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krummheuer, Götz (1992): Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, Götz (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Breidenstein, Gorg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernd (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 41-59.
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit (2001): Paraphrase und Traduktion. Weinheim: Beltz.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel: eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen u. a.: Westdt. Verlag.

- Luhmann, Niklas (1999): Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. 6. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge, Mass. u. a.: Harvard Univ. Press.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefaf/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 79-106.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31/H. 1, S. 66-86.
- Nystrand, Martin (1997): Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. In: Ders. (Hrsg.): Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. New York: Teachers College Press, S. 1-29.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz: Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Rahm, Sibylle/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Band 2. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 139-152.
- Stigler, John/Gonzales, Patrick/Kawanaka, Takako/Knoll, Stephen/Serrano, Ana (1999): The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Süddeutsche Zeitung (2006): Lehrer sollten öfter den Mund halten. In: Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/karriere/interview-lehrer-sollten-oefter-den-mund-halten-1.552166>.
- TIMSS Video (1995): SW2 Introducing Algebra. <http://www.timssvideo.com/switzerland-mathematics-lessons>.
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar: Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.

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,

Wünsche und Bedenken, die ihren Nutzen für das schulische Lernen betonen (etwa Mayer 2009) oder infrage stellen (ernüchternd hierzu Sims 2017). Auf der anderen Seite werden Visionen entwickelt, wie die Organisation Schule nicht auf eine einseitige Anpassung oder Vorbereitung der Schüler*innen auf die Herausforderungen einer sich technologisch wandelnden Gesellschaft, sondern auf deren Gestaltung abzielen soll (Facer 2011). Für den deutschen Kontext und in Bezug auf politische Vorhaben werden das Fehlen übergreifender Konzepte für schulische Bildung in der digitalen Welt (Kommer 2018) und fehlende Klarheit in den Zielsetzungen beklagt, sodass Digitalisierung mitunter als Selbstzweck erscheint (Vollbrecht 2018); es wird ferner festgestellt, dass sich Probleme – wie die Konzentration auf Digitalisierung auf Kosten anderer Bereiche, übereilte Investitionen und fehlende didaktische Konzepte, Probleme der Ausstattung und Wartung – länderübergreifend ähneln (Hartung-Griemberg & Schorb 2018). Die Digitalisierung der Schule bzw. der Bildung erscheint damit als ein insgesamt unübersichtlicher, heterogener, ungleichzeitiger und vor allem offener Prozess, über dessen Verlauf auf verschiedenen organisatorischen Ebenen und durch verschiedene Akteur*innen (aus Schule, Bildungspolitik und Lehr-/Lernmittelindustrie) gerungen wird und dessen Folgen nicht eindeutig bestimmt werden können.

Ganz allgemein betrachtet, verändert die Einführung neuer didaktischer Objekte die Struktur und den Verlauf von Unterricht. Dies liegt daran, dass die Objekte nicht nur unterschiedliche Anforderungen an den Umgang mit ihnen stellen und ein je spezifisches Wissen voraussetzen, sondern sie wirken auch auf verschiedene Weise auf den Unterricht zurück. Es ist diese reziproke Beziehung von einübender Handhabung und Rückwirkung auf den Unterricht, die von (digitalen) didaktischen Objekten ausgeht und mit ihnen umgesetzt wird. Welche restrukturierenden Wirkungen solche Objekte aber entfalten, wie sie funktionieren und sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden können, ergibt sich erst aus ihrer praktischen Erprobung und Verwendung. Neue Objekte müssen also zunächst in die Organisation Schule eingeführt werden, um sie im Hinblick auf ihre Handhabung, ihre Effekte und ihre Brauchbarkeit beurteilen zu können. Viele Untersuchungen beforschen diese neuen Technologien oft erst in einem späteren Stadium ihrer Einführung und Erprobung, in dem sie bereits mit mehr oder weniger klar umrissenen Aufgabenstellungen und Vorstellungen in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Indes zeigt sich die Offenheit der fraglichen Prozesse gerade dort, wo noch keine Erfahrungen mit diesen Technologien existieren und sich noch kaum (didaktische) Vorstellungen über ihren Einsatz und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen herausgebildet haben. In diesem Aufsatz beschreiben und analysieren wir eine solche Konstellation, in der ein neues, den Schüler*innen unbekanntes Lernmedium die Bühne des Unterrichts betritt. Auf diese Weise lässt sich exemplarisch die Implementierung neuer Medien beobachten, und dies in einer Weise, die den Schwerpunkt auf die Nutzung legt und erörtert, wie ad hoc Praktiken emergieren, die dann zugleich Rückschlüsse darauf erlauben, wie ein zukünftiger Einsatz des Lernmediums aussehen könnte. Wir nehmen damit eine sozio-materielle Perspektive ein, die gleichermaßen die Technologie mit den in sie eingeschriebenen Handlungsprogrammen wie die konkreten Umgangsweisen in den Blick nimmt (Johri 2011; Kalthoff & Röhl 2011). Hiermit vermeiden wir einen Technikdeterminismus, der die Wirkung der Technik mit Technik erklärt und nicht durch ihre sozio-pädagogische Einbettung in

die spezifischen Kontexte der Schulorganisation (Selwyn 2011). Hingegen begreifen wir die Implementierung einer neuen Technologie in diesem Aufsatz als einen temporär offenen Prozess.

Im Folgenden stellen wir in einer kleinen, explorativen Fallstudie eine Schule und einen Unterricht im Experimentierstadium dar, in dem ‚alte‘ und ‚neue‘ Objekte koexistieren und die Rolle der digitalen Objekte erst noch spezifiziert und gefunden werden muss. Der Fall, an dem wir diesen Prozess beobachten, ist eine interaktive *Virtual Reality*-Anwendung, die von einem Unternehmen für die universitäre Ausbildung entwickelt wurde und von einer kooperierenden Projektschule erstmals für die Anwendung im schulischen Unterricht erprobt wird. Das empirische Material stammt aus einer ethnographischen Forschung, die über mehrere Wochen hinweg in zwei Kooperationschulen stattfand. Um die Offenheit und Kontingenz der Prozesse der Einführung und Einübung zu beforschen, nahm der Ethnograph beobachtend am Unterricht teil und zeichnete einzelne Stunden mit der Kamera auf, führte aber auch Leitfaden- und ethnographische Interviews mit Schüler*innen und Lehrkräften durch und sammelte Unterrichtsdokumente (Arbeitsblätter, Handreichungen etc.). Bei der Auswertung der von uns erzeugten Protokolle haben wir uns auf das Kodierverfahren der Grounded Theory gestützt (Strauss 1998); eine Bildanalyse nehmen wir in diesem Text nicht vor.¹ Wir beschreiben und analysieren, wie ein digitales Medium erprobt wird, wie auf Basis dieser Erprobung Rückschlüsse auf weitere Einsatzmöglichkeiten gezogen werden und wie damit erste Schritte zur Einführung und Etablierung, aber auch zur Anpassung und Weiterentwicklung des Mediums an die Erfordernisse des schulischen Unterrichts gegangen werden.² Der Fall, an dem wir diesen Prozess und seine Dynamik beschreiben, ist der Biologieunterricht in einer sechsten Klasse mit dem Gegenstand ‚das Herz‘.

2 Der Aufbau des Unterrichts

Nachdem sich die Schüler*innen im Vorfeld bereits theoretisch mit dem Aufbau des menschlichen Herzens und mit dem Blutkreislauf beschäftigt hatten, steht in einer Biologiestunde der praktische Teil mit einer Präparation von Schweineherzen auf dem Programm. Der Unterricht ist hierfür in besonderer Weise arrangiert und wird in zwei aneinander angrenzenden Klassenräumen durchgeführt. Im einen Raum erfolgt die eigentliche Präparation der Herzen: Unter Anleitung zweier Lehrkräfte und unter Verwendung von Gummihandschuhen und Präparationsbesteck – Präparierschere, Pinzette, ein als „Sonde“ dienender Glasstab – beschäftigen sich die Schüler*innen in Arbeitsgruppen mit den Herzen, die in Präparationsschalen in der Mitte der Tische positioniert sind. Nach und nach machen sich die Schüler*innen mit dem Aufbau des

-
- 1 Die Forschung, die wir hier präsentieren, ist Teil eines DFG-Forschungsprojekts zur gewerblichen Herstellung didaktischer Objekte und ihrer Verwendung im Unterricht.
 - 2 Solche didaktischen Objekte werden von der Bildungswirtschaft hergestellt, auf Didaktikmessen beworben, in Fortbildungsveranstaltungen für das Lehrpersonal eingeübt, ihre Anschaffung von staatlichen Geldgebern finanziert, von den Schulen inventarisiert, um dann verwendet zu werden. Auf den Prozess der Fertigung gehen wir hier nicht ein (hierzu Lange 2017).

Herzens vertraut: Das zuvor abgespülte und vom Blut gereinigte Herz wird zunächst von außen untersucht und betastet, bevor mit dem Glasstab der Weg der Venen und der Verlauf der Herzkranzgefäße verfolgt wird. Die eigentliche Präparation erfolgt dann über das Setzen gezielter Schnitte, um das Herz daraufhin aufklappen und seine Bestandteile im Inneren anschauen, betasten und identifizieren zu können. Die Schüler*innen orientieren sich dabei an einem Arbeitsblatt, das eine Anleitung mit den durchzuführenden Arbeitsschritten sowie erläuternde Abbildungen enthält. Zusätzlich stehen physische Miniaturmodelle zur Verfügung, die beim Abgleich helfen sollen, sowie ein beschriftetes Modell als Beamer-Projektion an der Stirnseite des Raumes.

Abbildung 1: Schüler*innen am Tisch bei der Präparation



Die Präparation solcher Realobjekte ist insofern ein besonderes Thema, als manche Schüler*innen Ekel empfinden, sich nicht trauen oder das Mitmachen aus ethischen Gründen ablehnen. Die Teilnahme am Unterricht ist daher in diesem Fall – ganz im Gegensatz zum allgemein gültigen Zwang zur Teilnahme – nicht verpflichtend, sondern freiwillig, weshalb für diejenigen Schüler, die nicht am Realobjekt präparieren wollen oder können, Alternativen gefunden werden müssen. In diesem Fall geschieht dies über die Einbindung mehrerer digitaler Medien, die im Nebenraum aufgebaut sind. Zur medialen Ausstattung gehören ein *YouTube*-Video einer Präparation, das auf einem Laptop angeschaut werden kann, eine interaktive 3D-Lernsoftware, mit der man ein Modul zum menschlichen Blutkreislauf durcharbeiten kann, und eine VR(*Virtual Reality*)-Brille,

über die man mit einem stereoskopischen Modell des Herzens interagieren kann. Zur Genese ihrer Konzeption der Unterrichtsstunde berichtet die Lehrkraft:³

[...] also ich wusste schon am Anfang des Schuljahrs, dass ich diese Herzen sezieren möchte, habe die auch bestellt schon auf den Tag und dann denkt man schon immer gleich mit: Okay, was gebe ich für Arbeitsaufträge raus für die, die halt umkippen, oder die, die nicht mitmachen möchten, weil das ist nicht berechenbar, manche sagen vorher: ‚Ja ich mache mit‘, und dann geht es doch nicht [...] Und da habe ich gedacht, in Zeiten von *Youtube*, es gibt einfach praktikable Videos und wenn jemand das live nicht sehen kann oder den Schweinegeruch oder das nicht abhaben kann, aber will es trotzdem sehen, kann er es an der Station machen [...] Das Kreislaufmodell habe ich schon mal eingesetzt [...]. Und die Idee kam einfach auf, das zu kombinieren, als halt das vorgestellt wurde jetzt im Herbst. Dass es das Herzmodell einfach gibt [...] Und so kann ich dann auch, hey, baue ich die Station auch auf, so dass ich halt zwei, drei Angebote habe für andere [...] deswegen war das so diesmal für mich zum ersten Mal in so einer Material- oder in so einer Technikfülle [...].

Als Alternativen waren – dieser Darstellung der Lehrkraft zufolge – zunächst ein *Internet-Video* einer Präparation und eine *Lernsoftware* zum Blutkreislauf vorgesehen.⁴ Im Rahmen der Präsentation einer neuen VR-Anwendung durch das Software-Unternehmen, mit dem die Schule seit einiger Zeit intensiv kooperiert, wird die Lehrkraft auf das neue „Herzmodell“ aufmerksam und entschließt sich dazu, es als eine zusätzliche Alternative in ihren Unterricht einzubinden. Die Lehrkraft reagiert also *ad hoc* auf ein sich bietendes neues technisches Medium und nutzt für ihr Vorhaben die Kontakte der Schule zum Unternehmen. Auf diese Weise kommt es zu einer auch für sie neuen und experimentellen Konfiguration des Unterrichts, in der das mediale Repertoire (Realobjekt, physische Miniaturmodelle, zweidimensionale Abbildungen etc.) um eine Reihe weiterer Repräsentationen des Herzens ergänzt wird (Kress et al. 2001: 51-72) und in die auch Mitarbeiter des Unternehmens als Anwendungsbetreuer eingebunden werden.

3 Das virtuelle Objekt im Testlauf

Von den zur Verfügung gestellten Alternativen zieht die VR-Anwendung im Lauf der Biologiestunde die größte Aufmerksamkeit auf sich. Um sie durchzuführen, zieht sich ein Schüler bzw. eine Schülerin die VR-Brille – ein „Head-Mounted Display“ –, über den Kopf, die das Gesichtsfeld vollkommen abschirmt, so dass keine störenden visuellen Eindrücke die Immersion in das Geschehen behindern. Über Stereoskopie entsteht der Eindruck von Räumlichkeit bzw. Dreidimensionalität. Zusätzlich bekommt der Schüler/die Schülerin einen Game-Controller in die Hand, über den er bzw. sie ihre Bewegungen im Raum steuern und das Objekt manipulieren kann. Brille und Controller sind

3 In diesem Aufsatz gehen wir nicht auf alle Aspekte der Interviewauszüge ein, sondern konzentrieren uns auf die für diesen Text wichtigen inhaltlichen Aussagen.

4 Das Modul zum Blutkreislauf ist Teil einer Anwendung, die aus einem Rechnerprogramm mit fachspezifischen Modulen (Biologie, Physik, Kunst etc.), einem Visualisierungsmedium (3D-Bildschirm) und Bedienungselementen (Wii-Controller) besteht. Auf der Basis einer engen Kooperation mit dem Unternehmen werden der Schule auch andere technische Neuerungen zur Verfügung gestellt.

mit Sensoren ausgestattet, die das Lasersignal zweier sog. Basisstationen empfangen, die auf langen, in einiger Entfernung voneinander aufgestellten Metallstangen befestigt sind. Auf diese Weise erfolgen die Positionsermittlung des Nutzers/der Nutzerin und das Tracking seiner/ihrer Bewegungen. Der Schüler/die Schülerin können sich nun in einem Bereich von etwa vier Quadratmetern frei bewegen und mit dem virtuellen Modell interagieren. Die Brille ist dabei über ein Kabel mit einem Bildschirm verbunden, auf den das Bild aus dem Display übertragen wird, sodass andere Schüler*innen sehen, was die jeweilige Nutzerin/der jeweilige Nutzer sieht bzw. was sie/er ‚tut‘.

Abbildung 2: Nutzerin mit VR-Brille



Bei dem sogenannten „Herzmodell“ handelt es sich um eine eigens für eine VR-Brille konzipierte Lerneinheit zum Aufbau und zur Funktion des menschlichen Herzens. Im Zentrum steht die dreidimensionale, übergroße anatomische Darstellung eines menschlichen Herzens. In dem Augenblick, in dem bspw. eine Schülerin die VR-Brille aufgesetzt hat, sieht sie das virtuelle Objekt direkt vor sich. Um mit ihm zu interagieren, muss sie es zunächst ‚erfassen‘, indem sie den Controller in eine bestimmte Nähe zu dem Objekt bringt und einen Knopf gedrückt hält. Daraufhin kann sie das virtuelle Objekt über die Bewegung des Arms drehen und wenden, es sich aus unterschiedlichen Perspektiven anschauen oder auch hineinzoomen. Über solche grundlegenden Möglichkeiten, das sichtbare Objekt zu ‚bearbeiten‘ oder zu manipulieren, kann die Schülerin den Herzschlag, die Herzklappen und den Blutfluss animieren sowie Funktionsstörungen des Organs simulieren. Eine weitere Funktion ist die Simulation bildgebender Verfahren wie des Ultraschalls: Hier lassen sich Schnittebenen einstellen, die dann in der Darstellung sichtbar werden, sodass ein Abgleich zwischen Ultraschallbild und Modell möglich wird; dies soll dem besseren Verständnis der nur schwer zu interpretierenden Bilder dienen. Die Aktivierung dieser Funktionen erfolgt u.a. über Menüpunkte am Bildrand. Ein Protokollauszug:

Die erste Schülerin kommt herein und der Mitarbeiter lädt sie dazu ein, die VR-Brille auszuprobieren. Er weist sie an, sich an einer bestimmten Stelle zu positionieren, hilft ihr beim Aufsetzen der Brille, gibt ihr den Controller in die Hand und erläutert ihr, wie sie ihn benutzen muss. Sie schaut sich zunächst um und wirkt dabei etwas unsicher und auch überrascht. Anfangs bewegt sie den Controller noch etwas zu schnell und bewegt ihren Oberkörper vor und zurück, als habe sie ein reales und unbewegliches Objekt vor sich. [...] Ob man auch sehen könne, wenn da Blut durchfließe, möchte sie wissen, und bekommt erläutert, wie man die entsprechende Animation über die Chatboxen startet. Es erscheinen Pfeile, die, so der Mitarbeiter, den Blutfluss darstellen. Der Mitarbeiter erläutert ihr auch, wie sie die Darstellung interpretieren muss („die Pünktchen zeigen an, wo die Sonde gerade am Herzen ist“), kann aber nicht alle Verständnisfragen, etwa nach medizinischen Fachbegriffen, klären. Nach und nach klappt die Bedienung besser und die Bewegungen der Schülerin werden sicherer. Sie beugt den Körper nach hinten und nach vorne, bückt sich, geht in die Knie, schaut an sich herunter, zuckt zurück, vollführt kreisende Bewegungen mit dem Controller, rudert mit dem Arm und winkelt ihn an, dreht sich um sich selbst, schiebt das Kabel beiseite, wendet den Kopf, schaut nach oben und unten, zieht und schiebt das Modell und schaut hinein. Schließlich hält sie inne, schiebt die Brille nach oben und sagt: „Spitze! Man vergisst, dass man überhaupt Sinne hat. Krass!“

Die Einführung der Schülerin in die Anwendung ist durch zwei Phasen gekennzeichnet. Zunächst geht es um die Adaption an Bedienung und Funktionsweise unter Anleitung des Firmenmitarbeiters. Die Schülerin lernt, wohin sie schauen muss, wie sie das Modell ‚anfassen‘ und bewegen kann, wie sie das Menü ansteuert und wie sie ihren Körper dabei koordinieren muss, welche Möglichkeiten sie hat, sich etwas anzeigen zu lassen, und wie das, was sie sieht, zu interpretieren ist. Nachdem sie die Steuerung und die grundlegenden Funktionen kennen gelernt hat, ist die zweite Phase durch ein freies und spielerisches Ausprobieren gekennzeichnet, in das sich der Mitarbeiter nicht mehr einschaltet. Die Art und Weise, wie die Schülerin mit dem Objekt interagiert, sowie die abschließende Bewertung des Vorgangs machen deutlich, dass hier weniger die Exploration des Herzens und seines Aufbaus, sondern eher die Erprobung der Technologie und die Generierung einer Erfahrung im Mittelpunkt steht. Es spricht einiges dafür, dass diese Ausrichtung der Aufmerksamkeit weg vom Inhalt und hin auf das Medium durch den Neuigkeitswert der Anwendung sowie das hohe Lernniveau begünstigt wird: Im Zentrum steht nicht der Umgang mit dem Modell als einem Träger von Information, sondern der Umgang mit dem Modell *als* virtuellem Objekt.

In der Gruppe der Schüler*innen zeigt sich dieser Effekt noch deutlicher. Nach und nach scheint sich herumzusprechen, dass es im Nachbarraum etwas zu bestaunen gibt, und immer mehr Schüler*innen kommen, um sich das anzuschauen und es auszuprobieren. Das Medium erweist sich mehr und mehr als Aufmerksamkeitsgenerator und versammelt eine zunehmende Zahl an Schüler*innen um sich, die dem Geschehen beiwohnen, den Akteur*innen Anweisungen geben („Geh mal ins Herz rein!“, „mach mal den Herzschlag an!“), das Geschehen kommentieren („man will es anfassen, aber es geht nicht!“), dabei immer wieder scherzen und lachen und miteinander aushandeln, wer als nächstes an der Reihe ist.

Abbildung 3: Erprobung mit Zuschauer*innen

Wer ‚dran‘ ist, steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, und manche/r nutzt die Gelegenheit, um durch ungelenke Körper- und Suchbewegungen das Lachen der Mitschüler*innen zu provozieren. Es wird zu einem Spiel, die Öffnung der Aorta zu finden und hineinzuschauen oder die eigene Position im Raum zu erraten. Der Neuigkeitswert des Mediums scheint sich auf die Schüler*innen, die mit ihm in Kontakt kommen, direkt zu übertragen: Wer sich der Herausforderung schon gestellt und sie erfolgreich bewältigt hat, kann diesen Umstand hervorheben und wird zum Experten, der den anderen Schüler*innen Hinweise geben kann, ‚wie es geht‘ und was sie tun sollen. Für die Schüler*innen fungiert die Anwendung auf diese Weise als eine Ressource: Sie setzt ein Spiel um Statuspositionen und Distinktionsgewinne in Gang und rekonfiguriert damit auch das Verhältnis der Schüler*innen untereinander (vgl. Burnett 2015). Den anderen Alternativen läuft sie über weite Strecken ‚den Rang ab‘ – so muss etwa die Bearbeitung des Moduls zum Blutkreislauf explizit angeregt werden.

Indem es dem Unterricht auf diese Weise Züge eines *Events* verleiht, trägt das Medium zu einer Transzendierung des schulischen Alltags bei, die schon in der Präparation der Herzen selbst angelegt ist. Ein Organ zu präparieren ist etwas Besonderes und ermöglicht eine Erfahrung, die die Schulroutine selten bereithält und sie damit temporär durchbricht. Nach Aussage der Lehrkraft fungiert die Präparationsstunde als ein „Highlight“ und als „Motivationspritze“, indem sie das, was zuvor in der Theorie gelernt wurde, ergänzt. Hierzu die Lehrkraft:

Das, was wir die ganze Zeit gelernt haben in schöner Theorie, sieht wirklich so aus, ich erkenne die Klappen, ich erkenne die Vorhöfe, ich kann durch die Adern wirklich durchgehen und die Venen sind labelbig und die Arterien sind fest, also das, was einfach erzählt wird, zu sehen. [...] Also dafür lebt halt Biologie auch, dass man so Sachen anguckt.

Die Lehrkraft sieht als Ziel der Stunde die Vertiefung und Konsolidierung des bislang behandelten ‚theoretischen‘ Wissens durch Anschauung: Die Schüler*innen sollen mit dem bislang nur aus der Theorie bekannten Objekt in Berührung kommen, sollen es sehen, anfassen, untersuchen und das, was sie bislang abstrakt gelernt haben, konkret erfahren können. Es geht in dieser Sitzung also nicht um die Produktion neuen, abfragbaren Wissens, das in Klausuren geprüft werden kann, sondern um die praktische Anwendung eines solchen, schon zuvor behandelten Wissens, was sich auch darin niederschlägt, dass diese Stunde im Wesentlichen schriftlos bleibt, denn es erfolgen keine Anschrift an einer Tafel, keine Niederschrift in ein Schulheft und keine Abfrage in Tests. Mit anderen Worten: Es findet in dieser Unterrichtsstunde keine Generalisierung des Wissens durch Schriftmedien statt.⁵ Entsprechend kann den Schüler*innen die Teilnahme an der Präparation des Herzens auch freigestellt werden. Diese spezifische Anlage des Unterrichts schafft nun einen Kontext, in dem das neue Medium ungezwungen ausprobiert werden kann, ohne dass dies problematisiert werden muss: Die Lehrkraft kann es zulassen, dass sich die Schüler*innen auf die spielerische Erprobung der Technologie beschränken und sich in erster Linie dem damit verbundenen Erfahrungswert zuwenden; sie kann es sich ‚leisten‘, sich auf die Betreuung der eigentlichen Präparation am Realobjekt zu konzentrieren, nur sporadisch einmal nach dem Rechten zu sehen und die Betreuung der Anwendung den Firmenmitarbeiter*innen zu überlassen, die aber fachliche Fragen nicht zwangsläufig beantworten können. Tatsächlich erscheinen die Eventisierungspotentiale, die mit der Einbindung dieses neuen Mediums in den Unterricht verbunden sind, in dieser Konstellation weniger als Problem denn als Ressource: Die Lehrkraft kann von einer Steigerung des Attraktivitätswerts dieser Stunde für die Schüler*innen profitieren, ohne etwa Unterrichtszeit zu verlieren.

4 „Forschen mit virtuellem Skalpell“ – Offenheit und Weiterentwicklung

Die experimentelle Involvierung des neuen Mediums zeitigt aber auch Effekte. So gehört zur Erprobung bspw. auch die Evaluation dieses Einsatzes. Dies geschieht in dieser Pilotschule beim Einsatz neuer Medien immer wieder und wird in unterschiedlicher Weise durchgeführt. Teils werden die Schüler*innen in der nächsten Stunde gefragt (‚Wie war es, was ist hängen geblieben, was war gut oder nicht gut?‘), teils werden ein einfacher Fragebogen verteilt oder Aufgaben gestellt, in denen die Vor- und Nachteile der verschiedenen Annäherungen an den Lerninhalt erörtert werden sollen. Auf diese Weise ziehen Lehrkräfte dann Rückschlüsse auf die weitere Verwendung des Mediums. Im Fall des Herzmodells kommt die Lehrkraft nach einem Gespräch mit den Schüler*innen und auf der Basis eigener Beobachtungen zu folgender Einsicht:

5 Hiermit unterläuft dieser Unterricht die Annahme der Schule, dass alle Schüler*innen über das gleiche Wissen verfügen, das auch prüfbar ist (Kalthoff 2017).

Wenn ich das nochmal mit der Klasse mache, werde ich sicher zwei Aufgaben auch dazu stellen, also dass die sich gezielt Sachen angucken [...]. Also für mich war das jetzt auch neu und in der Kombination mit dem Präparieren ist es sowieso Organisationsaufwand, deswegen habe ich auch keine Arbeitsblätter gemacht, aber für das nächste Mal werde ich schon gucken, dass die Schüler einzelne Arbeitsaufträge haben, dass sie mit dem Modul, mit dem einfach nochmal was beobachten müssen oder was gucken müssen, sie einfach da auf die inhaltliche Ebene stupsen. Ja. Also (das) [...] steht und fällt auch mit den Arbeitsaufträgen dazu, mit den Arbeitsblättern. [...] also ich muss ja auch Fachinhalt vermitteln und dann [...] darf ich nicht nur auf der Wow-Ebene stehen bleiben. Also das heißt, Beschriftung von bestimmten Bestandteilen, oder ich guck mir eben Blutfluss genauer an oder ich habe die Möglichkeit, das Herz zu schneiden in der oder der Richtung, was ja schon geht, so bestimmte Sachen kann man ja aufklappen.

Deutlich wird hier der explorative Charakter dieses erstmaligen Einsatzes: Über die spielerische Erprobung wird es möglich, das Lernmedium im Hinblick auf seine Möglichkeiten und Grenzen, mögliche Gefahren (etwa der Ablenkung) und seine performativen Effekte zu beobachten, zu beurteilen, wie es für die Ziele des Unterrichts eingebunden werden kann, und Strategien für einen künftigen Einsatz zu entwickeln. Die Lehrkraft zieht aus ihren Beobachtungen vor allem den Schluss, dass es einer begleitenden Rahmung bedarf, um das Medium vom reinen Effekt auf die Vermittlung von Fachinhalten umstellen zu können. Demzufolge zieht sie eine wiederholte Einbindung der VR-Anwendung in Betracht, verbindet dies aber mit Überlegungen zu einer gezielteren Nutzung. Diese Einbindung des Mediums soll über eine Rahmung der Schüleraktivität erfolgen, u. a. durch Arbeitsaufträge, welche die Aufmerksamkeit auf fachliche Aspekte lenken, sowie durch Arbeitsblätter, welche die fachlichen Inhalte schriftlich festhalten, verfügbar und abfragbar machen. Bei ihren Überlegungen stützt sich die Lehrkraft auf das, was das Modul fachlich ‚hergibt‘: die Darstellung des Blutflusses, die Möglichkeit, das Objekt ‚aufzuklappen‘ oder Schnittebenen darzustellen. Darüber hinaus entwickelt sie aber auch Vorstellungen darüber, wie das Modul weiterentwickelt werden kann, um es für Unterrichtszwecke besser nutzen zu können.

Ich habe da auch überlegt, was mir jetzt noch gefehlt hätte in der Weiterentwicklung von diesem Gerät für diese Präparationsstunde. Wenn man [...] diese 3D-Animation hätte und man könnte in der Stunde davor quasi diese Sektion schon mal digital üben, durchmachen. Das heißt, ich kann einfach mal ein Herz drehen und [...] man kann sich das angucken, ‚da seht ihr [...] das und dann schneidet ihr hier‘. Also quasi eine Anleitung schon mal virtuell durcharbeiten, durcherleben und in der Nachfolgestunde gehen sie halt ran. [...] weil gerade bei der Herzformation, häufiger Fehler ist halt, dass sie sehr motiviert anfangen, gar nicht lesen und einfach erstmal schneiden und dann aber ein paar Sachen einfach schon kaputt schneiden oder durchtrennen. Und das wäre so ein super Effekt, den man noch weiterentwickeln könnte. [...] Forschen mit virtuellem Skalpell [...]. Und dann hast du es einfach mal geübt, in welche Richtung, und dann kriegst du am nächsten Tag ein schönes Herz, orientierst dich, weißt aber schon theoretisch, wo du schneiden musst ungefähr schon. Das wäre super.

In diesem Auszug wird eine weitere Dimension erkennbar: Das Modul ist nicht explizit für den Schulunterricht, sondern für die medizinische Ausbildung konzipiert und wirft daher im Schulgebrauch auch Probleme auf. Das heißt: Obwohl das Modul eine Reihe von Funktionen beinhaltet, welche die Lehrkraft konstruktiv einbinden und zu denen sie Arbeitsaufträge erstellen kann, entspricht dieses Modul nicht den Anforderungen eines Biologieunterrichts der neunten Jahrgangsstufe. Daher entwickelt die Lehrkraft zwei Perspektiven: Erstens eine pragmatische Sicht, die die bereits gegebenen Funktionalitäten

des Moduls so gut wie möglich auszuschöpfen sucht; zweitens eine ‚visionäre‘ Sicht, die sich zwar von den Möglichkeiten des Moduls inspirieren lässt, aber vor allem überlegt, wie es für den Schulunterricht weiterentwickelt werden kann. In der Formel „Forschen mit virtuellem Skalpell“ drückt sich diese zweite Sicht aus: Eine solche Funktionalität bietet, so die Lehrkraft, die Möglichkeit, die Anwendung schon im Vorfeld einzusetzen, um die Schüler*innen über die Simulation der Herzpräparation an diese Aufgabe heranzuführen und sie so optimal darauf vorzubereiten. Aus unseren ethnographischen Beobachtungen wissen wir, dass diese Lehrkraft in enger Kooperation mit dem lokalen Unternehmen digitale Lernmodule mit erarbeitet. Sie spricht hier daher auch als Softwareentwickler, der Erfahrungen aus der praktischen Anwendung in die Weiterentwicklung des Lernmediums einpeist. Die erprobende Anwendung des Lernmoduls im Schulunterricht ist somit auch ein Testlauf für die Softwareentwicklung jenseits der Organisation Schule.

Der pädagogisch-didaktische Sinn des neuen Objektes ergibt sich u. a. aus der Anschauung eines Gegenstandes durch seine visuelle Repräsentation, aus dessen Einreihung in den sozialen Gebrauch anderer Medien sowie – damit verbunden – aus seiner Normalisierung durch das heterogene Ensemble analoger und digitaler Objekte, das den Vollzug des Unterrichts mit konstituiert (Kress et al. 2001; Jewitt 2006). Das heißt, dass die Erprobung eines neuen didaktischen Objektes den Unterricht selbst zu einem epistemischen Gegenstand macht: Nicht nur das Objekt wird erprobt, sondern der Unterricht wird (erneut) beobachtet, angepasst und rekonfiguriert: Gefordert sind u. a. andere Abläufe und Arbeitsaufträge, andere Zeitplanungen und diskursive Rahmungen des Objekts.

Für die Schüler*innen eröffnet diese „objektuale Praxis“ (Knorr Cetina 2001) einen anderen Zugang zu den Themen des Unterrichts. Sie erwerben vor allem Anschauungswissen über den Gegenstand (hier: das Herz), was ihr praktisches Wissen (etwa des Gebrauchs eines Skalpells am Realobjekt) ergänzt: Ohne das Realobjekt gesehen oder befühlt zu haben, wissen Schüler*innen schon, wo sie ‚ungefähr schneiden‘ müssen. Zu ergänzen ist, dass auch die praktische Handhabung von Realobjekt und Werkzeug (Herz, Skalpell) auf das zurückwirkt, was virtuell gesehen wurde: Was Schüler*innen gesehen haben, erschließt sich ihnen umfänglicher, wenn sie ihr Wissen am Realobjekt erproben.⁶

5 Schluss

Der Biologieunterricht erweist sich im Hinblick auf die Einführung eines neuen digitalen Lernmediums als Experimentierfeld. Die Lehrkraft nutzt die spezifische Anlage dieser Stunde für die spielerische Erprobung eines neuen digitalen Objekts: Es soll eine praktische Anwendung von bereits Gelerntem stattfinden und es sollen zugleich Alternativen zur Präparation am Realobjekt erprobt werden. Eingebunden in eine Unterrichtskonzeption, in der das mediale Repertoire des Unterrichts um alternative Annäherungsweisen an Aufbau und Funktion des Herzens ergänzt wird, bei der alte und neue Medien

6 Dieses allgemeine Verhältnis von Medium/Darstellung und Interpretation wird sich dann noch einmal verändern, wenn *Augmented Reality*-Brillen in den Schulunterricht eingeführt werden. Zu vermuten ist, dass sie die Wahrnehmung von virtuellen Darstellungen und realen Objekten stärker parallelisieren.

nebeneinander stehen, so dass das Herz gleichermaßen als Realobjekt, als physisches Miniaturmodell, als Objekt in einem Lernvideo und als interaktives virtuelles Modell verfügbar gemacht wird, ist es Teil einer Angebotsstruktur, die die Schüler*innen nutzen können, aber nicht nutzen müssen.

Das neue Medium ist so Teil einer Restrukturierung des Unterrichts und löst auf diese Weise einerseits ein Handlungsproblem der Lehrkraft im Hinblick auf die Beschäftigung von Schüler*innen, die nicht an der Präparation teilnehmen können oder wollen. Auf der anderen Seite wird diese Konfiguration genutzt, um das neue Medium im Hinblick auf seine Effekte, Potentiale und seine mögliche Einbindung in den Unterricht zu beobachten. Dass das für eine andere Zielgruppe entwickelte Modul für das Lernniveau der Jahrgangsstufe zu anspruchsvoll ist und sich der Umgang der Schüler*innen auch aufgrund des Neuigkeits- und Unterhaltungswerts des Mediums vorwiegend auf das Objekt selbst statt auf den Inhalt richtet, erscheint vor diesem Hintergrund für die Lehrkraft nicht als Problem. Auf Basis dieser ersten Erprobung entwickelt sie Vorstellungen zu einer fachgerechten Einbindung des Mediums, die einerseits auf die Entwicklung von Aufgaben und Arbeitsblättern hinauslaufen, andererseits aber auch darauf, dass Vorstellungen im Hinblick auf die weitere Ausgestaltung des Mediums selbst entwickelt werden. Die VR-Anwendung betritt den Unterricht nicht als ein unveränderliches Objekt, dessen Eignung für den Unterricht bereits geklärt wäre, sondern als ein offenes Objekt, das diese Eignung erst noch erweisen, erst noch weiter zugeschnitten werden muss und für dessen Einbindung entsprechende Strategien erst noch ersonnen werden müssen. Auf diese Weise bewirkt es nicht nur eine temporäre Rekonfiguration des Unterrichtsgeschehens im Hinblick auf die räumliche, soziale und inhaltliche Dimension, sondern es stimuliert die Entwicklung neuer Konzepte des Unterrichtens und zugleich der Entwicklung des Lernmediums selbst. Die experimentelle Erprobung ist ein erster Schritt in der Etablierung des Mediums im Kontext der Schule.

Mit der Einführung und Verwendung der Technologie sind sinnliche Umstellungen verbunden. Erfordern analoge bzw. Realobjekte die Verwendung anderer Sinne ihrer Nutzer*innen (etwa den Tastsinn bei der Sezierung eines Schweineherzens, s. o.), so digitale Objekte im Wesentlichen den Sehsinn, andere Wahrnehmungssinne (Hören, Riechen) werden neutralisiert. So bleiben die Hände auf die Bedienung elektronischer Elemente beschränkt: Die Schüler*innen halten Knöpfe gedrückt und bewegen sie, aber sie ertasten nicht den Gegenstand des Lernens. Mit anderen Worten: Die Verbindung von Schüler*innen-Nutzer*innen und Lerngegenstand (etwa das simulierte Herz) bleibt trotz konkretistischer Immersion eigentümlich getrennt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Herbert Kalthoff
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Soziologie
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz
06131/39-24044
herbert-kalthoff@uni-mainz.de

Dr. Torsten Cress
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Soziologie
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz
06131/39-20025
cresst@uni-mainz.de

Literaturverzeichnis

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxis-theoretische Position. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21/H. 1, S. 142-158.
- Bayne, Sian (2015): What's the Matter with 'Technology-Enhanced Learning'? In: Learning, Media and Technology, Jg. 40/H. 1, S. 5-20.
- Birmingham, Peter/Davies, Chris/Greiffenhagen, Christian (2002): Turn to Face the Bard. Making Sense of Three-Way Interactions Between Teacher, Pupils and Technology in the Classroom. In: Education, Communication & Information, Jg. 2/H. 2/3, S. 139-161.
- Burnett, Cathy (2016): Being Together in Classrooms at the Interface of the Physical and Virtual: Implications for Collaboration in On/Off-Screen Sites. In: Learning, Media and Technology, Jg. 41/H. 4, S. 566-589.
- Facer, Kerei (2011). Learning Futures. Education, Technology and Social Change. London: Routledge.
- Greenhow, Christine/Lewin, Cathy (2016): Social Media and Education. Reconceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning. In: Learning, Media and Technology, Jg. 41/H. 1, S. 6-30.
- Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd (2018): Digitale Bildung oder von der ewigen Wiederkehr der Unvernunft. Editorial. In: merz – Medien + Erziehung, H. 5, S. 6-7.
- Jewitt, Carey (2012): Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach. London: Routledge.
- Johri, Aditya (2011): The Socio-Materiality of Learning Practices and Implications for the Field of Learning Technology. In: Research in Learning Technology, Jg. 19/H. 3, S. 207-217.
- Kalthoff, Herbert, Cress, Torsten (2019, im Druck): Die Praxis der Repräsentation. Der schulische Gebrauch analoger und digitaler Objekte. In: Soziale Welt, Jg. 70/H. 4.
- Kalthoff, Herbert (2017): Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück, S. 259-284.
- Kalthoff, Herbert/Röhl, Tobias (2011): Interobjectivity and Interactivity. Material Objects and Discourse in Class. In: Human Studies, Jg. 34/H. 4, S. 451-469.
- Kommer, Sven (2018): Digitale Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stand der Dinge. In: merz – Medien + Erziehung, H. 5, S. 32-34.
- Knorr Cetina, Karin (2001): Objectual Practice. In: Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hrsg): The Practice Turn in Contemporary Theory. London: Routledge, S. 175-188.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Ogborn, Jon/Tsatsarelis, Charalampos (2001): Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom. London: Bloomsbury.
- Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Oldenbourg: De Gruyter.
- Loveless, Avril/Williamson, Ben (2013): Learning Identities in a Digital Age. Rethinking Creativity, Education and Technology. London/New York: Routledge.
- Mayer, Richard E. (2009): Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schelhowe, Heidi (2016): „Through the Interface“ – Medienbildung in der digitalisierten Kultur. In: MedienPädagogik, Jg. 25, S. 40-58.
- Selwyn, Neil (2003): Schooling the Mobile Generation. The Future for Schools in the Mobile-Networked Society. In: British Journal of Sociology of Education, Jg. 24/H. 2, S. 131-144.
- Selwyn, Neil (2011): Education and Technology. Key Issues and Debates. London: Bloomsbury.
- Sims, Christo (2017): Disruptive Fixation: School Reform and the Pitfalls of Techno-Idealism. Princeton: Princeton University Press.

- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink.
- Thibaut, Patricia/Curwood, Jen Scott/Carvalho, Lucila/Simpson, Alyson (2015): Moving Across Physical and Online Spaces: A Case Study in a Blended Primary Classroom. In: Learning, Media and Technology, Jg. 40/H. 4, S. 458-479.
- Vollbrecht, Ralf (2018): Medienbildung in digitalisierten Welten. In: merz – Medien + Erziehung, H. 5, S. 27-33.
- Williamson, Ben (2017): Big Data in Education. The Digital Future of Learning, Policy and Practice. Los Angeles: Sage.

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.

Erzeugung von Wissen im öffentlichen Setting der Schulklasse sowie zu Privatheit im Unterricht skizziert (2), bevor dann das Projekt und das ausgewählte Datenmaterial vorgestellt werden (3). Anschließend werden zwei kontrastierende Unterrichtssituationen analysiert (3.1 und 3.2), die Ergebnisse diskutiert (4) und der Beitrag mit einem Fazit abgeschlossen (5).

2 Theoretische Zugänge und empirischer Forschungsstand

Im Folgenden wird in zwei Schritten eine theoretische Rahmung für den vorliegenden Beitrag entworfen. Einerseits werden dabei empirische Erkenntnisse zur Herstellung von Wissen im öffentlichen Setting des Unterrichts beleuchtet, andererseits Befunde der Forschung zu Aufgaben mit Lebensweltbezügen skizziert. Diese Theorien dienen nicht als vorab formulierte Hypothesen, auf die das Material dann geprüft wird, sondern stellen vielmehr „Brillen“ dar, mit denen die in einem induktiven Vorgehen, d. h. aus dem Material heraus, entwickelten Interpretationen aus bestimmten Blickwinkeln geschärft werden können (vgl. auch Bräu & Fuhrmann 2019: 43-44).

2.1 Die Herstellung von Wissen in der Öffentlichkeit des Unterrichts

In Bezug auf Goffman (1999) kann Unterricht als Geschehen beschrieben werden, in dem die einzelnen Schüler*innen der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit der jeweils anderen Teilnehmenden ausgesetzt sind (vgl. ebd.: 10). Die Öffentlichkeit ist dabei ein zentrales Element der unterrichtlichen Wissensorganisation, in deren Verlauf zunächst mittels der Lehrerfrage Wissen in Form von Schülerantworten produziert wird und deren Passung für den Unterricht dann anhand der Kommentierung durch die Lehrperson markiert wird. Der Lehrerkommentar erfüllt nach Kalthoff (1995) bewertende Funktion, indem die Schülerantwort als richtig oder falsch und damit zugleich als gute oder inadäquate Leistung gekennzeichnet wird (vgl. ebd.: 435). Gleichzeitig erfahren die Inhalte darüber eine Spezifizierung, da mit der Kommentierung der Antworten das eingebrachte Wissen zu unterrichtlich relevantem oder irrelevantem Wissen erklärt wird. Durch diese Steuerungsmechanismen wird eine Wissensordnung etabliert, die all das Wissen umfasst, das im Unterrichtsgespräch Geltung erlangt hat (vgl. Kolbe et al. 2008: 131; Kalthoff 1995: 936).

In diesem Setting ist jeder Beitrag potenziell der Kommentierung aller ausgesetzt, denn nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Mitschüler*innen haben die Möglichkeit, sich darauf zu beziehen. Als grundlegendes Merkmal des unterrichtlichen Interaktionsrahmens stellen Breidenstein und Kelle (2002) heraus, dass sich die einzelnen Schüler*innen in einem doppelten Referenzrahmen bewegen. Einerseits stehen sie im Austausch mit der Lehrperson, als Repräsentantin bzw. Repräsentant der schulischen Regeln und Normen, andererseits sind sie auch der Öffentlichkeit der Situation ausgesetzt, in der die Peergroup als Publikum fungiert (vgl. ebd.: 325). Für die Schüler*innen kann dies mit negativen Konsequenzen verbunden sein, wenn sie „mit einer (mehr oder weniger persönlichen) Äußerung vor dem Publikum der Schulklasse zur Zielscheibe von Kommentaren und Bewertungen“ (ebd.: 328) werden.

Das Unterrichtsgeschehen ist damit für Schüler*innen mit der Herausforderung verbunden, eine Balance zwischen schulischen Anforderungen und peerbezogenen Interessen zu finden. Den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit den unterrichtlichen Anforderungen untersucht Breidenstein (2006) in der ethnografischen Studie „Teilnahme am Unterricht“. Er versteht die Praktiken der Schüler*innen als Job, der in Assoziation zur Arbeitswelt widerkehrende, routinierte Abläufe von Tätigkeiten als auch die Haltung dazu beschreibt: „Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen“ (ebd.: 11). In dieser Form des Abarbeitens schulischer Anforderungen drücken Schüler*innen eine Distanz zu dem Geschehen aus, da sie sich nicht vollständig mit diesem identifizieren, sondern die damit verbundenen Aufgaben routiniert und pragmatisch bearbeiten.

In die Untersuchung zum Schülerjob fließen auch Beobachtungen aus Vertretungsstunden ein, in denen die Lehrpersonen private Gespräche mit der Klasse oder intime Themen wie Liebe als Unterrichtsthema initiieren. Die Themenwahl der Lehrenden wird dabei zur Spiegelung des besonderen Settings, das sich gegenüber regulären Unterrichtsstunden hinsichtlich der Inhalte oder der Verbindlichkeit unterscheidet. Der Fokus liegt dann darauf, wie die Schüler*innen dieses Setting bearbeiten – „sie beharren auf ihrer Schülerrolle und sie überführen die Situation in ‚normalen‘ Unterricht“ (ebd.: 136).

2.2 Anforderungen an Schüler*innen bei der Bearbeitung lebensweltbezogener Aufgaben

Als Aufgaben mit Lebensweltbezug gelten Aufgaben, die eine Verknüpfung von fachlichem Wissen zum Alltag der Schüler*innen vornehmen (vgl. Maier et al. 2010: 89; Akbaba et al. 2018: 249). Indem über den Bezug zur Lebenswelt auch „eine Form der Bewegung ‚auf die Schüler zu‘“ (Breidenstein 2006: 136) vollzogen wird, können Lehrpersonen eine mehr oder weniger stark ausgeprägte persönliche Rahmung des Unterrichtsgesprächs initiieren. Als besondere Anforderungen an Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben mit Lebensweltbezug im Mathematikunterricht rekonstruieren Leufer und Sertl (2010) ausgehend von der Rahmentheorie Basil Bernsteins das Vornehmen eines Kontextwechsels zwischen der realen und der mathematischen Welt. Die Schüler*innen sind bei solchen Aufgaben aufgefordert, die verschiedenen Bezüge der Aufgabe zu unterscheiden und entweder fachliches, d.h. mathematisches Wissen oder den Alltagsbezug stärker in den Vordergrund zu rücken (vgl. ebd.: 130). Im Unterricht wird dieses Vermögen, den geforderten Kontext im richtigen Moment zu erkennen und entsprechend im Unterricht zu agieren, nach Bernstein (2000) die Erkennungs- und Realisationsregel, zum Teil der unterrichtlichen Leistung der entsprechenden Schüler*innen (vgl. ebd.: 17).

Allerdings können in der unterrichtlichen Besprechung von Aufgaben mit Lebensweltbezug Diskrepanzen zwischen den selbstläufigen Praktiken und den (fach)didaktischen Intentionen hinter diesen Aufgaben entstehen, wie Akbaba et al. (2018) zeigen. Sie konstatieren, dass mit der Bearbeitung Nebenwirkungen einhergehen können, die sich in einer simulierten Realität und dem Risiko der Entwertung von eingebrachten Details manifestieren (vgl. ebd.: 257).

Innerhalb der theoretischen Darstellung wurden nun einerseits die Prozesse schulischer Wissenserzeugung in der Öffentlichkeit der Schulklasse, andererseits Praktiken bei der Bearbeitung von Aufgaben mit Lebensweltbezug und den daraus entstehenden Anforderungen skizziert. In der nun folgenden Analyse sollen diese Perspektiven insofern zusammengeführt werden, als dass die Konstruktion von Wissen bei der Besprechung von Aufgaben, die Bezüge zum privaten Umfeld der Schüler*innen herstellen, untersucht wird.

3 Die Erforschung von Praktiken unterrichtlicher Wissenskonstruktion bei der Besprechung lebensweltbezogener Aufgaben

Das Anliegen ist es, die praxistheoretisch als „soziale Praktiken“ bezeichneten Handlungsroutinen der Akteure zu identifizieren und differenziert zu beschreiben. Soziale Praktiken sind beobachtbar und werden verstanden als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89). Ihnen liegt ein implizites und inkorporiertes Wissen zugrunde, das den Akteuren nicht reflexiv zugänglich ist, jedoch aus Beobachtungen rekonstruiert werden kann (vgl. Reckwitz 2003: 289; Breidenstein et al. 2013: 32-33).

Die ausgewählten Beobachtungen entstammen einem ethnografischen Forschungsprojekt zu Hausaufgaben im Unterricht. Das Ziel ethnografischer Unterrichtsforschung ist es, im Sinne einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer 1997: 12) einen neuen Blick auf alltägliche Phänomene des Unterrichts zu werfen. Als methodischer Schwerpunkt der Untersuchung wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt, sodass die Forscherin im Unterricht anwesend war. Die Auswertung erfolgt nach der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss 1998). Innerhalb des Kodiervorgangs, in dem das Datenmaterial zunächst offen kodiert und neu systematisiert wird, um schließlich Phänomene zu Kategorien verdichten zu können, ließen sich spezifische Praktiken der Wissenskonstruktion bei der Bearbeitung lebensweltbezogener Aufgaben rekonstruieren. Anhand von zwei Szenen aus verschiedenen Unterrichtsstunden sollen solche Praktiken im Folgenden analysiert werden.

3.1 Quellwasser, Büffelmozzarella und Pesto: Häusliche Praktiken der Essenszubereitung als Gegenstand von Unterricht

Die erste Szene³ entstammt der Hausaufgabenbesprechung aus dem Erdkundeunterricht mit Schülerinnen und Schülern im Alter von ca. 11-12 Jahren einer 6. Klasse an einem Gymnasium. Die Aufgabe bestand darin, für eine „Wunschkpizza“ die Zutaten und deren Herkunft zu bestimmen und aufzuschreiben.

3 Diese Szene wird unter anderen Gesichtspunkten auch bei Akbaba, Bräu und Fuhrmann (2018) einbezogen. Für den vorliegenden Beitrag wird sie hinsichtlich der Praktiken der unterrichtlichen Wissenskonstruktion analysiert.

Die Möglichkeit, über die Aufgabe Einblick in das private Umfeld der Schüler*innen zu nehmen, wird über die Bezugnahme auf Pizza als ein weit verbreitetes Gericht konzipiert. Die Konkretisierung „Wunschpizza“ spitzt diesen privaten Bezug in der Aufgabenstellung weiter zu, da über die Bearbeitung auch persönliche Vorlieben bei der Zubereitung dieses Gerichts offengelegt werden sollen. Im Klassenplenum wird die bearbeitete Aufgabe nun besprochen:

„Felicitas, du wolltest lesen“ sagt Frau Kurze. „Ja“ antwortet Felicitas, schaut in ihre Mappe und beginnt aufzuzählen. „Für den Teig: Wasser, Mehl, Hefe.“ Sie schaut hoch, Frau Kurze schreibt das Gesagte an die Tafel, dann fährt Felicitas fort: „Also das Wasser kommt aus der Wasserförderung.“ Einige Schüler*innen beginnen zu lachen, besonders Franziska, die neben Felicitas sitzt, ist heftig am Kichern. Felicitas blickt um sich. „Ja, das füllen wir immer aus einer Quelle ab.“ Das Kichern um sie herum steigt weiter an. „Wir gehen immer in den Wald zu so einer Quelle und holen da das Wasser.“ (...) „Und wir machen immer noch Pesto drauf“ fügt Felicitas hinzu. Das Kichern steigert sich erneut. „Ja, Pesto, das ist aus Pinienkernen. Das ist so lecker, das machen wir immer selbst.“ (...) – „Ok, Felicitas, noch was?“ – „Also Käse. Das ist ein Gemisch aus Gouda und Büffelmozzarella.“ Das Kichern der Schüler*innen nimmt erneut zu. „Aus der Milchindustrie“ fügt Felicitas hinzu, während Frau Kurze „Gouda“, „Käse“ und „Milcherzeugnis“ in eine neue Zeile schreibt.

In ihrer Präsentation steigert Felicitas den privaten Einblick, der in der Aufgabenstellung angelegt ist, indem sie sehr detaillierte und weitreichende Ausführungen gibt. Dies erstreckt sich nicht nur auf die Nennung ausgewählter Lebensmittel, wie „Büffelmozzarella“ und „Pinienkerne“, sondern auch auf die genaue Erläuterung der Erzeugung und Herkunft dieser Lebensmittel. So weist Felicitas mit dem Begriff „Wasserförderung“ und ihrer anschließenden Erklärung darauf hin, dass ihre Familie das Wasser aus einer Quelle im Wald bezieht oder dass das „Pesto“ aus der Eigenherstellung stammt. Doch diese Beschreibungen, mit denen die Schülerin ein Bild von den familiären Praktiken der Essenzzubereitung erzeugt, führen zu Lachen bei ihren Mitschüler*innen. Im Lachen kann sich einerseits der Versuch manifestieren, empfundene Spannungen abzubauen, die hier in der Aufforderung liegen, private Details im Unterricht öffentlich zu schildern. Da der Begriff „Wasserförderung“ die Reaktion initiiert, kann das Lachen auch dem Umstand geschuldet sein, dass es sich um einen konstruierten Begriff handelt, der nicht allen bekannt ist. Andererseits erhält das Lachen mit seiner Fortsetzung bei der Nennung des Pestos dann aber ein wertendes Moment, denn es markiert die Essgewohnheiten von Felicitas und ihrer Familie als ungewöhnlich. Das Lachen wird zum Ausdruck einer habituellen Übereinstimmung der Mitschüler*innen und der Adressierung von Felicitas als besonders, da sie bzw. ihre Schilderungen zum Gegenstand der Belustigungen werden. Diese Dynamik wird weiter verstärkt als Felicitas sich bemüht, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern die häuslichen Praktiken begreiflich zu machen.

In der Übertragung der genannten Zutaten und deren Herkunft an die Tafel erhalten jedoch nur bestimmte Nennungen von Felicitas Geltung. So wird „Büffelmozzarella“ ignoriert, genauso wie „Pesto“, das keinen Eingang in das Tafelbild findet. Die Detailliertheit von Felicitas Hausaufgabe entspricht nicht den Anforderungen in der Aufgabenbesprechung, sodass diese von der Lehrerin keinen Zuspruch erfährt, sondern den Mechanismen der Wissensverarbeitung unterworfen wird. Die ausbleibende Würdigung der ausführlichen Darstellung, die sich sowohl von ihren Mitschüler*innen als auch von der Lehrerin andeutet, verfestigt sich im Fortgang:

„Ok“, sagt Frau Kurze und es wird ruhiger „da wurde etwas ganz Wichtiges vergessen. Was braucht man noch?“ – „Hey!“ ruft Felicitas, rutscht auf ihrem Platz nach vorne und streckt energisch den Arm in die Höhe. (...) Frau Kurzes Aufmerksamkeit richtet sich auf die vorne sitzenden Schüler*innen, von denen einige sich nun melden. (...) Sie wendet sich zur anderen Seite. „Clemens?“ – „Mehl.“ – „Ganz genau, ohne Mehl kommt ihr nicht weit...“ Sie wird von Felicitas unterbrochen. „Das habe ich gesagt“ ruft sie empört. „Du hast glaube ich Hefeteig gesagt“ sagt Franziska neben ihr halblaut. Felicitas fährt mit dem Finger in ihrem Heft entlang bis sie die gesuchte Stelle gefunden hat. „Wasser, Mehl, Hefe“ ruft sie. „Es ist jetzt gut, Felicitas. Das kann sein, dann habe ich es nicht gehört. Das ist aber nicht schlimm, da muss man keine große Sache draus machen“ stellt Frau Kurze fest. Sie hat den Blick fest auf Felicitas gerichtet. Felicitas senkt den Kopf.

Über die von der Lehrerin vorgenommene selektive Verarbeitung der Beiträge an der Tafel gerät das bereits Gesagte in Vergessenheit, sodass die Ausführungen von Felicitas in ihrer Vollständigkeit hinterfragt werden. Im Gegensatz zu Felicitas, die dann eine Anerkennung ihrer vollständigen Darstellung einklagt und darin eine inhaltliche Orientierung aufweist, setzt die Lehrerin das Verhalten als relevant. Sie stuft ihr eigenes Versäumnis als nicht „schlimm“ ein, während sie den Einspruch von Felicitas als Fehlverhalten markiert. Eine gute Leistung bemisst sich damit nicht an Ausführlichkeit und Vollständigkeit, sondern am Verhalten, das aus Sicht der Lehrerin nicht den Unterrichtsverlauf behindern soll. Felicitas wird innerhalb dieser erzeugten Logik des Unterrichts, bei der die selektive Auswahl von Inhalten dessen Voranschreiten unterstützt, zum Hindernis. Die Besprechung entwickelt sich für sie sowohl vor der Klasse als auch der Lehrerin zur Bloßstellung, was sich im Senken ihres Blicks manifestiert.

3.2 Liebe als Rap: Auf die Verpackung kommt es an

Das zweite Beobachtungsprotokoll handelt ebenfalls von einer Hausaufgabenbesprechung, diesmal aus einem Deutschkurs mit Schülerinnen und Schülern im Alter von ca. 16-17 Jahren in der Stufe 11 einer Integrierten Gesamtschule. Ausgehend von der Frage „Was ist Liebe (heute)?“ waren die Schüler*innen in der Hausaufgabe aufgefordert, ihre Gedanken in einem Aufsatz niederzuschreiben, der nun im Kurs präsentiert werden soll.

Ähnlich wie in der Pizza-Hausaufgabe ist auch bei dieser Aufgabe ein Bezug zur Lebenswelt angelegt, denn die Ausgangsfrage verlangt eine Definition von Liebe aus gegenwärtiger Perspektive. Sofern keine bestehende Definition aus einem Lexikon oder ähnlichem übernommen wird, ist damit eine eigene Positionierung zum Thema Liebe verbunden. Bei Liebe handelt es sich um ein gefühlsbetontes und intimes Thema, das in dem Alter der Schüler*innen vor allem innerhalb der Peerzusammenhänge und damit unter Ausschluss der Erwachsenen bearbeitet wird (vgl. Breidenstein 2006: 126-128). Im Unterricht ist nun nicht nur eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern anwesend, sondern auch die Lehrerin als Vertreterin der Erwachsenen zugegen.

Frau Winter blickt sich kurz um. „Cem“ sagt sie dann und lässt sich auf den Stuhl am Pult sinken. (...) Cem beginnt zu lesen. Er schreibt, dass jeder Mensch lieben könne. Wenn man jemanden liebt, sei man ganz davon erfüllt. Man sehe nur noch den anderen und wolle ganz für ihn da sein. Dann klingt sein Text fast wie ein Rap. „Liebe ist wie ein Virus, der sich im ganzen Körper ausbreitet“ liest er. „Liebe ist wie ein Blatt Papier, wenn man es zerreißt, kann es nicht wieder ohne Risse zusammenge-

fügt werden“ und „Liebe ist wie eine Droge, sie schickt dich ins Paradies“ sind weitere Teile seines Textes. Er endet und blickt auf. Frau Winter lächelt, ein Schüler beginnt zu klatschen. „Ja, wir können ruhig klatschen“ stimmt Frau Winter zu und fällt in den Applaus ein.

Der Schüler Cem geht nun nicht dezidiert auf die formulierte Frage „Was ist Liebe (heute)?“ ein und beantwortet diese. Vielmehr benutzt er Metaphern zur Annäherung an das Thema und bringt darüber eine Ambivalenz zwischen den romantischen Elementen sowie der zerstörerischen Seite der Liebe zum Ausdruck. Neben diesen beiden Perspektiven auf Liebe tauchen weitere Varianten wie beispielsweise Sexualität nicht in der Darstellung auf, obwohl zu vermuten ist, dass gerade dies große Bedeutung bei den Jugendlichen besitzt. Es kann angenommen werden, dass in einem Gespräch über Liebe unter Peers andere Dinge thematisiert werden würden (vgl. ebd.). Die hier vorgelesene Ausarbeitung stellt damit eine angepasste Form des Diskurses dar, die auf den Unterricht und das dort öffentliche Reden über das Thema zugeschnitten ist.

Seine Ausführungen verpackt Cem in Form eines Rap. Der Rap als Technik des HipHops verweist auf einen Zweig der Jugendkultur und damit ein Milieu vorwiegend außerhalb der Schule (vgl. Klein & Friedrich 2003: 14-15; Ferchhoff 2011: 233-234). Indem Cem dieses Element als Stilmittel für seinen Text nutzt, transformiert er die schulische Aufgabe in einen peerkulturellen Kontext und macht über die Darstellungsweise seine Zugehörigkeit zu dieser Subkultur deutlich.

Auf die Präsentation folgt Klatschen, das zunächst nur durch einen Schüler initiiert und dann von der Lehrerin sowie anderen Mitschülerinnen und Mitschülern aufgegriffen wird. Mit der nötigen Autorisierung durch die Lehrperson wird das Klatschen als etwas markiert, das nicht zur Routine der Besprechung gehört. Zunächst kann dieses Klatschen eine Reaktion auf die Anforderung sein, vor Erwachsenen und einer größeren Gruppe über ein intimes Thema zu sprechen. Darüber hinaus ist der Applaus auch ein Zeichen der Anerkennung: Die Schüler*innen bringen mit ihrer Reaktion eine antizipierende Haltung gegenüber Cem und seiner Darstellung zum Ausdruck.

Obwohl Cem nur indirekt die ursprüngliche Frage beantwortet hat, kennzeichnet die Lehrerin mit dem Applaus ihren Zuspruch zu der Ausarbeitung und signalisiert, dass die Ausführungen durchaus in Passung zu den gestellten Anforderungen stehen. Das Klatschen markiert die Leistung des Schülers: Er hat die Balance zwischen den peerbezogenen und den institutionellen Anforderungen bei der Bearbeitung und Darstellung dieses, im Unterricht aufgeladenen, Themas gefunden.

Wie wird nun im Anschluss mit dieser öffentlichkeitstauglichen Bearbeitung umgegangen?

Während Frau Winter von ihrem Stuhl aufsteht, fragt sie: „Wie können Sie das, was Cem vorgelesen hat, in einem Satz zusammenfassen?“ Sie geht ein Stück zur Tafel, auf der mit Kreide ein Herz mit dem Wort „Liebe“ in der Mitte gezeichnet ist, und blickt dabei in die Klasse. Niemand meldet sich. Cem schaut auf sein Blatt und meldet sich dann. Frau Winter ruft ihn auf. „Jeder kann lieben und kann geliebt werden“ sagt er. Frau Winter zeichnet einen Strich von der rechten Seite des Herzens weg und beginnt zu schreiben.

Mit ihrer Frage macht die Lehrerin das weitere Vorgehen kenntlich: Es ist nun eine Zusammenfassung des Textes „in einem Satz“ verlangt, sodass der vom Schüler eingebrachte Sinnüberschuss auf ein Minimum heruntergebrochen wird. Das vorherige

Klatschen der Lehrerin gewinnt damit an Kontur: Die Freiheit in der Textgestaltung und die daraus entstandene Entfernung von der ursprünglichen Frage, die Cem für sich wahrgenommen hat, kann von ihr positiv evaluiert werden, da sie mit den nun geltend gemachten Anforderungen eingefangen wird. Mit der Übertragung an die Tafel wird festgelegt, welches Wissen aus der Darstellung verwertbar ist.

Die zügig erfolgende Reaktion von Cem und die Umwandlung seines Textes in einen Satz lässt keine Irritation mit der gestellten Aufgabe erkennen. Da die von ihm vorgenommene Zusammenfassung nicht aus seinem vorgelesenen Text hervorgeht, in dem nicht die Wechselseitigkeit von Liebe, sondern das Gefühl zu lieben thematisiert wurde, kann vermutet werden, dass dieses Resümee eine Anpassung an die von Cem antizipierten Vorstellungen der Lehrerin darstellt. Der Schüler zeigt sich vertraut mit dem Wechselspiel aus offen angelegten Fragen und dem anschließend erfolgenden Zuschnitt auf den Unterricht, bei dem die Ausführungen hinter einer selektiven Verarbeitung verschwinden. Es geht dann weniger darum, die Darstellung in ihrer Gesamtheit und Vielschichtigkeit zu verstehen, sondern um ein Sammeln von verschiedenen Perspektiven in kurzer prägnanter Form. Trotzdem reicht es von Seiten der Lehrerin als auch der Peers gerade nicht, die Aufgabe in einem oder wenigen Sätzen abzuarbeiten. Dem steht nicht nur das Einüben der Textgestaltung als möglicherweise fachspezifische Anforderung entgegen. Vielmehr kann die Leistung von Cem gar nicht ohne die individuelle Ausgestaltung der Aufgabe bestehen, da diese einen entscheidenden Teil der hier vollzogenen und durch das Klatschen markierten Aufführung darstellt. Über die Bearbeitung und Präsentation des Textes wird ein spezifisches Können im Umgang mit den gestellten Anforderungen gezeigt: Diese werden nicht nur in schulisch angemessene Form, sondern auch in einen peerkulturellen Kontext gekleidet. Das motivierende Moment der Aufgabe stellt also weniger der Lebensweltbezug an sich dar, als vielmehr die darin angelegte freiere Ausgestaltungsmöglichkeit, die dann zu einem Element der Peer-Kultur umgedeutet wird und deren wechselseitiger Vergewisserung dient.

4 Der Lebensweltbezug als Drahtseilakt

In den gezeigten Szenen stellen die erteilten Aufgaben einen Bezug zum privaten Umfeld der Schüler*innen her, der in den Bearbeitungen auch aufgegriffen wird. Im Fall der Pizza-Aufgabe wird von Felicitas ein hohes Maß an Einsicht in häusliche Praktiken des Einkaufens, Kochens und Essens gewährt. Entgegen eines pragmatischen Abarbeitens der Aufgabe im Sinne des „Schülerjob“ (Breidenstein 2006: 11) erzeugt sie eine detaillierte Ausführung und integriert zusätzliche Informationen. Ihre Darstellung weist eine starke Orientierung an den institutionellen Anforderungen der Aufgabenbearbeitung auf, bei der private Details schutzlos preisgegeben und die Entgrenzung des Privaten ins Schulische gesteigert werden.

Bei der Aufgabe zur Liebe in der heutigen Zeit wird der persönliche Bezug schon von vorneherein durch das Alter der Schüler*innen zugespitzt, da eine verstärkte Bearbeitung von Themen wie Liebesbeziehungen und Sexualität in Peer-Kontexten anzunehmen ist. Im Unterricht, in der einerseits die Klasse als Publikum, andererseits die Lehrperson als Vertreterin der Erwachsenenwelt zugegen sind und die Ausführungen

potenziell kommentieren können (vgl. Breidenstein & Kelle 2002: 321), wird Liebe zu einem sensiblen Thema. Die Aufgabe erfordert dementsprechend eine besondere Form des Umgangs, um den institutionellen Ansprüchen zu genügen, dabei zugleich aber nicht unangenehme oder sogar peinliche Wirkung zu entfalten. Die mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen hat der Schüler entsprechend verarbeitet: In seiner Ausarbeitung versteht er die Aufgabe mit peerkulturellen Elementen in einer öffentlichkeitsstauglichen Form, sodass der persönliche Bezug sowie die damit verbundenen intimen Facetten des Themas abgeschwächt und die Privatheit der Jugendlichen nicht verletzt werden. Er beherrscht den Schülerjob, der in einer Erfüllung der unterrichtlichen Anforderungen bei gleichzeitig erfolgreicher Distanznahme von diesen besteht (vgl. Breidenstein 2006: 126-128).

Die Vorgehensweisen der Lehrpersonen lassen sich in beiden Stunden als selektive Praktiken der Wissensverarbeitung rekonstruieren, mit denen relevantes Wissen als solches markiert und mit der Fixierung an der Tafel zum verbindlichen Unterrichtswissen erklärt und für alle Beteiligten zugänglich gemacht wird (vgl. Röhl 2015: 172; Kalthoff 2014: 874). Während Cem auch diese Anforderung decodieren kann und die selektiven Prozesse mitvollzieht, gelingt es Felicitas nicht zwischen dem fachbezogenen Fokus der Lehrerin und der Betonung des Lebensweltbezugs zu unterscheiden und im Sinne eines Kontextwechsels angemessen darauf zu reagieren (vgl. Leufer & Sertl 2010: 121; Akbaba et al. 2018: 252). In diesen Prozessen der Wissensverarbeitung wird zugleich die Leistung der Schüler*innen festgeschrieben, indem ihre Beiträge als relevante und damit gute oder nicht verwertbare und damit inadäquate Leistung markiert werden (vgl. Kalthoff 2000: 435). Im Gegensatz zu Cem, der für seine Ausarbeitung die Anerkennung der Lehrerin erhält, bekommt Felicitas für ihre Bearbeitung keine gute Leistung attestiert, vielmehr wird ihr das detaillierte Vorgehen als störend angekreidet.⁴

Darüber hinaus wird mit der Besprechung von lebensweltbezogenen Aufgaben Wissen auf einer weiteren Dimension generiert: Die Schüler*innen erzeugen in ihren Ausführungen ein privates Wissen über sich, das wie die fachbezogenen Inhalte eine Bearbeitung durch die unterrichtlichen Akteure erfährt. In den gezeigten Szenen wird dieses Wissen vor allem durch die Peergroup aufgegriffen. Ähnlich wie für schulische Leistung wird in ihren Kommentierungen – dem Lachen und Klatschen – der Status der Schüler*innen in der Klasse markiert, dies jedoch nicht auf institutionell leistungsbezogener, sondern auf sozialer Ebene. Über diese Markierungen wird eine soziale Ordnung in der Klasse etabliert bzw. verfestigt und unterschiedliche Zugehörigkeiten der Schüler*innen sichtbar gemacht. Während im Fall von Felicitas die Peers über ihr Lachen eine habituelle Übereinstimmung *in Abgrenzung zu* Felicitas zum Ausdruck bringen, wird mit dem Klatschen bei Cem eine habituelle Übereinstimmung *mit* Cem signalisiert: Er ist einer der Gruppe, während Felicitas als besonders markiert wird.

Aufgaben mit Lebensweltbezug können somit das Potenzial für verletzend und stigmatisierende Kommentierungen steigern, da sie eine Verknüpfung der Inhalte mit der Schülerperson herstellen. Für die Schüler*innen werden erhöhte Praktiken des

4 Querliegend zu diesen Interpretationen wäre aus einer gendertheoretischen Perspektive zu untersuchen, ob das unterschiedliche Gelingen der Bearbeitung auch genderstereotyp bedingt ist, was im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht weiter verfolgt werden kann.

Schutzes notwendig, was im Unterricht durch die gleichzeitige Aufforderung, Leistung zu erbringen, zum Drahtseilakt wird: Einerseits wird es erforderlich, genug preiszugeben, um die Aufgabe angemessen zu bearbeiten, andererseits nicht so viel, um dem Risiko der Entblößung zu erliegen.

5 Zusammenfassung und weiterführende Fragen

In Aufgaben mit Lebensweltbezug wird fachliches Wissen mit dem Alltag der Schüler*innen verknüpft (vgl. Maier et al. 2010: 89). Mit dieser Annäherung an ihre Lebenswelt sind die Schüler*innen aufgefordert, sich als „ganze Person“ (Bennewitz & Hecht 2018: 189) einzubringen, sodass durchaus auch private Details in die Bearbeitung der Aufgabe einfließen und in deren Besprechung zum Gegenstand des Unterrichts avancieren. Dem Bestreben, private Informationen zu begrenzen oder Aufgaben pragmatisch zu bearbeiten, um diese vor wertenden Kommentierungen zu schützen, wie es Bennewitz und Hecht (2018: 187), de Boer (2009: 114) oder auch Breidenstein (2006: 136) zeigen, steht der Aufforderung gegenüber, die in der Aufgabe gestellten Anforderungen zu erfüllen, was zur Attestierung guter Leistung beiträgt. Indem Aufgaben mit Lebensweltbezug in ihrer Konzeption nicht per se den fachlichen Inhalten verhaftet, als vielmehr indifferent in ihren Bezügen sind (vgl. Leufer & Sertl 2010: 121), erweisen sie sich darin aber gerade auch, ähnlich wie das Setting der Kreisgespräche (vgl. Bennewitz & Hecht 2018: 188), als vielgestaltig und umdeutbar in den Praktiken von Schülerinnen und Schülern.

In den gezeigten Szenen, in denen über die Lieblingspizza und das Phänomen der Liebe lebensweltbezogene Themen mit fachlichen Inhalten in Verbindung gesetzt werden, werden die mit dieser Aufgabe verbundenen Anforderungen mit gegensätzlichen Praktiken bearbeitet: Einerseits wird der Lebensweltbezug überbetont und so einem weitreichenden Einblick in das private Umfeld stattgegeben. Andererseits kann der private Bezug durch eine öffentlichkeitstaugliche Form abgeschwächt und darüber hinaus zu einem Raum umgedeutet werden, in dem sich die Peergroup als Gemeinschaft konstituiert. Die lebensweltbezogenen Aufgaben bieten dabei nicht nur eine Fläche, sich als gute Schülerin oder guter Schüler zu inszenieren, sondern sich als spezifischer Jemand vor der Lehrperson sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern zu zeigen.

Die eingebrachten Informationen werden von Lehrerinnen und Lehrern in schulisch relevantes und nicht-relevantes Wissen unterschieden und darüber die schulische Wissensordnung kenntlich gemacht (vgl. Kolbe et al. 2008: 131). Bei der Weiterverarbeitung von lebensweltbezogenen Aufgaben sind Lehrpersonen aufgrund der Anreicherung der fachlichen Inhalte um alltagsweltliche Aspekte mit einem Sinnüberschuss konfrontiert, was seinen Ausdruck in einer selektiven Eingrenzung der eingebrachten Informationen auf verwertbares Wissen findet. Für die Schüler*innen wird es dabei nicht nur erforderlich, einen Kontextwechsel zwischen dem alltagsweltlichen und fachlichen Bezug zu vollziehen, so wie es Leufer und Sertl (2010: 121) rekonstruieren, sondern, wie deutlich geworden sein sollte, auch zwischen dem Kontext der Präsentation der Aufgabe und der darauffolgenden Fixierung des unterrichtlich relevanten Wissens zu unterscheiden: Während in beiden Szenen die Präsentationen durch Detailliertheit gekennzeichnet

sind, wird es im Anschluss als entscheidend markiert, lediglich Ausschnitte daraus zu benennen und festzuhalten. Der ausführlichen Bearbeitung der Aufgabe steht eine selektive Verwertung im Unterricht entgegen, durch die es zu einer Entwertung eingebrachter Details kommen kann. Der damit zusammenhängende Protest der Schülerin und dessen Bewertung durch die Lehrerin verweisen dann einerseits darauf, dass das Einbringen der eigenen Person in lebensweltbezogenen Aufgaben eine Distanzierung von der Verwertungslogik im Zuge unterrichtlicher Wissenserzeugung erschwert. Andererseits scheint gerade dies auf Seiten der Lehrerin die Tendenz zur „pädagogischen Entgrenzung“ (Wernet 2003: 7) zu verstärken, denn, wie verdeutlicht wurde, fordert der Protest auch die Lehrerin dazu heraus, Distanz aufzugeben und das Schülerinnenverhalten auf persönlicher Ebene zu beurteilen.

Doch die über die Aufgaben eingebrachten Informationen werden nicht nur durch die Lehrpersonen weiterverarbeitet. Anhand der beiden Szenen konnte außerdem gezeigt werden, wie über die privaten Details und deren Kommentierung durch die Peer-group der Status von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Gruppe markiert und als Wissen auf sozialer Dimension festgeschrieben wird. Aufgaben mit Lebensweltbezug eröffnen damit einen Raum, in dem Dynamiken der Gruppe in spezifischer Weise bearbeitet werden. In diesen Prozessen scheinen auch Zuschreibungen über sowie unter Schülerinnen und Schülern eine Rolle zu spielen, die über das in lebensweltbezogenen Aufgaben generierte private Wissen erzeugt, reproduziert und verfestigt werden. Weiterführend kann gefragt werden, wie über das Lernen mit Bezügen zur Lebenswelt soziale und leistungsbezogene Differenzierungen aufgerufen und festgeschrieben werden, aber auch mit welchen Praktiken Schüler*innen diese Differenzsetzungen bearbeiten.

Im Zusammenspiel der Praktiken von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern entscheidet sich, ob Risiken der Entgrenzung und Entblößung gesteigert oder abgeschwächt werden. Obwohl die Bearbeitung der Pizza-Aufgabe auf den ersten Blick weitaus weniger brisant als die Aufgabe zur Liebe erscheint, entwickelt sich deren Präsentation innerhalb des Unterrichtssettings zur Bloßstellung für die Schülerin. Demgegenüber wird die Bearbeitung und Besprechung der Aufgabe zur Liebe routiniert abgearbeitet. In diesem Fall bietet der Unterricht den Rahmen, um eine öffentlichkeitstaugliche Bearbeitung und Präsentation von privaten Inhalten einzuüben. Schule wird dann zu einem Ort, an dem erlernt werden kann, in welchen Kontexten wie über private oder gar intime Themen gesprochen werden kann.

Autorenangaben

Laura Fuhrmann (wissenschaftliche Mitarbeiterin)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz
06131/3920219
lfuhrmann@uni-mainz.de

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-259.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2018): Doing Privacy. Kreisgespräche in der Sekundarstufe 1. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173-192.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield.
- de Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-117.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2019): Techniken der Imagepflege als Teil schulischer Leistungserzeugung. In: *sozialer sinn*, Jg. 20/H. 1, S. 41-57.
- Brake, Anna/Bremer, Helmut (2010): Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In: dies. (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Juventa, S. 7-30.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UVK.
- Breidenstein, Georg/Jergus, Kerstin (2008): Doing pupil among peers. Ethnographic observations. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Foljanty-Jost, Gesine/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Family, School, Youth Culture. International Perspectives of Pupil Research*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 115-132.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 94/H. 3, S. 318-329.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert (2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Goffman, Erving (1999): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation (5. Aufl.)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41/H. 6, S. 925-939.
- Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 3/H. 3, S. 429-446.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60/H. 6, S. 867-882.
- Klein, Gabriele/Friedrich, Malte (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): *Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11/H. 1, S. 125-143.

- Leufer, Nikola/Sertl, Michael (2010): Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim/München: Juventa, S. 111-133.
- Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 28/H. 1, S. 84-96.
- Müller, Katharina/Gartmeier, Martin/Prenzel, Manfred (2013): Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. In: Bildung und Erziehung, Jg. 66/H. 2, S. 127-144.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, S. 282-301.
- Röhl, Tobias (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44/H. 3, S. 162-179.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices - A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl.). Paderborn: UTB.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 29-121.

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.

1979). In diesen pädagogischen Praktiken wird ein Wissen und Können als etwas allen gezeigt und für alle verbindlich gemacht. In den damit verknüpften Formen der Aneignung und Vermittlung einer Sache durch die Bearbeitung von Fragen und Aufgaben wird die zentrale Dimension von Schulunterricht, nämlich die ständige Abforderung von Leistungserbringung und darauf bezogener Leistungsbewertung prozessiert, Lernen wird auch in Leistungsdifferenzierungen sichtbar gemacht.

- Zweitens haben praxeologische Studien Verschiebungen im *dezentrierten Unterricht* in inklusiven, individualisierten und reformdidaktisch geöffneten Settings analysiert (Breidenstein & Rademacher 2017). Hier lässt sich eine Öffnung der Räume, eine Desynchronisierung individueller Lernzeiten bei gleichzeitig gültig bleibender äußerer kollektiver Zeitstrukturierung, eine Vervielfältigung der Aktivitätszentren und im Hinblick auf die Sache eine weitreichende thematische Ausdifferenzierung beobachten (Reh et al. 2011). Ethnographische Studien konnten zeigen, wie sich im individualisierten Unterricht der Umgang mit der Sache formalisiert. Im Vordergrund steht die Kommunikation über die Organisation des Lernprozesses, in Bezug auf die Gruppe und auf den Einzelnen. Mit diesem tendenziell entfachlichten Umgang ist eine gesteigerte Performanzkultur verbunden. Leistung wird am erledigten Pensum und an der effektiven, effizienten und selbständigen Lernorganisation festgemacht. Der Lern- und Schulerfolg wird im gesteigerten Maße in die Selbstverantwortlichkeit der Schüler*innen gelegt, die dazu aufgefordert werden, sich als performatives Selbst zu präsentieren, d.h. als eines, das im Lernen aktiv und entscheidungsfähig erscheint. So wird deutlich, wie einerseits Unterricht Unterricht bleibt, wie sich andererseits aber auch seine Erscheinungsformen, Sozialität und Subjektivierungsweisen verändern (Rabenstein et al. 2018; Rabenstein 2016; Rose 2016).
- Einen dritten Anknüpfungspunkt für unsere Ethnographie der außerunterrichtlichen Angebote bietet die Forschung zur spezifischen *Praxislogik sozialpädagogischer Ordnungen außerhalb der Schule*. Demnach stehen offene Angebote in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Strukturlogik im diametralen Gegensatz zum Schulunterricht (Lindner et al. 2003). Insgesamt erscheint das Geschehen der pädagogischen Ordnungsbildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit flüchtiger (Cloos et al. 2007; Küster 2003). Die durch Offenheit, Niedrigschwelligkeit und Freiwilligkeit gekennzeichneten sozialpädagogischen Räume bieten Gelegenheiten zur Etablierung alltagskultureller Aktivitäten unter Gleichaltrigen ohne direkten Sach- bzw. Vermittlungsbezug. Die Studien verdeutlichen, wie sich hier spontane Möglichkeiten der Begründung eines Arbeitskonsenses mit den Adressat*innen und darauf aufbauend Chancen zur Eröffnung pädagogischer Arbeitsbeziehungen ergeben. Eine dezidiert adressatenorientierte Forschung im Kontext der Jugendhilfe zeigt, dass die spezifische Ordnung dieser institutionellen Settings strukturell andere Formen von Subjektivität eröffnet, als dies im unterrichtlichen Kontext der Fall ist (Graßhoff 2013). „Während die Jugendlichen in der Schule oder auch in der Familie vielfach in (vor-)geprägte Rollen schlüpfen, deren Profil und Verhaltensanforderungen selten revidierbar sind, bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit den Jugendlichen Freiräume, sich neu aufzustellen“ (Nitze & Fojkar 2016: 143).

3 Methodologie: Ethnographische Lernkulturanalyse außerunterrichtlicher Angebote

Im Projekt JenUs wurden außerunterrichtliche Angebote in der Sekundarstufe I an Ganztagschulen (zwei Gymnasien, eine Oberschule und eine Realschule in Bremen und Niedersachsen) über einen Zeitraum von etwa 1,5 Jahren ethnographiert. Zum einen waren die Schulen Gegenstand einer institutionellen Ethnographie. Die schulkulturelle Integration, schulorganisatorische Ansiedlung und personelle Struktur und Einbindung des Ganztagsangebots in der jeweiligen Einzelschule wurden in Porträts der Schulen dargestellt. Zum anderen wurden die außerunterrichtlichen Angebote beforscht: Die jeweilige Bandbreite dieser Angebote (d. h. alle Angebote, die nicht Hausaufgaben oder Lernzeiten, unterrichtsergänzende Förderung, Mittagessen oder ungebundene Freizeit waren) wurde in einer in die Fläche ausgedehnten Ethnographie inspiziert und in Steckbriefen zu allen und in rekonstruktiven Fallvignetten zu ausgewählten Angeboten verdichtet.

Methodologisch folgen die Angebotsethnographien dem Ansatz der Lernkulturanalyse (Idel & Rabenstein 2017). In deren Mittelpunkt steht die Beobachtung und Beschreibung der sozialen und pädagogischen Praktiken, in denen und durch die die Partizipand*innen einer Praxis deren Ordnung herstellen, fortschreiben und verschieben. Diese Heuristik ermöglicht es, die ordnungsbildenden Praktiken der Pädagog*innen ebenso wie der Schüler*innen bzw. Adressat*innen in ihrer Verflechtung freizulegen und das Geschehen als ein Adressierungsgeschehen im Umgang mit einer Sache zu rekonstruieren. Es spannt sich vor dem heuristischen Horizont der Aushandlung und Aufführung sozialer Regeln, der Bearbeitung der Differenz von Zeigen und Lernen und der Produktion von jeweils als gültig definierten Wissensbeständen auf. Die Beobachtungen wurden darauf fokussiert,

- an welchem Ort und in welchem Zeitraum die Angebote stattfinden, wodurch das bestimmt wird und welche Möglichkeitsräume dadurch eröffnet oder verschlossen werden;
- wie sich die Akteur*innen zueinander in Beziehung setzen, sich als Bestimmte zeigen, zueinander positionieren und in Positionen eingerückt werden;
- was von wem als Sache, als verbindlich gemachtes Wissen und Können konstruiert wird, auf das Bezug genommen werden kann bzw. muss; und auch, inwiefern die Sache überhaupt als Lerngegenstand markiert – gezeigt – wird.

Die im Folgenden dargestellte Typenbildung schließt an den letztgenannten heuristischen Aspekt an und fokussiert damit einen spezifischen Bereich der lernkulturellen Ordnung der Angebote. Um diesen Aspekt zu beleuchten, wurden die ethnographisch hervorgebrachten Informationen und Beobachtungen von insgesamt 55 Angeboten codiert (in Anlehnung an Muckel 2007: 220ff.), wobei die offene Frage, was von wem wie zur Sache gemacht wird, leitend war. Bei der Codierung des Materials konnten folgende Dimensionen und Praxisbezüge als relevant zur Bestimmung der jeweiligen Spezifik des Umgangs mit der Sache herausgearbeitet werden:

1. Symbolische Konstruktionen: Worum soll es in dem Angebot vordergründig gehen?
2. Praktiken der Angebotsgestaltung: (Wie) strukturiert der/die Angebotsverantwortliche das wöchentliche Angebot? Welchen Grad der Didaktisierung weist das Angebot auf?
3. Schüler*innenpraktiken: Was tun die Schüler*innen hauptsächlich während des Angebots?
4. Partizipationspraktiken: Inwiefern können die Schüler*innen bei der Angebotsgestaltung mitwirken?

4 Typenbildung auf dem Kontinuum zwischen „etwas lernen“ und „Spaß haben“

Es lässt sich feststellen, dass alle beobachteten Angebote einer offiziellen, titelgebenden Sache gewidmet sind. Durch die lose Kopplung der Angebote in die Schulkultur einerseits (Graßhoff et al. 2019b) und die Tatsache, dass diese Angebote nicht an einen Lehrplan gebunden sind, ist die Frage der Konzeptionierung des Angebots und damit auch des Umgangs mit der Sache zunächst als recht offen zu markieren. Die Sache legt zwar durchaus einen spezifischen Umgang mit sich nahe, jedoch lässt diese präfigurierende Funktion durchaus Spielräume für die konkrete Gestaltung offen: So finden wir bspw. stark didaktisierte wie auch sehr offen gestaltete Theaterangebote. Es deutet sich aber auch an, dass bspw. Sportangebote in Schule ähnlich wie solche im Vereinssport didaktisch strukturiert werden. Der Umgang mit der Sache ist also auch stark von deren Kontextualisierung durch die Anbietenden abhängig. Innerhalb der Analyse ließen sich drei Typen lernkultureller Ordnungsbildungen identifizieren, die wir an jeweils einem exemplarischen Eckfall vorstellen.

4.1 Typ A: Unterrichtsnahe Lernkultur

Auf der Basis aller beobachteten außerschulischen Angebote ist der Typ A am meisten verbreitet. Die meisten Angebote sind auf Lernen fokussiert – also darauf, dass die Schüler*innen am Ende des Angebots etwas (besser) können, was sie zu Beginn noch nicht konnten. Entsprechend finden wir eine – wenngleich auch teilweise recht rudimentäre – didaktische Struktur und als solche zu erkennende Praktiken des Zeigens immer wieder. Es lassen sich i. d. R. Phasen des Einstiegs oder Aufwärmens von Übungsphasen und Durchführungsphasen unterscheiden. Die Angebotsverantwortlichen führen durch das mitgebrachte Programm, während die Schüler*innen eher in der Position der zwar durchgängig Tätigen, aber auch eher Mitmachenden verweilen. Die Schüler*innen sind zwar nahezu permanent tätig, können aber nur sehr geringfügig an der Angebotsgestaltung mitwirken. Letzteres wird allerdings in Phasen des Spiels oder von Freestylephasen beim Tanzen oder Musizieren aufgebrochen, da hier i. d. R. mehr Eigentätigkeit in der Umsetzung der Sache notwendig ist.

Fallbeispiel: Schach

Das Angebot „Schach“ zielt laut Informationsheft der Schule vor allem darauf, dass die Schüler*innen (Jahrgänge 5/6) das Schachspiel erlernen und weiter verbessern, um gegen andere gewinnen zu können. Das Angebot soll den Schüler*innen eine Freizeitbeschäftigung näherbringen, die Spaß macht, aber zuallererst erlernt werden muss.

Der Angebotsverantwortliche betrachtet den Kurs nicht als Unterricht, sondern als (Freizeit-)Aktivität, die Spaß machen soll. Am Ende zähle nicht Leistung oder Können, sondern Motivation und Interesse, sagt er. Die Schüler*innen werden nach Fertigstellung des im Angebot bearbeiteten Arbeitsheftes das „Bauerndiplom“ ablegen (eine „Prüfung“ des Schachverbands).

Das Angebot ist i. d. R. jede Woche in klaren Lernphasen organisiert. Zuerst arbeiten die Schüler*innen in ihren Schachlernheften und lösen Aufgaben. Bei Fragen können sie sich melden und bekommen Hilfe vom Angebotsverantwortlichen. Dieser vergleicht jedoch nicht, wie schnell die Schüler*innen im Heft vorankommen. Zu beobachten ist, dass manche Schüler*innen mit dem Heft fast durch und andere auf der ersten Seite sind. Der Angebotsverantwortliche erzählt, dass er das so in Ordnung bzw. gut findet. Als ein Schüler jedoch einwirft, dass er die Taktiken nicht bräuchte, entgegnet der Angebotsverantwortliche, dass sich ja alle verbessern wollen und das daher wichtig sei. Im Anschluss an die Einzelarbeit folgt ein anbieterzentriertes Gespräch über Schachzüge. Steigende Ungeduld während dieser ersten Arbeitsphase zeigt an, dass die Schüler*innen spielen wollen. In der zweiten Phase spielen die Schüler*innen in selbstgewählten Paarungen gegeneinander Schach. Der Angebotsverantwortliche spielt mit einer Schülerin, die sonst vermutlich bei ihrem Heft geblieben wäre. Zwei weitere spielen konzentriert an einem Tisch – teils flüsternd, teils ihre Aktionen lautmalerisch unterstreichend. Am Ende kommt ein zuvor unruhig gewordener Schüler als Zuschauer hinzu und wird ins Fachsimpeln über den Ausgang des Spiels hineingezogen. Im ganzen Angebot kommt es zu dem ein oder anderen entspannten Zwischenplausch über Schach, aber auch über sachfremde Themen. Es erfolgt eine Sicherung des Gelernten qua Zusammenfassung des Tages durch den Angebotsverantwortlichen.

Sind Schüler*innen zu lange weg von der Sache, werden sie vom Angebotsverantwortlichen nahezu im Vorbeigehen und ohne Mahnung zum Spielen eingeladen. Die Schachregeln und -taktiken stehen ganz selbstverständlich im Mittelpunkt der beobachteten Praxis. Dieser selbstverständliche, entspannte und von allen geteilte Fokus wird von der Beobachterin als Besonderheit des Angebots beschrieben.

Dieser in hohem Maße didaktisierte Umgang mit der Sache und die Ausrichtung des Angebots auf Lernen erscheint in diesem Angebot hochgradig anschlussfähig für die Schüler*innen, denn die Beobachterinnen beschreiben das Angebot als reibungslos. Ferner zeigt sich die Bedeutung des Expertenstatus des Anbietenden hinsichtlich der Sache; wer sein Programm mitmacht, erhält Zugang zur Welt der Schachspieler*innen – ein klassisches Meister-Schüler*innen-Verhältnis. Er ermöglicht in der Aufbereitung der Sache als eine, die erlernt werden kann, einen sukzessiven Aufbau von Schachwissen und – für die Motivation der Schüler*innen nicht unerheblich – verlässliche und umfangreiche Zeiten, um das erworbene Wissen ausprobieren und in Spielpraxis überführen zu können. Es handelt sich bei diesem Angebot also um eine im Kontext Schule vertraute Praxis für die Schüler*innen, die eher der Grundstruktur zentrierten Unterrichts ähnelt.

Unterschiede bestehen darin, dass die Gruppe hinsichtlich des Interesses an der Sache homogen ist und die Sache Räume für Peerpraktiken wie bspw. des Unterhaltens hervorbringt. So wie die Sache hier auftaucht, ist jedoch der Aspekt des Aufbaus von Expertise für alle Beteiligten vorrangig und der Spaß unmittelbar davon abhängig: das Spiel macht nur dann Spaß, wenn man es beherrscht und somit eine Gewinnchance hat. Allerdings besteht auch ein signifikanter Unterschied zur unterrichtlichen Logik,

da der Vermittlungsanspruch eher als Angebot verstanden wird. So ist der Grad der individuellen Lernprogression letztlich unerheblich, das Ziel („Bauerndiplom“) muss nicht erreicht und die Sache Schach kann nach einem Halbjahr aufgegeben werden. Diese Nivellierung oder gar Negation des Anspruchs scheint notwendig, um einerseits einen niedrigschwelligen Kontakt mit der Sache ermöglichen und den Spaß als wichtiges Strukturmoment der außerunterrichtlichen Angebote mitführen zu können.

4.2 Typ B: Freizeitnahe Praxis des Umgangs mit der Sache

Außerunterrichtliche Angebote, die vor allem auf der Ebene der Angebotspraxis eine freizeitnahe Praxis des Umgangs mit der Sache erkennen lassen, sind seltener zu finden. Die hier beobachtete Praxis scheint darauf ausgerichtet, dass die Schüler*innen Spaß an der Sache und in dem Angebot eine gute Zeit haben (sollen). Entsprechend finden wir in geringerem Ausmaß Praktiken des Zeigens und einen geringeren Grad der Didaktisierung. Die Angebotsdurchführenden positionieren sich weniger als Verantwortliche, nehmen vielmehr eine mitmachende und teilnehmende Position ein und eröffnen den Schüler*innen so Gestaltungsspielräume. Die auch in diesen Angeboten nahezu permanent tätigen Schüler*innen können somit an der Angebotsgestaltung (ad hoc) mitwirken und mitbestimmen, wie mit der Sache umgegangen wird bzw. was die Sache des Angebots sein soll.

Fallbeispiel: Computeranimationen und weitere PC-Anwendungen

Exemplarisch für diesen Typ steht ein Angebot Computeranimationen und weitere PC-Anwendungen. Es wird im Informationsheft des Gymnasiums für alle Jahrgänge angezeigt und als Angebot beschrieben, in dem anhand einer Software am Computer 3D-Animationen erstellt werden, wobei Spaß und selbstständiges Arbeiten als Teilnahmevoraussetzungen genannt werden. Zudem wird beschrieben, dass das Training im Zehnfingerschreiben und eine Einführung in Office-Programme möglich ist.

Laut Aussage des Anbietenden – einer Lehrkraft an der Schule – will er bewusst nicht als Lehrer auftreten und betrachtet das Angebot nicht als Unterricht. Er beschreibt die Angebotszeit vielmehr als Zeit nach einem langen Schultag, in der er nicht mehr volle Konzentration erwartet oder verlangt. Demnach ist es für ihn legitim, dass die teilnehmenden Schüler*innen (Jahrgänge fünf bis acht) im 90minütigen Angebot nicht dauerhaft bei der offiziellen Sache sein müssen und er ihnen Freiräume ermöglicht, in denen sie auch am Computer spielen oder (begrenzt) im Internet surfen können. Das erwünschte Ziel ist laut Angebotsanbietendem die Entwicklung kleiner Animationen, die dann in eine bestehende Präsentation integriert werden können. Diese wird bspw. bei Schulveranstaltungen gezeigt. Im Angebot wird dabei nicht deutlich, dass das Hinarbeiten auf eine Animation eingefordert oder kontrolliert wird, sondern dass der Anbietende „einfach erfreut“ fertige Animationen abspeichert.

Das Angebot gestaltet sich i. d. R. jede Woche ähnlich: Nachdem die Schüler*innen selbstständig an einem Computer Platz genommen haben, stellt sich schnell selbstständige und schweigsame Beschäftigung ein. Nach der Hälfte der Angebotszeit schaltet der Anbietende das WLAN an und ermöglicht den Schüler*innen den Zugang zum Internet, was die Schüler*innen (für alle sichtbar) auch zum Surfen und Zocken nutzen. Schüler*innen sowie der Angebotsanbietende agieren vorrangig am Computer und kommen nur selten ins Reden oder Zeigen. Die stille und (auf den Computer) konzentrierte Atmosphäre wird zum Ende hin durch Aufräumaufgaben (wie Abspeichern, Stuhl hochstellen etc.) allmählich aufgebrochen.

Das selbstständige und teilweise selbstbestimmbare Agieren mit dem Computer steht für alle Beteiligten ganz selbstverständlich im Mittelpunkt. Dieses „Phänomen“ wird auch vom Angebotsverantwortlichen umschrieben, indem er das Angebot als Selbstläufer benennt, da er selbst kaum etwas beisteuern muss. Die erkennbare deutliche Zurücknahme des Anbietenden und die ermöglichten (Entscheidungs-)Freiheiten für die Schüler*innen werden von der Beobachterin als Besonderheit beschrieben.

Hier kann von einem starken Kontrast zu den unterrichtsnahen Angeboten gesprochen werden. Auffällig ist nicht nur die – für einen (de)zentrierten Unterricht typische – schwache (Gestaltungs)Ausrichtung auf die Dualität von Zeigen und Lernen, sondern auch die sehr geringe Kommunikation. Geht man von dem Verständnis aus, dass im „Sprechen der beteiligten Akteur*innen über die Sache, im Bearbeiten von Aufgaben, in der Art und Weise, wie Gegenstandsbedeutungen aus- und verhandelt werden, (...) [die Sache] als zu zeigende und zu lernende Sache“ (Reh et al. 2015: 312) entsteht, fällt die Analyse dieser ‚unpersönlichen‘ Angebotsgestaltung schwer. Neben den wenigen Momenten der Interaktion bzw. von Zeigen und Erklären ist ebenso nur eine minimale Didaktisierung durch (Lern-)Phasen zu erkennen. Anzunehmen ist, dass durch den eingeschränkten Zugang zum Internet die Auseinandersetzung mit der Sache ‚3D-Animationen‘ zunächst gestützt werden soll. Ferner ist kaum eine ‚unterrichtstypische Didaktisierung‘ (wie eine Vermittlungs-, Aneignungs- oder Sachzentrierung) hinsichtlich der Sache Animation erkennbar. Der Angebotsverantwortliche als Experte in der 3D-Animation gibt lediglich eine einmalige, knappe Einführung, danach gibt er den Schüler*innen qua Zugang zu Raum und Computern eine Möglichkeit zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit der Sache. Die vereinzelt Fragen seitens der Schüler*innen zum PC-Programm an den Angebotsverantwortlichen werden vorrangig an andere Schüler*innen weitergegeben, die dann kurz in die Rolle des Zeigens und Erklärens gehen. Hier liegt ggf. eine Nähe zur dezentrierten Unterrichtsorganisation vor, jedoch sind im Vergleich zum Unterricht die Möglichkeiten einer Beschäftigung auch außerhalb der eigentlichen Sache groß und der Progressionsanspruch äußerst gering, denn letztlich scheint es unerheblich, ob und wie viele Animationen im Angebot entstehen.

Damit wird in diesem Angebot eine im Kontext von Schule eher untypische Praxis beobachtbar, die einer privaten bzw. freizeithlichen Praxis des Computernutzens und -spielens ähnelt, da die Schüler*innen ohne (eine eingeforderte) Rücksprache mit dem Angebotsverantwortlichen selber entscheiden, was sie in der Zeit an dem Computer tun. Die Schüler*innen werden somit zum Selbermachen aufgefordert und sie bestimmen, wie sie den Umgang mit der Sache gestalten. Ab der Freigabe des Internets können sie zudem auch mitentscheiden, was in der Angebotszeit getan wird, wie sie ihre Zeit nutzen und woran sie Spaß haben bzw. was die Sache (im Kontext der Beschäftigung am Computer) ist.

4.3 Typ C: (Vermeintlicher) Sachzwang

Ein dritter Typ konnte quer zu den bisher beschriebenen Typen gebildet werden. Eine geringe Anzahl von besuchten Angeboten zeichnet sich dadurch aus, dass die Angebotspraxis vordergründig an der Sache, deren Gesetzmäßigkeiten und den daraus resultierenden Bedarfen ausgerichtet ist, aus denen heraus sich die zu erledigenden Tätigkeiten vermeintlich zwangsläufig ergeben. Dabei kann dann natürlich auch etwas gelernt werden oder Spaß entstehen. Die Angebotspraxis ist aber weder an dem einen noch an dem anderen ausgerichtet, so wie es bei den anderen Typen je in wechselseitiger Abgrenzung der Fall ist.

Fallbeispiel: Garten

In der Angebotsbeschreibung wird bereits verdeutlicht, dass einige Dinge im Garten der Schule getan werden müssen und einiges auf den Weg gebracht werden soll, um es dann auch gemeinsam genießen zu können. Beim Aussäen, Pflanzen, Pflegen und Ernten von Gemüse könne dann im Sinne eines „Learning by doing“ auch einiges (kennen-)gelernt werden.

Die Angebotsverantwortliche ist versierte Hobbygärtnerin, die zu Angebotsbeginn die anfallenden Arbeiten benennt, die als von der Natur aufgetragene Notwendigkeiten formuliert werden. Auch sorgen Schulveranstaltungen dafür, dass Produkte aus dem Garten zu einem bestimmten Zeitpunkt verarbeitet werden müssen, um sie dann verkaufen zu können. Die Angebotsverantwortliche vergibt viele verschiedene, freundlich formulierte Einzelaufträge, wobei die Schüler*innen (alle aus dem sechsten Jahrgang) auch mitbestimmen können, welche Aufgaben sie erledigen wollen. Was konkret zu erledigen ist, ist allerdings nicht verhandelbar. Zugleich wird im Verlauf des Angebots deutlich, dass die Schüler*innen dafür zuständig sind, sich tätig zu halten, Arbeit sinnvoll zu verteilen und ggf. auszuhelfen. Durch die überall im Garten verteilt anfallenden Arbeiten erscheint das Angebot den Beobachtenden durchgängig als sehr wuselig. Während der Arbeit hört man die Schüler*innen häufig nach der Angebotsverantwortlichen rufen und Fragen zum Arbeitsvorgang bzw. was als nächstes gemacht werden soll stellen. Die Angebotsverantwortliche ist bemüht, den Schüler*innen schnellstmöglich zu helfen. Neben der ‚Arbeit‘ lassen sich immer wieder Situationen beobachten, in denen die Schüler*innen sich sichtbar über Tätigkeiten oder hergestellte Produkte freuen oder über Dinge und Ereignisse im Garten staunen. Was augenscheinlich die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erregt hat, wird stets von der Anbietenden erläutert. Die Betrachtung einer Goldrute wird bspw. mit deren Nützlichkeit für Bienen und dem Hinweis auf die Harmlosigkeit von Bienen ergänzt. Beschäftigungspausen und themenferne Gespräche, an denen sich die Angebotsverantwortliche auch teilweise beteiligt oder die sie selbst initiiert, sind erlaubt, sofern sie ein gewisses Maß nicht überschreiten und die Arbeitsatmosphäre nicht gefährdet ist. In diesen Fällen sorgt die Angebotsverantwortliche im Vorbeigehen dafür, dass die betreffenden Schüler*innen wieder in eine Tätigkeit gebracht werden. In der zweiten Hälfte ist eine deutliche Motivationsabnahme der Schüler*innen zu beobachten. Sind sie zu Beginn voller Tatendrang dabei und diskutieren über die bestmöglichen Plätze bestimmter Pflanzen, so äußern sie in der zweiten Angebotshälfte des Öfteren, dass sie keine Lust mehr haben, das Unkraut weiter zu zupfen, oder sie stehen herum, ohne etwas zu tun.

Im Zentrum des Angebots stehen die Gartenkultivierung und dessen Bewahrung vor Verwilderung. An die primäre Erledigung gartenbezogener Tätigkeiten ist dabei ein quasi selbstläufiges ‚Mitnehmen‘ des entsprechenden Knowhows gekoppelt. Neben kurzen vormachenden Anleitungen bestimmter Tätigkeiten im Garten – Vorwissen wird dabei nicht zwangsläufig aktiviert – ist keine Didaktisierung der Gartenarbeit zu erkennen. Vielmehr entstehen Vermittlungs- und Lernmöglichkeiten in spontanen Gesprächen über situativ emergierende Themen (wie Bienen oder Blumennamen) oder in der Weitergabe von Rezepten und dem Vormachen von Gartentätigkeiten (wie Unkraut zupfen). Die Schüler*innen haben bei der Zuteilung zu den Arbeitsaufträgen zwar Mitsprachemöglichkeiten, das zu erledigende Programm wird jedoch als von der Natur vorgegeben durch die Angebotsverantwortliche vermittelt. Sie inszeniert sich als Anwältin der Sache und sorgt dafür, dass die von ihr bestimmten, vermeintlichen Bedarfe des Gartens sachgemäß bearbeitet werden. Dazu zählen neben den Tagesaufträgen z. B. knappe Instruktionen zur Ernte und zur Verarbeitung, Sicherheitshinweise und auch mal scharfe Rügen, wenn anderes als Unkraut ausgerissen wird. Diese moderierte, aber durchaus gemeinsame Praxis der zwar notwendigen, aber dennoch niedrighochwertigen Gartenarbeit ist der Sache verpflichtet. Die Sache selbst, der Garten als ein zu pflegendes Gut, erfordert das Engagement aller und dient damit der Legitimation und der Motivation. Hier geht es im Kern weniger um den Aufbau individuellen Wissens und Könnens oder den Spaß an der Sache, sondern um das Kennenlernen von mit Gartenkultivierung verbundenen Pflichten und Erträgen sowie um die Ermöglichung der Erfahrung, sich gemeinschaftlich um ein pflegenswertes Gut zu bemühen.

5 Fazit

Zwar überwiegen in den von uns untersuchten Schulen die lernbezogenen und unterrichtsnahen Angebote, dennoch können wir zusammenfassend auch entlang der Frage nach dem Umgang mit der Sache in den außerunterrichtlichen Angeboten den Eindruck der Diversität im Ganzttag als Möglichkeitsraum ganz unterschiedlicher koexistenter Praxen unterstreichen. So ließen sich die herausgearbeiteten Typen bspw. auch nicht zweifelsohne bestimmten Akteursgruppen zuordnen. Bei jedem der Typen trafen wir auf Lehrer*innen, pädagogische Laien und (außer bei Typ C) auf Sozialpädagog*innen als Angebotsverantwortliche.

Was alle außerunterrichtlichen Angebote gemeinsam haben und was sie vom Unterricht ganz grundsätzlich unterscheidet, ist ihre Figuration als zeitlich befristete Angebote (oft halbjährig, seltener ganzjährig), die von Schüler*innen weitestgehend nach Interesse ausgewählt werden. Sie ermöglichen den Schüler*innen, recht niedrigschwellig in Kontakt mit einer Sache zu kommen. In der Sache erfahrene Schüler*innen – die entweder das Angebot schon einmal besucht haben oder die Tätigkeit in der Freizeit bereits länger ausüben – kommen nach unseren Beobachtungen in den Angeboten in die Position der Co-Angebotsverantwortlichen, sind doch die Angebote vor allem für Anfänger*innen oder Neulinge gemacht, die sich erstmals an der Sache ausprobieren. So wird den Schüler*innen die Sache in der Regel so nahegebracht, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit ihr möglich ist, ohne jedoch Progressions- und Ergebnisdruck zu erzeugen. Darin besteht ein grundsätzlicher Unterschied zum Unterricht oder auch zum Verein, wo ggf. regelmäßig Wettkämpfe stattfinden. Im Modus des Ausprobierens werden zwar Lerngelegenheiten geschaffen, wenn die Schüler*innen Basisskills bspw. einer Sportart trainieren, im Garten mitarbeiten oder in lockerer Atmosphäre eigene Nähprojekte durchführen. Es geht im Gegensatz zum Unterricht aber eher um ein Kennenlernen unterschiedlicher Themen, Sportarten, Freizeitbeschäftigungen und ein Herausfinden, mit was man sich gern beschäftigt, woran man Freude hat, worin man gut ist etc. – also um eine Art Orientierung und Verortungsmöglichkeit. Während der schulische Unterricht davon geprägt ist, dass die Inhalte des Curriculums als relevant für das Leben der Schüler*innen vorausgesetzt werden, geht es in diesem organisierten Teil des Ganztages eher darum, dass Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, herauszufinden, was vielleicht weiterhin Teil der eigenen Lebensgestaltung sein soll.

Vergleicht man diesen herausgearbeiteten *Modus des Ausprobierens* bzw. die darin erkennbaren Aspekte von Orientierung, Verortungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten mit Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit (und nicht mit Unterricht), sind mehr Gemeinsamkeiten erkennbar, aber auch Unterschiede. Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus eigenem Antrieb ‚angewählt‘ werden und Gelegenheiten für eine aktive, kreative und autonome Freizeitgestaltung anbieten, in denen sich die Jugendlichen ohne Druck und normierten Leistungszwang nach ihren Interessen entfalten, lernen und ausprobieren oder die eigene Identität entdecken können (Nitze & Fojkar 2016: 142-143). Während außerunterrichtliche Angebote nicht gänzlich den Grundprinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Offenheit, Freiwilligkeit, Flexibilität, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung sowie Partizipation) folgen (Graßhoff et al. 2019a), finden sich im Modus des Ausprobierens

durchaus Elemente der Flexibilität im Umgang mit der Sache je nachdem, wie die Gruppe bereit ist, sich der Sache zuzuwenden. Vor allem im Modus der Ermöglichung von Orientierung in der Welt und dem Stellenwert des Faktors Spaß als Basis der Teilnahmemotivation zeigt sich die Passung zu den genannten Grundprinzipien.

Spitzt man die herausgearbeitete Dualität der Ermöglichung eines zwar niedrigschwelligen, aber durchaus die Sache ernstnehmenden Umgangs mit den Themen und Gegenständen der Angebote einerseits und die Ermöglichung der Orientierung in der Welt andererseits zu, kann durchaus die These aufgestellt werden, dass in den beobachteten Ganztagsangeboten die schulische und die sozialpädagogische Logik nebeneinander stehen, ohne zwangsläufig für Verwerfungen zu sorgen oder sich wechselseitig zu konterkarieren. Einschränkend muss allerdings betont werden, dass sich diese Beobachtung auf den *Umgang mit der Sache* in einem durchaus kleinen Sample beschränkt. Weitere Ergebnisse des Projektes verweisen darauf, dass vor allem die Positionierung der Akteur*innen in den Angeboten deutlich aushandlungsbedürftiger zu sein scheint, als es im Unterricht und ggf. auch in Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist. Die Angebote sind daher mit besonderen Anforderungen an die Handlungskoordination der Angebotsverantwortlichen verbunden (dazu Graßhoff et al. 2019a).

Autorenangaben

Christin Haude (M.A.)
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
05121/88311754
haudec@uni-hildesheim.de

Dr. Anna Schütz
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Berlin
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
030/2576763901
anna.schuetz@dkjs.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I
Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
till-sebastian.idel@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gunther Graßhoff
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
05121/88311774
gunther.grasshoff@uni-hildesheim.de

Carolin Bebek (M. Ed.)
Universität Bremen
Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Bibliothekstraße 1-3
28359 Bremen
0421/21869102
cbebek@uni-bremen.de

Literatur

- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, Gunther (2013): Partizipation und Anerkennung. Eine Verhältnisbestimmung im Kontext der Jugendhilfe(forschung). In: Bock, Karin/Grabowsky, Sonja/Sander, Uwe/Thole, Werner (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Jugend(hilfe)forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 229-240.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019a): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: np – Neue Praxis, 2019/H. 2, S. 181-197.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Bebek, Carolin/Schütz, Anna (2019b): Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 111/H. 2, S. 205-218.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2017): Lernkulturalanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnografische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-53.
- Küster, Ernst-Uwe (2003): Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses. Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik, 3. Weinheim: Beltz.
- Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Mehan, Hugh (1979), "Learning lessons: social organization in the classroom", Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 211-231.
- Nitze, Christiane/Fojkar, Thiemo (2016): Leben Lernen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Freiraum zur Entfaltung der Persönlichkeit. In: Blätter Der Wohlfahrtspflege, Jg. 163/H. 4, S. 141-143.
- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-62.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 197-214.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64/H. 2, S. 179-197.
- Reh, Sabine/Fritsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 181-196.
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

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

ihrer besonderen Relevanz für unseren eigenen Forschungszugang im Folgenden skizziert werden.

2.1 Forschungsstand zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen

Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse auf eine Diskrepanz zwischen programmatischem Selbstverständnis der Gedenkstättenpädagogik und ihrer Praxis: Aus der pädagogischen Verfasstheit der Angebote und aus Ansprüchen, die mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus verbunden sind, erwachsen Handlungsdiemmata. Beispielsweise zeigt sich, wie die Eigenlogik des Veranstaltungsformats (Gedenkstättenführung) oder das Bestreben, dieses im Kontext eines schulisch gerahmten Besuchs als außerschulisches Angebot markieren zu wollen (vgl. Haug 2015: 282), „die Repräsentation des Themas überformen“ (Meseth & Proske 2013: 7) können. Zudem beobachten Haug (2015) und Gudehus (2006), dass in der Praxis Nuancen einer Einübung in angemessenes Sprechen stattfindet. Diese „Zurichtung des Sprechens“ (Haug 2015: 288) erfolgt in Führungen, die als Kommunikation zwischen Expert*innen und Laien organisiert sind, zum Beispiel durch ein zur Imitation angebotenes vorbildhaftes Sprechen (vgl. Gudehus 2006: 25-28). Ebenso dient die voraussetzungsvolle Annahme, dass die Jugendlichen Vorwissen zum Thema und vor allem zu seiner gesellschaftlichen Bedeutung mitbringen, in der Kommunikation zwischen Mitarbeitenden und Besuchenden der NS-Gedenkstätte dazu, einen Konsens über die moralische Beurteilung des Nationalsozialismus zu unterstellen: „Bevor der Gegenstand zum Vermittlungsgegenstand wird, wird er konsensuell eingeordnet und bewertet“ (Haug 2015: 288), womit jedoch gleichzeitig die Offenheit von Lernprozessen deutlich beschnitten wird. Im programmatischen Diskurs der Gedenkstättenpädagogik findet eine Reflexion dieses Problems statt, die sich von einer „eindeutigen Aneignungserwartung“ (Proske & Haug 2020, 322) distanziert. Doch stehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von NS-Gedenkstätten in der thematischen Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit vor der spannungsvollen Herausforderung, einerseits für die aktuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden Sorge zu tragen und zeitgleich dem Ort bzw. einer würdigen Darstellung der Verfolgten und Opfer verpflichtet zu sein. Diese „doppelte Anwaltschaft“ (Haug 2015: 284), die Haug als spezifische Herausforderung der gedenkstättenpädagogischen Praxis markiert, wird in den von ihr untersuchten Fällen durch eine ‚auratische‘ Aufladung der historischen Orte bearbeitet (vgl. Haug 2015).

2.2 Forschungsprojekt zur Praxis gedenkstättenpädagogischer Arbeit mit Kindern

Während in der gedenkstättenpädagogischen Praxis vermehrt Kinder im Grundschulalter mit pädagogischen Bildungsangeboten adressiert werden (vgl. z. B. Gabriel 2018), stellt die Gedenkstättenarbeit mit Kindern bislang ein Forschungsdesiderat dar. Wir nehmen

migrationsbezogener Familiengeschichte. Diese Spezifizierung werden wir aus Platzgründen im Folgenden nicht referieren.

an, dass sich die gedenkstättenpädagogische Praxis mit Kindern von der mit Jugendlichen unterscheidet, denn Kinder werden sowohl in den vorliegenden empirischen Arbeiten zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht (vgl. z. B. Deckert-Peaceman 2002; Becher 2009; Flügel 2009; Koch 2017) als auch in den didaktischen und programmatischen Beiträgen zur Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Grundschule als ‚besondere‘ Klientel markiert. Dabei wird betont, dass deren ‚spezifische‘ Voraussetzungen eine besondere Reflexion des Vermittlungsgeschehens nötig machen. Demnach wird in der Diskussion um eine Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit mit Kindern immer wieder die Bedeutsamkeit eines besonderen ‚Wie‘ ins Zentrum gerückt (vgl. z. B. Pech 2012; Koch 2017; Rohrbach 2018). Es lässt sich daher vermuten, dass sich dieser Leitgedanke auch in der gedenkstättenpädagogischen Praxis mit Kindern niederschlägt und eine wie auch immer geartete Anpassung des gedenkstättenpädagogischen Angebots stattfindet. Auch wenn anzunehmen ist, dass die „Eigenrationalität des Pädagogischen“ (Meseth & Proske 2013: 5) ebenso in der gedenkstättenpädagogischen Praxis mit Kindern zu Tage tritt, gilt es jedoch empirisch herauszuarbeiten, wie dies in der Interaktion mit Kindern erfolgt. Für unsere Studie ist die Frage forschungsleitend, wie das Geschehen am Ort NS-Gedenkstätte im Kontext gedenkstättenpädagogischer Angebote für Kinder im Grundschulalter im konkreten praktischen Tun hervorgebracht wird. Für diesen Artikel fokussieren wir zwei Teilfragen:

Welche Sache wird wie relevant gemacht?

Durch den Fokus auf die in der Vollzugslogik der Interaktion zum Vorschein gebrachte Sache setzen wir bei der Selbstbeschreibung des Feldes an, Lernort der historisch-politischen Bildung zu sein, und fragen danach, welcher Gegenstand wie als sogenanntes Drittes in der Interaktion hervorgebracht wird.³

Wie und als was werden die Kinder adressiert?

In pädagogischen Formaten und in ihrer situierten Praxis findet ein Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der beteiligten Akteur*innen statt (vgl. Ricken et al. 2017). Mit der Frage nach der (Re-)Adressierung der Kinder tragen wir dem Umstand Rechnung, dass wir uns Gedenkstättenbesuchen einer spezifischen Klientel, nämlich Kindern im Grundschulalter zuwenden. Wir gehen davon aus, dass sich Kindheitsbilder in pädagogischen Formaten niederschlagen und gleichzeitig in solchen hervorgebracht werden (vgl. Eckermann et al. 2016: 89).⁴

-
- 3 Wir fokussieren die Sache „ohne eine näher bestimmte Annahme zur fachlichen Beschaffenheit“ (Bräuer u.a. 2018: 114) des Lerngegenstandes. Es ist also vorerst nicht unsere Intention, die Sache (wie etwa Erinnerungsnarrative) z. B. aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive zu werten, sondern vielmehr zu analysieren, wie gemeinsame oder gegenläufige Deutungen von Vergangenheit in situ und interaktiv ausgehandelt werden.
 - 4 An dieser Stelle sei auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass wir durch die Verwendung des Begriffs „Kinder“ vorgängig festschreiben, was jedoch in der Rekonstruktion des Materials vielmehr offengehalten werden soll. Denn ob und wie Kinder als Kinder (vgl. Honig 2018) adressiert werden oder ggf. als etwas ganz anderes, gilt es in den Rekonstruktionen herauszuarbeiten. Wir verstehen Kindheit demnach als kulturelle Praxis (vgl. Honig 2018: 205).

3 Forschungsmethodologischer und methodischer Zugang

Zur Untersuchung der „sitierte[n] Praktiken“ (Breidenstein et al. 2015: 32) in gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Kinder folgen wir einem ethnografischen Ansatz und nähern uns dem Untersuchungsgegenstand mithilfe teilnehmender Beobachtungen, die zum Teil videogestützt erfolgen. Wir verstehen das Geschehen am Ort NS-Gedenkstätte als Situationen: Sie sind „mit Dingen, Menschen und Zeichen angefüllte Gelegenheiten, die uns etwas tun machen oder lassen“ (Hirschauer 2017: 94). Ein praxistheoretischer Blick ermöglicht uns eine Abwendung von Fragen nach didaktischen Implikationen, moralischen Ansprüchen und Motiven und damit eine Hinwendung „zu den situativen Umständen, die [...] Handlungen nahelegen“ (Hirschauer 2017: 94). Gleichzeitig erlaubt dieser Zugang die Erweiterung des situierten Geschehens über eine zwischenmenschliche Dimension hinweg auf „die Interaktivität also auch den Gebrauch von Dingen“ (Hirschauer 2016: 53). Diesen Aspekt halten wir für bedeutsam, da wir davon ausgehen, dass Relikte aus der Zeit des Nationalsozialismus in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Kindern eine wesentliche Bedeutung erhalten. Ebenso erscheinen uns angesichts der Multifunktionalität von NS-Gedenkstätten raumsoziologische Überlegungen relevant, in denen Raum respektive der Ort nicht als ein „Container“ von vorab definierten Inhalten und Funktionen beschrieben wird (vgl. Löw 2001), sondern in seiner Gleichzeitigkeit als Bedingung des situierten sozialen Geschehens und als sich daraus konstituierendes Produkt beleuchtet wird (vgl. Breidenstein & Dorow 2015: 161). Unsere Beobachtungen rekonstruieren wir in dichten Beschreibungen, die wir als „fokussierte Protokolle“ (vgl. Reh et al. 2015: 45) verstehen. Diese werden iterativ in einer sich wechselseitig ergänzenden Kombination aus Kodierung in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin 2010) und sequenzanalytischer Interpretation ausgewertet (vgl. z. B. Deppermann 2008).

4 Analysebeispiele

Die beiden folgenden Sequenzbeschreibungen basieren auf Videomaterial aus zwei unterschiedlichen gedenkstättenpädagogischen Ferienangeboten, die für Kinder ab acht Jahren in Begleitung von Erziehungsberechtigten angeboten werden: eine *Familienführung* (Sequenz 1) und eine *Kindersprechstunde* (Sequenz 2).

4.1 Sequenz 1: „Warum sieht das jetzt so aus?“

Die Gruppe befindet sich auf dem Innenhof des Gebäudes und bildet einen Halbkreis um die Person, die für die Gedenkstätte arbeitet und die Gruppe führt (MAB). Die Mauern und Hauswände des Innenhofs sind ringsum übermannshoch verspiegelt.

1 MA B greift die Äußerung eines Kindes auf und erklärt: „Ja, [das Kind] sagt hier, ja vom
 2 Anblick her, sieht das hier ganz schön modern aus. Das ist auch so. Das sieht ganz modern aus
 3 durch diese Spiegel. Das ist deshalb, weil [...] es ist nichts mehr übriggeblieben von diesen Hin-
 4 richtungsstätten. Der Galgen ist nicht mehr da. Der Platz, wo die Erschießungen waren, der lag da
 5 hinter dieser Mauer, wo die Spiegel vor sind. Wir haben eine Zeichnung, da hat uns ein Gefangener,
 6 der dann auch freigekommen ist, das aufgemalt, dass da hinter dieser Mauer der Erschießungsplatz
 7 war. Aber das ist jetzt ein [unverst.], das ist jetzt ein Garten. Und das gehört uns gar nicht, da
 8 wohnt eine Familie, die da jetzt ihren Sommergarten hat, also man kann da nichts mehr sehen. [...]
 9 So, also, das ist modern. So wie es jetzt aussieht, sah’s dann nach dem Krieg aus, hier vorne stan-
 10 den die Mülltonnen und so aber [...] von diesen alten Geschichten kann man hier auf diesem Platz
 11 eigentlich gar nichts mehr sehen. Das Einzige, was wir eben wissen, ist, dass die Leute hier rüber
 12 gegangen sind.“ Dabei weist MA B mit der rechten Hand und ausgestrecktem Arm quer über den
 13 Hof, wobei die Blicke der Teilnehmenden ihrer Bewegung folgen.

Abbildung 1: Verpixeltes Standbild zur beschriebenen Sequenz. Die Gruppe befindet sich im verspiegelten Innenhof.



14 Nach einer kurzen Pause fragt MA B: „Warum sieht das jetzt so aus mit diesen Spiegeln? Wie findet
 15 ihr das, wenn ihr hier rausgeht? Fühlt ihr euch hier wohl?“ Es melden sich ein paar Kinder. MA
 16 B nickt Kind X zu, das daraufhin äußert: „Ähm (.) nein!“ Während es seine Hände in die Taschen
 17 seines Pullovers führt und einen Schritt zurück macht, ergänzt es: „Weil ich immer beobachtet
 18 werden kann.“ MA B zeigt mit der rechten Hand auf ein anderes Kind, Kind Y. Das sagt kaum
 19 hörbar mit gedämpfter Stimme und gesenktem Kopf: „Ich find’ es auch irgendwie (.) es ist nicht
 20 so ein schönes Gefühl, wenn man weiß, dass hier jetzt etwas stattgefunden hat.“

(..) Pausen

[...] Auslassungen oder Anmerkungen der Autorinnen

Zu Beginn der Sequenz rekurriert MA B auf die Aussage eines Kindes, in der das, was die Anwesenden beim Betreten des Innenhofes sehen können, als „modern“ (Z. 2) bezeichnet wird. Indem MA B diese Einschätzung aufgreift und ihr mit den Worten „Das ist auch so“ (Z. 2) beipflichtet, wird dieser Eindruck autorisiert und als legitime Wahrnehmung des Ortes anerkannt. Doch die Charakterisierung des historischen Ortes als „modern“ scheint von MA B eine Positionierung sowie Erklärung zum formulierten Eindruck zu evozieren (*Das ist deshalb*, Z. 3). In dieser Erklärung wird zunächst der moderne Eindruck auf „diese Spiegel“ (Z. 3) zurückgeführt und anschließend auf die Abwesenheit historischer Relikte verwiesen (*es ist nichts mehr übriggeblieben*, Z. 3). Dieser Verweis wird mit der Konjunktion „weil“ (Z. 3) als Begründung vorgebracht, wodurch die Anbringung der Spiegel an diesem Ort als begründungsbedürftig erscheint. Die im weiteren Verlauf aufgerufenen historischen Artefakte und Handlungen (*Hinrichtungsstätte*, Z. 3-4; *Galgen*, Z. 4; *Erschießungen*, Z. 4), die trotz ihrer Abwesenheit benannt werden, weisen den Ort – im Gegensatz zum zuvor aufgerufenen modernen Erscheinungsbild – als historischen (Tat-)Ort aus, was durch den Verweis auf den Bericht eines ehemaligen Häftlings beglaubigt wird (Z. 5-6).

Dieser sprachlichen Hervorbringung des historischen Tatorts setzt MA B ein „Aber“ (Z. 7) entgegen und markiert damit einen Kontrast zur (sichtbaren) materiellen Gegenwart (*das ist jetzt ein Garten [...] da wohnt eine Familie, die da jetzt ihren Sommergarten hat*, Z. 7-8), die eine Umgestaltung des historischen Ortes anzeigt. Die Vergangenheit wird sodann als unsichtbar, das Wissen über sie als fragmentarisch präsentiert (*von diesen alten Geschichten kann man hier auf diesem Platz eigentlich gar nichts mehr sehen. Das Einzige, was wir eben wissen, ist, dass die Leute hier rüber gegangen sind*, Z. 11-12). Parallel zu dieser Aussage vollzieht MA B eine Zeigegeste, mit der MA B körperlich auf etwas verweist, was jedoch materiell nicht sichtbar ist. So richten die Anwesenden, die der Zeigegeste von MA B folgen, ihren Blick eigentlich auf etwas Unsichtbares, auf eine immaterielle, mentale Repräsentation des historischen Ortes, der in dieser Passage aufgrund (und trotz) der Abwesenheit historischer Relikte sprachlich und körperlich (durch Zeigegeste und Blickrichtung) aufgerufen und hervorgebracht wird.

Mit den sich anschließenden drei Fragen initiiert MA B eine Aktivierung der Besucherinnen und Besucher. Zuerst wird ein Motiv oder eine Begründung für das Erscheinungsbild des Innenhofes erfragt (*Warum sieht das jetzt so aus mit diesen Spiegeln*, Z. 14). Daraufhin werden die Anwesenden angeregt, sich wertend zur Wahrnehmung des Ortes zu positionieren (*Wie findet ihr das, wenn ihr hier rausgeht*, Z. 14-15) und zuletzt wird nach dem Wohlbefinden gefragt (*Fühlt ihr euch hier wohl*, Z. 15), wobei diese letzte Frage in ihrer Geschlossenheit eine irgendwie geartete Wirkung des Ortes auf das (Wohl-)Befinden der Anwesenden impliziert. Dieser Fragenkomplex bietet den Besucherinnen und Besuchern drei Anschlussmöglichkeiten, die entlang der Fragenreihenfolge auf die Deutungsbedürftigkeit des Ortes, seinen Aufforderungscharakter zur Positionierung und seine emotionale Wirkung rekurrieren. Die Antworten der Kinder in dieser Sequenz greifen beide den letzten Frageimpuls auf und beziehen Stellung zur emotionalen Wirkung des Ortes. Das erste Kind verweist in der Begründung für sein Nicht-Wohlfühlen auf die gegenwärtige inszenierte Gestaltung des Ortes durch die Spiegel (*Weil ich immer beobachtet werden kann*, Z. 17-18), während das zweite Kind sein Empfinden (*nicht so ein schönes Gefühl*, Z. 19-20) auf ein Wissen um vergangene

Ereignisse am Ort bezieht (*wenn man weiß, dass hier jetzt etwas stattgefunden hat, Z. 20*). Das historische Geschehen bleibt mit dem Wort „etwas“ (*Z. 20*) unspezifisch.

4.2 Sequenz 2: „Aber wir müssen ein bisschen aufpassen“

Mit der Anmeldung zur Kindersprechstunde konnten die Kinder im Vorfeld Fragen einreichen. Die Gruppe befindet sich im pädagogischen Arbeitsraum der NS-Gedenkstätte und sitzt in einem Kreis in der Mitte des Raumes. Die Sequenz schließt an ein Gespräch über den Raum und die Exponate darin an.

1 MA L fragt, aus welcher Zeit die Gegenstände stammen könnten. Ein Kind antwortet: „Aus der
 2 Hitlerzeit.“ Daraufhin führt MA L mit Verweis auf die ausgestellten Gegenstände aus, dass die
 3 Menschen damals wie heute einen Alltag hatten. MA P sagt, dass es einen Unterschied gebe zwi-
 4 schen der „Hitlerzeit“ und der „Zeit heute“ und ergänzt: „Und ihr habt ja in den Fragen, die ihr
 5 uns geschickt habt, auch schon son paar Punkte eigentlich mit angesprochen, ne? Köntt ihr euch
 6 noch erinnern, was ihr für Fragen geschickt habt?“. Noch während MA P spricht, meldet sich Kind
 7 S und fragt, nachdem MA P aufgehört hat zu sprechen: „Warum hat der Hitler die Juden so ge-
 8 hasst?“. MA P wiederholt die Frage und sagt: „Also, dann weißt du schon, dass der Hitler die
 9 Juden gehasst hat“. MA P blickt in die Runde und fragt: „Wusstet ihr das auch? Habt ihr alle auch
 10 schon was von gehört, ja?“. Die anderen Kinder nicken. Kind T wirft ein, er habe auch Roma und
 11 Sinti gehasst, worauf MA P sagt: „Also, der hat ne Reihe von Leuten hat der gehasst und da fragt
 12 man sich ja schon warum, ne?“. MA P fährt fort: „Aber wir müssen ein bisschen aufpassen. Also
 13 wir tun manchmal so, als wäre alles Böse, hätte dieser Adolf Hitler als einzelner gemacht. Ja, so
 14 war das ja nicht, ne?, sondern der hat ganz viele Leute fanden seine Ideen super und haben die
 15 Ideen dann umgesetzt und haben für diese Ideen gearbeitet. Also, das war nicht nur eine Person,
 16 sondern es waren ganz viele. Und warum so viele das gut fanden, ich finde, das sollten wir uns mal
 17 angucken gehen, oder?“. [...]

Nachdem MA P eine Differenz zwischen der Vergangenheit (*Hitlerzeit, Z. 4*) und der Gegenwart (*Zeit heute, Z. 4*) markiert hat, wird auf die von den Kindern vorab eingereichten Fragen verwiesen. Die Konjunktion „und“ (*Z. 4*) leitet keinen Themenwechsel ein, sondern markiert einen Zusammenhang, wodurch eine thematische Anschlussfähigkeit der Kinderfragen an die Aussage von MA P suggeriert wird. Indem MA P die Erinnerung an die eingesendeten Fragen aufruft (*Z. 5-6*), erfolgt eine thematische Öffnung des weiteren Verlaufs, denn es ist nicht kalkulierbar, ob und mit welcher Frage die anwesenden Kinder darauf reagieren. Kind S fragt: „*Warum hat Hitler die Juden so gehasst?*“ (*Z. 7-8*). Nach einer Wiederholung der Frage verweist MA P auf ein darin eingelagertes Wissen (*Also dann weißt du schon, dass Hitler die Juden gehasst hat, Z. 8-9*), wodurch dieses Wissen als bedeutsam für die im Kontext dieses Gedenkstättenbesuchs verhandelte Sache markiert wird. Daraufhin erfragt MA P diesen Wissensaspekt bei den anderen Kindern (*Wusstet ihr das auch?, Z. 9*), wartet jedoch deren Antwort nicht ab, sondern unterstellt ihnen die entsprechenden Kenntnisse (*Habt ihr alle auch schon was von gehört, ja?, Z. 9-10*). Indem die Kinder diese Annahme nickend kommentieren, wird für die Gruppe ein gemeinsamer thematischer Ausgangspunkt eingeführt. Die Ausgangsfrage wird von Kind T um eine weitere Verfolgtengruppe (*Roma und Sinti, Z. 10-11*) ergänzt, woraufhin MA P das Spektrum der Opfergruppen darüber hinaus erweitert (*der hat ne Reihe von Leuten hat der gehasst, Z. 11*), bevor sie daraus einen Anlass zur Hinterfragung von Gründen ableitet (*und da fragt man sich ja schon warum, ne?*,

Z. 11-12). In beiden Kinderbeiträgen wird Hitler als Protagonist figuriert, was MA P im anschließenden Kommentar zunächst fortführt, wodurch die Berechtigung der Ausgangsfrage von Kind S vorerst bestätigt wird. Dann wird jedoch der inhärente Hitlerzentrismus als prekär dargestellt (*wir müssen ein bisschen aufpassen*, Z. 12), negiert (*so war das ja nicht, ne?*, Z. 13-14) und mit einem alternativen Deutungsmuster kontrastiert: Mit einem Rekurs auf die Akzeptanz der nationalsozialistischen Ideologie und des Antisemitismus (*ganz viele Leute fanden seine Ideen super*, Z. 14) wird die gesellschaftliche Dimension einbezogen (*das war nicht nur eine Person, sondern es waren ganz viele*, Z. 15-16). Dieser Gegenentwurf, in dem Täter- und Opfergruppe erweitert werden, wird abschließend mit dem ursprünglich eingeführten Frageadverb (*warum?*, Z. 7) versehen und zum gemeinsamen Thema des Gedenkstättenbesuches gewendet (*Und warum so viele das gut fanden, ich finde, das sollten wir uns mal angucken gehen, oder?*, Z. 16-17). Dabei wird mit der Fragepartikel „*oder*“ ähnlich wie zuvor mit der mehrfach verwendeten Fragepartikel „*ne*“ (Z. 5,12,14) die Zustimmung der Anwesenden zu diesem spezifischen Erinnerungsnarrativ rhetorisch erfragt und bei ausbleibender Gegenrede vorausgesetzt. Raum für Aushandlungen wird nicht eröffnet, denn eine abwartende Pause auf die Fragepartikel erfolgt nicht. Stattdessen wird durch MA P sprachlich iterativ markiert, dass die Einigkeit über die Deutung durch alle Anwesenden relevant ist, was sich letztlich auch in der kollektivierenden Verwendung des Pronomens „*wir*“ widerspiegelt.

4.3 Kontrastierung

Die Kontrastierung der exemplarisch ausgewählten Sequenzen erfolgt entlang der oben dargestellten Fragen: Welche Sache wird wie relevant gemacht? Wie und als was werden die Kinder adressiert? (siehe 2.2).

In der ersten Sequenz wird der Ort ausgehend von einer individuellen Wahrnehmung einer teilnehmenden Person, die von MA B unmittelbar aufgegriffen wird, zur *Sache* der thematischen Auseinandersetzung gemacht. Dies geschieht in einem Changieren zwischen sprachlicher und körperlicher Aufrufung des historischen (Tat-)Ortes und der Dechiffrierung des Ortes als eines umgestalteten, umfunktionierten und überformten Ortes. Seine Deutungsbedürftigkeit wird in den Anschlussoptionen, die den Besucherinnen und Besuchern anhand der Fragen geboten werden, mit einer (Be-)Wertungs- und einer Wirkungsdimension kombiniert, wobei letztere in der beschriebenen Interaktion fokussiert wird. Folglich wird nicht der Impuls des modernen Eindrucks des materiell vor Augen tretenden Ortes bearbeitet, sondern vielmehr die durch die Äußerung anklingende Leerstelle – die in dieser Sequenz hervortretende Unsichtbarkeit des historischen Ortes. Diese Leerstelle wird scheinbar durch die Wirksamkeitsanrufung, an der sich alle in der Situation Sprechenden beteiligen, gefüllt. Indem MA B in ihren Fragen kognitive und emotionale Anschlussmöglichkeiten eröffnet, werden die Kinder als Teilnehmerinnen und Teilnehmer *adressiert*, die sich mit eigenen Vorstellungen und Gefühlen an diesem Ort befinden. Ihre Beteiligung wird aktiviert und einbezogen und erweist sich so als relevant für die formale Gestaltung der Interaktion, in der auf inhaltlicher Ebene der Ort in seiner emotionalen Wirkmächtigkeit gemeinsam behandelt und hervorgebracht wird. Dadurch verschränkt sich in dieser Sequenz

die Adressierung der Kinder als Akteur*innen mit der Hervorbringung der Sache (der Ort u. a. in seiner Wirkmächtigkeit).

In der zweiten Sequenz werden die Kinder vorab als solche *adressiert*, die mit ernstzunehmenden Fragen zum Thema Nationalsozialismus in die Gedenkstätte kommen.⁵ Die explizite Hervorbringung von Fragen scheint eine Spezifik des didaktischen Arrangements „Kindersprechstunde“ zu sein. Indem die Fragen dieser Besuchergruppe zum thematischen Ausgangspunkt werden, findet intentional eine Orientierung an den teilnehmenden Kindern, deren Perspektiven, ihren lebensweltlichen Bezügen und persönlichen Interessen statt. In der Situation erfolgt allerdings eine Transformation der vorgebrachten Deutung: Einerseits wird der Blick auf zusätzliche Opfergruppen erweitert und andererseits wird der Hitlerzentrismus in eine Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit überführt, die auf die breite gesamtgesellschaftliche Zustimmung zur nationalsozialistischen Ideologie und zum Antisemitismus rekurriert. So wird situativ ein spezifisches Erinnerungsnarrativ zur *Sache* gemacht und dies zum Ausgangspunkt und Deutungsrahmen für das weitere Angebot etabliert. Darin eingelagert ist allerdings eine situative Begrenzung der eingangs suggerierten Offenheit hinsichtlich der Fragen und spezifischen Deutungen der Kinder. MA P rückt jedoch keineswegs den Dissens in den Vordergrund, sondern markiert vielmehr wiederholt die Zustimmung der Beteiligten und etabliert auf diese Weise eine (scheinbar) kollektivgetragene Deutung.

5 Fazit

In beiden Sequenzen stellen die Äußerungen bzw. Fragen der Besucherinnen und Besucher den Ausgangspunkt der Interaktionen dar, was mit dem in der Gedenkstättenpädagogik etablierten Topos einer „Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung“ (Heyl 2013: 254) korrespondiert. Hier vermuten wir jedoch keine Spezifik des Lernens in NS-Gedenkstätten, sondern vielmehr eine handlungsleitende Idee für den außerschulischen Lernort generell. Denn diskursiv werden außerschulische Lernorte als „Gegenorte“ zu Schule (Budde & Hummrich 2015: 33) beschrieben, an denen Anderes als in der Schule möglich sei (vgl. Flügel, Pech & Wiesemann, im Druck). Mit Blick auf das hier interpretierte Material ist jedoch bemerkenswert, dass die im Adressierungsgeschehen präsentierte formale Orientierung an den Kindern auf inhaltlicher Ebene unterlaufen wird. Die Bezugnahmen auf die Kinder werden letztlich in den Dienst der Hervorbringung einer spezifischen Sache gestellt:

In der ersten Sequenz rekurrieren die Fragen an die Kinder auf eine Bearbeitung des Konstruktionscharakters der NS-Gedenkstätte, wodurch die Bedeutung des Ortes zentral verhandelt wird. NS-Gedenkstätten stehen vor der Aufgabe, die Überlagerungen, Überschreibungen und die geschichtete Geschichte der Orte herauszuarbeiten (vgl. Messerschmidt 2018: 472). Diese Tatsache widerspricht der Unterstellung von Anschaulichkeit am außerschulischen Lernort (vgl. z. B. Sauerborn & Brühne 2012: 26) und auch der Er-

5 Bereits die Anlage des pädagogischen Angebots und des didaktischen Konzepts „Kindersprechstunde“ geht davon aus, dass das Thema Nationalsozialismus sowie ein Gedenkstättenbesuch relevant für Kinder sind.

wartung einer Wirkung des ‚authentischen‘ Ortes aus sich selbst heraus (vgl. z. B. Heyl 2013: 244-249). Vielmehr wird in der ersten Sequenz deutlich, dass gerade die (Im-)Materialität des historischen Ortes seinen erklärungsbedürftigen Charakter (vgl. Heyl 2013; Flügel & Landrock 2019) bedingt. Gleichzeitig eröffnet die (Im-)Materialität eine Leerstelle, die in der ersten Sequenz durch eine interaktive Inszenierung der Wirkungsdimension des Ortes (vgl. Haug 2015) gefüllt wird, wodurch die NS-Gedenkstätte in ihrer Bedeutsamkeit als Lernort hervorgebracht wird.

In der zweiten Sequenz überschreibt das situativ etablierte und als Programmatik für diesen Gedenkstättenbesuch installierte Erinnerungsnarrativ die Frage des Kindes. So wird nicht nur eingeschränkt, was gefragt werden kann, sondern die Verhandlungsoffenheit über die Deutung der Vergangenheit beschnitten. Es zeigt sich, dass nicht der konkrete historische Ort Gegenstand der Vermittlung ist. Auch sind es hier nicht die Fragen der Kinder, die die *Sache* des gedenkstättenpädagogischen Settings darstellen, sondern bestimmte kulturspezifische Deutungen und Deutungsmuster (vgl. Scholz & Rauterberg 2008: 51). Angesichts der großen Offenheit, die dem außerschulischen Lernort unterstellt wird, ergibt sich daraus ein Dilemma:

Für jede pädagogische Unternehmung im Kontext gegenwartsbezogenen politisch-moralischen Lernens ist jedoch eine solch strikte Einengung von Aneignungsspielräumen hochgradig problematisch, denn Lernen setzt gerade in dieser Domäne voraus, dass es tatsächlich etwas zu lernen gibt, d. h. dass Kategorien und Kriterien für Bedeutungszuweisung und Urteilsbildung nicht gänzlich vorgegeben sind, sondern von den Beteiligten mitentwickelt und damit auch partiell verändert werden können. (Proske & Haug 2020, 321)

Ähnlich wie in Unterricht, wo eine *Sache* in ein schulisches Thema transformiert und mit einem schulischen Deutungsmuster belegt wird (vgl. Wiesemann 2004; Reh & Weide 2016), konstituiert sich die *Sache* des außerschulischen Lernorts in einer außerhalb seiner verhandelten (und (fach-)wissenschaftlich fixierten) Form (vgl. Proske & Rabenstein 2018: 8). Anhand der hier vorgestellten Sequenzen ließe sich eher eine Ähnlichkeit zum Schulunterricht konstatieren als ein an Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung ausgerichteter Gegenentwurf zur Schule. Dies überrascht umso mehr, da die „schulkomplementären“ (Plessow 2015: 18) Ferienangebote der NS-Gedenkstätte (Familienführung und Kindersprechstunde) in einem doppelten Sinn (lokal und konzeptionell) als außerschulisch zu verstehen sind.

Die formale Ausrichtung des gedenkstättenpädagogischen Angebots auf die Eindrücke, Überlegungen und Fragen der besuchenden *Kinder* – also auf *ihre* Bezugnahmen auf den Ort – verweist auf die implizite Bedeutsamkeit, die dieser Form der Teilnehmer*innenorientierung zugesprochen wird. In dieser Verschränkung von Sach- und Akteursadressierung bzw. Relationierung zwischen Sach- und Subjektadressierung (vgl. Bräuer et al. 2018: 114-115) drückt sich möglicherweise die Spezifik des außerschulischen Lernorts aus: Denn hier können die anwesenden Kinder nicht durch schulische Lehrplanautorität auf die zu lernende *Sache* verpflichtet werden. Stattdessen erfolgt die Hervorbringung der Sache in den hier interpretierten Sequenzen durch die kommunikativ herbeigeführte Inszenierung einer konsensuellen Übereinkunft, in welche die Kinder involviert werden. So kann der Modus des gedenkstättenpädagogischen Geschehens in diesen Sequenzen als Changieren zwischen einer Orientierung an den Teilnehmerin-

nen und Teilnehmern sowie einer auf Konsens ausgerichteten Etablierung inhaltlicher Gegenentwürfe zu den Deutungsangeboten der Kinder beschrieben werden.

In den Sequenzen wurde herausgearbeitet, wie bestimmte Kindheitsbilder in spezifischen pädagogischen Formaten abgebildet und gleichzeitig durch diese hervorgebracht und reproduziert werden. Diesbezüglich lässt sich die Frage stellen, ob die formale Orientierung an den teilnehmenden Kindern als ein Echo auf den programmatischen Diskurs um die Thematisierung des Nationalsozialismus mit Kindern zu lesen ist, in dem wiederkehrend auf ihr themenbezogenes Vorwissen und ihre Fragen verwiesen wird.

Gleichzeitig geht mit dem allgemeinen programmatischen Anspruch an den außerschulischen Lernort, Lernen in einer besonderen und vor allem ‚anderen‘ Art und Weise als Schule zu ermöglichen, die Erwartung einher, dass der Lernort Gedenkstätte als ein solch besonderer Lernort in Erscheinung tritt. Dabei kann jedoch Immaterialität und fehlende ‚Anschaulichkeit‘ eine Leerstelle hervorrufen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Besonderheit der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Kindern: Denn wenn zum Beispiel Nicht-Sichtbares nicht voraussetzend von Kindern mit Vorwissen aufgerufen wird, füllt womöglich, wie in unserer Sequenz, die in der Interaktion hervorgebrachte Wirkungsdimension des Ortes diese Leerstelle und bringt gleichzeitig den Ort als Ort, an dem etwas zu lernen ist, hervor.

Autorenangaben

Alexandra Flügel
Erziehungswissenschaft
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
0271/7404473
alexandra.fluegel@uni-siegen.de

Irina Landrock
AG Grundschulpädagogik
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen
0271/7404133
irina.landrock@uni-siegen.de

Literatur

- Ahrlichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas (2017): Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 6/2017, S. 14-27.
- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Pflugmacher, Torsten/Rabenstein, Kerstin (2018): Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zum Literaturunterricht. 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. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 111-124.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz: UTB.

- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine (2015): Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis (Körper – Räume – Objekte)*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 159-181.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-28.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Auswärtiges Amt (BMFSFJ) (2019): *Zukunft braucht Erinnerung – „Jugend erinnert“*. Infopapier zur Vorstellung des Programms durch die Bundesminister Heiko Maas und Dr. Franziska Giffey am 29.1.2019 in Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/133248/645b5e785f2d80d3a42f4391e923b10f/20190129-infopapier-zukunft-braucht-erinnerung-data.pdf>.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): *Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2008): *Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen*. Drucksache 16/9875. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/BKM/2008-06-18-fortschreibung-gedenkstaettenkonzeption-barrierefrei.html.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kreher, Simone (2016): Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren BeobachterInnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 2, S. 88-101.
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*. Opladen: Budrich.
- Flügel, Alexandra/Pech, Detlef/Wiesemann, Jutta (im Druck): *wo anders. Kinder am außerschulischen Lernort*. In: Wiesemann, Jutta/Flügel, Alexandra/Brill, Swaantje/Landrock, Irina (Hrsg.): *Orte und Räume der Generationenvermittlung – Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Flügel, Alexandra/Landrock, Irina (2019): *Kinder am außerschulischen Lernort NS-Gedenkstätte – Zur Verhältnisbestimmung zwischen außerschulischem Lernort und Schule*. In: Hartinger, Andreas/Franz, Ute/Knoerzer, Martina/Förster, Lars (Hrsg.): *GDSU-Journal Juni 2019, Heft 9*, S. 58-70.
- Gabriel, Regine (Hrsg.) (2018): „Es war schön und auch sehr traurig“: *Frühes Geschichtenlernen an NS-Gedenkstätten für Kinder von 8-12 Jahren. Beispiele und Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Gudehus, Christian (2006): *Dem Gedächtnis zuhören: Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen: Klartext.
- Haug, Verena (2015): *Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol.
- Haug, Verena/Köbler, Gottfried (2009): *Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik*. In: Horn, Sabine & Sauer, Michael (Hrsg.): *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 80-87.
- Hirschauer, Stefan (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie*. In Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorien. Ein Forschungsprogramm*. Bielefeld. Transkript, S. 45-69.

- Hirschauer, Stefan (2017): Praxis und Praktiken. In Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/ Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 91-96.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim. Beltz Juventa, S. 193-209.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (Hrsg.) (2017): Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue beyond Borders. Berlin: Metropol.
- Koch, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lutz, Thomas (2015): Der zunehmende zeitliche Abstand zur Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit. Folgen für die historische Bildung an authentischen Orten. In: Müller, Claudia/Ostermann, Patrick/Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 183-198.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias (2013): Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1/2013, S. 1-19.
- Messerschmidt, Astrid (2018): Gedenkstätten und Erinnerungsorte. In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: utb. Julius Klinkhardt, S. 425-428.
- Pech, Detlef (2012): Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion. In: Enzenbach, Isabel/Pech, Detlef/Klätke, Christina (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. 8. Beiheft von widerstreit-sachunterricht.de. Berlin, S. 13-24.
- Prose, Matthias (2006): «Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür». Geschichtsunterricht zwischen erinnerungspädagogischen Herausforderungen und Wirksamkeitsphantasien. In: Widerstreit-Sachunterricht, Jg. 4/ H.7., S. 1-10. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170080ger.pdf>.
- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-62.
- Prose, Matthias/Haug, Verena (2020): Das moralische Projekt ‚Aus der Geschichte lernen‘ und die Gedenkstättenpädagogik – Kontexte, Wirkungen, Risiken. In: Knigge, Volkhard (Hrsg.): Verbrechen begreifen. Nationalsozialismus, institutionalisiertes Gedächtnis und historisches Lernen nach der Zeitgenossenschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 315-327.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-24.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulungsforschung. In: Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden. Springer VS, S. 19-62.

- Reh, Sabine/Weide, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht. Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden. Springer VS, S. 103-122.
- 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 Jg. 93/H. 2, S. 193-235.
- Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas (2010): Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scholz, Gerold/Rauterberg, Marcus (2008): Außerschulische Lernorte erkenntnistheoretische Aspekte. In: Burk, Karlheinz/Rauterberg, Marcus/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule. Frankfurt a. M.: Der Grundschulverband, S. 41-54.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann.
- Wiesemann, Jutta (2004): Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe. In: widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 2/März 2004. Online: https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wiesemann/files/die_auseinandersetzung_mit_sachen_als_schulische_lernaufgabe.pdf.

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

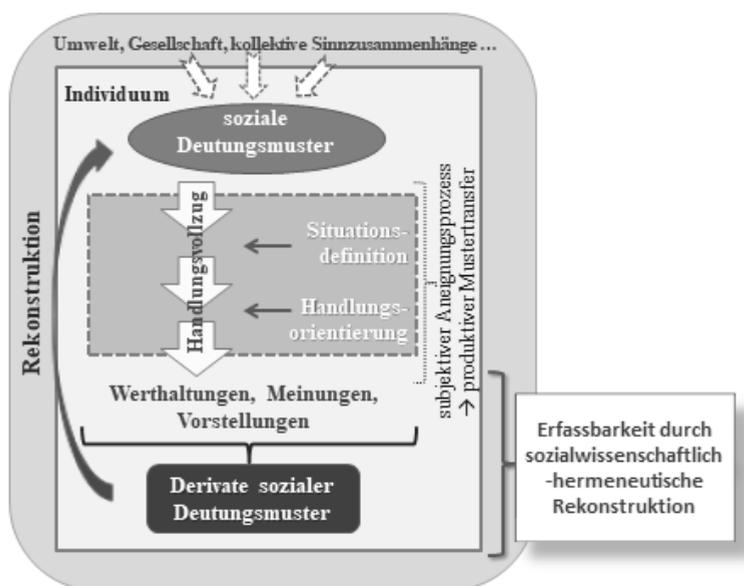
1 Einleitung

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.

Deutsch, wobei an den erwähnten Derivaten mit Hilfe von Einzelfallstudien angesetzt wird. Im Fokus stehen die Untersuchung von literarischen Werthaltungen im Verlauf von ca. vier Jahren und die Frage nach deren Konstanz und Stabilität. Ziel ist es, anhand der Längsschnittbetrachtung Aussagen (in Form von Hypothesen) darüber treffen zu können, ob bestimmte (Wert)Haltungen gegenüber Literatur und Lesen mit Beendigung des Deutsch-Leistungskurses beibehalten, aufgegeben oder modifiziert werden. Hierbei sind u. a. folgende Fragestellungen von Interesse:

1. Welche Deutungsmuster lassen sich rekonstruieren?
2. Sind bestimmte Deutungsmuster hinsichtlich ihrer Präsenz und der ihnen zugemessenen Relevanz dominanter als andere?
3. Welche Deutungsmuster sind über den Untersuchungszeitraum hinweg konstant? Welche werden aufgegeben oder modifiziert?

2 Zur Methodik der Studie

Die Studie nähert sich mit Hilfe sozialwissenschaftlich-rekonstruktiver Methoden einem explizit literaturdidaktischen Thema, nämlich den Werthaltungen gegenüber Literatur. Es handelt sich um eine ‚echte‘ Längsschnittuntersuchung², die mittels narrativer Interviews³ die Entwicklung individuell vorliegender Deutungsmusterderivate untersucht. Anknüpfend an die beiden ersten Erhebungszeitpunkte (zu Beginn und zum Ende der gymnasialen Oberstufe) wurde mit 15 ehemaligen Schüler*innen ca. eineinhalb bis zwei Jahre nach dem Abitur erneut ein fokussiertes narratives Interview⁴ geführt. Auf diese Weise konnte ein Längsschnitt geschaffen werden, der konkrete Aussagen über die Stabilität von literarischen Deutungsmustern zwischen Jugend und Adoleszenz ermöglicht. Hervorzuheben ist, dass dieser Längsschnitt eine Phase des (biographischen)

-
- 2 Die Besonderheit hierbei ist – im Gegensatz zum künstlichen Längsschnitt –, dass dieselben Informant*innen über einen Zeitraum von vier Jahren hinweg untersucht wurden.
 - 3 Sprachliche Äußerungen der Informant*innen bilden die Basis dieser Methode. Sie liegen in Form von „Stegreiferzählungen“ (Flick 2012: 228) von Erlebnissen vor und bilden das Ausgangsmaterial, um „soziale[s] Handeln[] in seiner Entstehungsgeschichte und unter Berücksichtigung der Eigendeutung durch die Gesellschaftsmitglieder“ (Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997: 135) in seiner „aktualsprachlichen Selbstpräsentation“ (Rosenthal & Fischer-Rosenthal 2013: 460) zu rekonstruieren. „Über die erzählte Geschichte kommt man nicht an die (wirklich) erlebte Geschichte, sondern immer nur an die Deutungen im ‚hic et nunc‘ – also aus der Perspektive ‚im Hier und Jetzt‘ – heran“ (Kruse 2014: 152), was diese Erhebungsmethode nicht zuletzt für Längsschnittstudien besonders fruchtbar macht.
 - 4 Eine gewinnbringende Adaption des narrativen Interviews stellt die fokussierte Narration nach Christian Dawidowski (2009) dar. Es handelt sich um eine Kombination aus narrativem Interview und Fragestellungen mit problemorientiertem Interesse. Fokussierte Narrationen lassen in einem an die (ungestörte) Erzählung anschließenden Nachfrageteil sowohl interne als auch externe, problemorientierte Fragen an die Informant*innen zu, sodass sowohl narrative wie auch argumentative Antworten geäußert werden können.

Wandels betrifft, da mit dem Ende der Jugend und dem Ablegen des Abiturs ein neuer Lebensabschnitt beginnt (vgl. u. a. Hurrelmann & Quenzel 2016).

Aus dem erhobenen Datenmaterial wurden zehn Interviews in Anlehnung an eine Mischung aus theoretischem und systematischem Sampling ausgewählt und nach der literarischen Umschrift transkribiert, sodass für die Untersuchung letztlich ein Datenkorpus aus 30 narrativen Interviews (drei je Schüler*in) zur Verfügung steht. Zu den systematischen Kriterien zählen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und die Wahl von jeweils zwei bis drei Schüler*innen aus verschiedenen Kursen. Das Konzept des theoretischen Samplings ist der Grounded Theory entlehnt (vgl. Strübing 2019) und fokussiert sowohl maximale (Auslotung der Varianz im Untersuchungsfeld bis hin zum Einsetzen einer theoretischen Sättigung) als auch minimale Kontraste (durch die Anlage der Studie und grundlegende Gemeinsamkeiten der Informant*innen) zwischen den Einzelfällen.

Die methodologische Grundlage der (fachdidaktischen) Arbeit richtet sich zentral entlang der hermeneutischen Wissenssoziologie aus (siehe u. a. Hitzler 2002; Reichertz & Schröer 1994; Schröer 1997; Soeffner 2003; Soeffner & Hitzler 2004). Die konkrete Auswertungsmethode der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Soeffner 2004) wird vorwiegend auf narrative Interviews angewandt (vgl. Glinka 2016). Das analytische Vorgehen erfolgt in drei Schritten: Zuerst wird die subjektive Alltagstheorie, also die Selbstdeutung der erzählenden Person eingenommen. Soeffner spricht von der „idealisierten“ egologisch-monothetischen Perspektive der Sprecherin“ (Soeffner 2004: 217). Zu diesem Zweck wird zum einen die Stegreiferzählung paraphrasiert und zum anderen werden die genannten Weil- und Um-zu-Motive⁵ im Kontext des Lesens herausgearbeitet. Im zweiten Schritt wird die zuvor entfaltete Alltagstheorie der interviewten Person gebrochen, indem Inkonsistenzen, Sinndefizite und Ungenauigkeiten in der Alltagstheorie aufgedeckt werden, um die „[p]olythetische, interaktionsbezogene Perspektive“ (ebd., 226)⁶ einzunehmen. Nach Soeffner besteht „die Hauptaufgabe der Interpreten darin, im Text Widersprüche zum bisherigen Interpretationsertrag aufzufinden, gemäß der Maxime, dass der Text selbst als Korrekturinstanz für die Interpretation anzusetzen ist“ (ebd., 85); die Selbstdarstellung als biographische Konstruktionsleistung wird hinsichtlich ihres tatsächlichen sozialen Realitätsgehaltes untersucht (vgl. ebd.). Hierzu werden die Äußerungen in einem exegetischen Vorgehen⁷ feinsprachlich analy-

5 Weil-Motive sind Äußerungen subjektiver Gründe und Motive, die vorwiegend auf die Vergangenheit ausgerichtet sind. „Vom Standpunkt des Handelnden verweisen [...] die Weil-Motive auf seine vergangenen Erfahrungen. Diese Erfahrungen haben ihn bestimmt, so zu handeln, wie er gehandelt hat“ (Schütz 1971: 80). Um-Zu-Motive sind hingegen durch eine Zukunftsorientierung gekennzeichnet und geben einen subjektiven Zweck, ein Ziel an (vgl. Dawidowski 2009; Soeffner 2004). Im Konstrukt dieser Motive werden subjektive Zwecke und Ziele eng mit der Textsorte *Argumentation* verknüpft und dienen letztlich der Positionierung des Individuums.

6 „Der interaktionsbezogene Sinn eines Textes ist auf Polythetik angelegt und auch in seinem Interaktionssinn, d. h. in seiner intersubjektiven Bedeutung nur polythetisch zu erschließen“ (Soeffner & Hitzler 2004: 48).

7 Diesbezüglich sei auf Lucius-Hoenen und Deppermann verwiesen, die schreiben: „Bei der Interpretation ist davon auszugehen, dass nichts zufällig, irrelevant oder bedeutungslos

siert und hinsichtlich auftretender Indefinitpronomina, Adverbien, Passivkonstruktionen, Tempuswechsel, Sprechpausen usw. untersucht. Die zuvor gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich im dritten und letzten Schritt, der Sinnschließung, zusammengeführt, um so die zentralen handlungsleitenden Deutungsmuster herausarbeiten zu können: Die Subjektivität der Informant*innen wird polythetisch gebrochen, sodass der interaktionsbezogene Sinn, der auf Polythetik ausgelegt ist, intersubjektiv deutlich und somit nachvollziehbar wird (vgl. u. a. Soeffner 1980).

3 Erste vorläufige Ergebnisse

Für fünf Schüler*innen sind die Deutungsmuster zu den drei Erhebungszeitpunkten bereits rekonstruiert, sodass hier erste vorläufige Ergebnisse präsentiert werden können (siehe Abschnitt 4). Zu erwähnen ist, dass das gewählte Analyseverfahren nicht zuletzt auf ausführlichen Fallvergleichen und -kontrastierungen⁸ beruht, die an bisher fünf Einzelfällen nur bedingt aufgezeigt werden können. Nachfolgend soll anhand eines Fallbeispiels⁹ genauer verdeutlicht werden, wie sich literarische Deutungsmuster konkret entwickeln können. Hierbei wird das analytische Vorgehen anhand des dritten Interviews mit dem Informanten Manuel illustriert. Die Beispielanalyse dient sowohl der Verdeutlichung der Methodik (die Abschnitte 3.2 bis 3.4 entsprechen dem analytischen Vorgehen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, vgl. Abschnitt 2.1) als auch dem ersten Einblick in die Konstanz und Stabilität oder eben Dynamik von Werthaltungen gegenüber Lesen und Literatur am Übergang von Jugend zu Adoleszenz.

3.1 Manuel – Kurzzusammenfassung zum ersten und zweiten Interview

Der nachfolgende Abschnitt stellt keinen expliziten Analyseschritt dar, sondern dient vorwiegend der Information, sodass ein vollständiges Bild Manuels über den Längsschnitt hinweg entsteht. Seine Ausführungen zum Lesen im ersten Interview (zu Beginn

ist, sondern dass jede Äußerung, auch wenn sie chaotisch, nur minimal (wie ein Räuspern oder ein kurzes Lachen) oder ungrammatisch ist, *eine Lösung für eine Aufgabe, ein Problem oder eine Zielsetzung* ist, welche sich die Interaktionsteilnehmer stellen“ (2002: 99; Hervor. i. O.).

- 8 Es handelt sich sowohl um intrafallspezifische Vergleiche innerhalb des Längsschnitts als auch um interfallspezifische Kontrastierungen zur Herleitung verallgemeinernder Hypothesen. Erstgenannte werden aus dem Interviewmaterial und den darin erkennbaren Mustern heraus entwickelt, wobei i. d. R. der Narrationsbeginn sowie alle zentralen Deutungsmustern (seien es konstante oder im Längsschnitt neu aufgetretene sowie entfallene) als Vergleichsaspekte dienen.
- 9 Aus Gründen der Anschaulichkeit geht es im Folgenden nur um ein Beispiel. Weiterhin wird hier nicht eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Analyse in extenso dargeboten, sondern nur einige ausgewählte, zentrale Aspekte. Die beiden ersten Interviews werden lediglich zusammenfassend in ihren Erkenntnissen dargestellt, da das analytische Vorgehen parallel erfolgte (Drei-Schritt der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik). Die im Vergleich umfassendere Darstellung des dritten Interviews dient dazu, ein besseres Bild von Manuels „aktuellen“ literarischen Werthaltungen zu erlangen.

des Deutsch-Leistungskurses) sind durch fünf verschiedene Dimensionen gekennzeichnet: die Begründung des Nicht-Lesens (a), seine Passivität (b), die Rolle seiner Mutter (c), das Interesse an bestimmten Themen (d) sowie sein Selbstverständnis als (Nicht-)Leser (e).

Es scheint für Manuel notwendig zu sein, seine Abneigung gegen das Lesen zu begründen, weshalb er zahlreiche Motive anführt, warum er Lesen nicht mag (z. B. *weil es ihn nicht packt oder entspannt, weil Lesen eine Hürde/Anstrengung darstellt*¹⁰). Eng hieran geknüpft sind die Motive für das Hören von Hörbüchern (z. B. *weil er „es einfach entspannter finde[t]“* (I, 25)¹¹, *weil er sich so besser auf die Geschichte konzentrieren kann*). Er eröffnet so die Opposition von Büchern und Hörbüchern, die sich durch das gesamte Interview zieht. Betrachtet man die Weil-Motive genauer, fällt auf, dass sich fast jedem Nicht-Lesemotiv ein Hörbuch-Motiv zuordnen lässt. Passivität (b) ist ein Kennzeichen von Manuels gesamten Verhalten hinsichtlich des Lesens. Seine Buchauswahl erfolgt fremdbestimmt durch Empfehlungen in der Buchhandlung oder Buchgeschenke; „im Bekanntenkreis, die versucht haben mir das näher zu bringen mir das geschenkt haben und so weiter aber das bringt nix“ (I, 56 ff.).

Seine Mutter (c) spielt im ersten Interview in Manuels Retrospektive im Hinblick auf seine Lesesozialisation eine tragende Rolle. Sie hat eine hohe Präsenz in seiner Erzählung und wird an verschiedenen Stellen erwähnt (vgl. z. B. I, 1085 ff., 18 ff., 54 f., 86 ff.). Manuel betont, wie viel Wert sie auf das Lesen lege, dass sie selbst lese und „als meine Mutter gemerkt hat ich les das nich mehr weiter wollt sie mich halt motivieren“ (I, 20 f.). Zudem wird an verschiedenen Stellen im Interview Interesse (d) als Motivation für das Lesen angeführt: Manuel liest Internetblogs und Sportnachrichten aus Interesse (vgl. I, 39 ff., 204 f., 234 ff.). Auffällig ist, dass viele derjenigen Äußerungen, in denen Interesse Erwähnung findet, durch Inkonsistenzen und Bedeutungslücken (z. B. „dann liest man das natürlich *weil es einen natürlich interessiert*“ (I, 201 f.)) gekennzeichnet sind – er stellt Lesen hier als Selbstverständlichkeit dar (natürlich), bleibt aber zugleich distanziert und unkonkret (man) –, weshalb zu hinterfragen ist, inwiefern Interesse Manuel wirklich zum Lesen bewegt.

Zuletzt sei Manuels Selbstverständnis als (Nicht-)Leser (e) angeführt. Er inszeniert sich auf sprachlicher Ebene als Durchschnittsleser, indem er darauf verweist, Lesenlernen habe „eigentlich normal wie bei jedem auch geklappt“ (I, 8 f.) und Lesen sei „eigentlich ganz, ganz neutral sowie bei jedem auch halt, [...] wie jeder“ (I, 17 ff.). Er meint nicht, ein Vielleser oder der allerbeste Leser zu sein, schätzt sich aber auch nicht als Wenigleser bzw. der schlechteste ein (vgl. I, 169 f.), wodurch er sich im „normalen“ Mittelfeld – als Durchschnittsleser – verortet. Diese Selbstwahrnehmung passt sowohl mit dem Rechtfertigung

10 Im Folgenden werden alle Weil- und Um-zu-Motive, die Manuel in seiner Narration anbringt, kursiv geschrieben. Wenn es sich um wortwörtliche Äußerungen Manuels handelt, werden diese weiterhin als Zitat gekennzeichnet; ansonsten liegen indirekt wiedergegebene Aussagen vor.

11 Zu den Textbelegen aus den narrativen Interviews: Die römischen Zahlen (I–III) geben die Interviewstaffel an, die arabischen Zahlen sind die Verweise auf die Zeilenangaben im Interviewtranskript. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Interpunktionszeichen in den Interviewzitatzen der Darstellung von Sprechpausen dienen und folglich nicht der Standardinterpunktion entsprechen.

tigungsdruck des Nicht-Lesens und dem Übersprung auf das Hörbuch sowie dem Sich-Berufen auf Interesse (einschließlich der damit verbundenen Inkonsistenzen) zusammen.

Manuels Ausführungen sind auch im zweiten Interview (zum Ende des Deutsch-Leistungskurses) durch die gleichen Dimensionen gekennzeichnet wie bereits zu Beginn der Oberstufe, wobei es zu Verschiebungen in deren Ausprägung gekommen ist. Es erfolgt weiterhin eine Begründung des Nicht-Lesens (a) seitens Manuels sowie die daran gekoppelte Darlegung von Motiven für das Hören von Hörbüchern. Ähnlich wie zuvor werden Gründe wie Langeweile und Anstrengung gegen das Lesen vorgebracht und durch Aspekte wie einen fehlenden „Draht“ (II, 25) und „Drang“ (II, 17) zum Lesen ergänzt. Hingegen sind die Motive im Kontext von Entspannung (durch Hörbücher) nun entfallen und es werden zunehmend pragmatische Gründe für das Hören von Hörbüchern deutlich (z. B. *um besser einschlafen zu können* oder *weil man nebenbei was anderes machen kann*).

Aufschlussreich ist weiterhin die Dimension der Passivität (b). Manuel führt wie im ersten Interview Buchgeschenke an: „[H]ab ich auch in der ersten Klasse schon die ersten Bücher bekommen. Von Bekannten im Umkreis und so weiter, aber, ich hab niemals, die Bücher gelesen“ (II, 13 ff.). Er schildert die gleiche Situation, benennt die Konsequenz jedoch anders bzw. konkreter. Im Gegensatz zu der früheren Folgerung „das bringt nix“ (I, 58) beschreibt er hier explizit sein Nicht-Handeln. Die Rolle von Manuels Mutter (c) erfährt im zweiten Interview eine gewisse Verschiebung. Lag die Intention zuvor deutlich im Bereich der Motivation zum Lesen, so scheint sie sich nun auf das Erlernen und Üben des Lesens zu richten (vgl. II, 127–130, 140–143) und das v. a. in der Grundschulzeit. Die Präsenz der Mutter ist in Manuels rückblickender Darstellung weiterhin gegeben, auch wenn sie etwas geringer ausfällt als im ersten Interview. Interesse (d) wird weiterhin als Grund oder Bedingung für das Lesen und Hören genannt. Zum Beispiel „fand [er *Der Schwarm*; J.W.] eigentlich ziemlich interessant“ (II, 43) und *Drohnenland* „war schon durchaus interessant“ (II, 51 f.). Die Äußerungen sind wie im ersten Interview durch leichte Brüche gekennzeichnet.

Schließlich lassen sich Veränderung in Manuels Selbstdarstellung als (Nicht-)Leser feststellen (e). Er positioniert sich als „normale[r]“ (II, 11) und durchschnittlich-kontinuierlicher Leser (vgl. II, 61). Im Verlauf seiner Ausführungen treten jedoch Widersprüche auf, wenn er angibt „n Viertel [der Schullektüre habe ich; J.W.] selbst gelesen und dann hab ich wie, wie immer die Motivation dran verloren“ (II, 144 f.). Manuel scheinen seine Motivationsprobleme, seine Passivität und sein mangelndes Interesse hinsichtlich des Lesens zunehmend bewusst zu werden. Den Wechsel („wie immer“ (II, 182)) vom Buch zum Hörbuch erwähnt er auch bei *Drohnenland*. Er scheint die Motivation zum Lesen zunehmend schneller zu verlieren und versteckt dies nicht hinter allgemeinen Ausführungen oder dem Verweis auf den Durchschnitt wie noch im ersten Interview.

3.2 Drittes Interview – Die idealisierte egologisch-monothetische Sprecherperspektive

Im Folgenden werden die zentralen Erzählinhalte des dritten Interviews mit Manuel stark gekürzt paraphrasiert, um sodann die verwendeten Weil- und Um-zu-Motive darzulegen. Intendiert ist hierbei die genauere Erschließung der Alltagstheorie (Selbstdar-

stellung) von Manuel. Er beginnt seine Erzählung¹² noch vor der Schulzeit mit dem Vorlesen in der Kindheit. Es wurde ihm damals aus „verschiedenen Kinderbüchern [...], die Ähh irgendwelchen Wert für kleinere Menschen haben“ (III, 7 ff.) vorgelesen. Anschließend berichtet er vom Lesenlernen in der Grundschule, wobei er „nie so aktiv“ (III, 16) war. In diesem Kontext spricht er auch von Buchgeschenken aus seinem Umfeld (vgl. III, 12 f.). Manuel hat dennoch „nich den Aktionismus gezeigt die zu lesen“ (ebd.).

Im Weiteren schwenkt er in seiner Erzählung von Büchern auf Hörbücher¹³ um, die er „immer schon“ (III, 16) gehört hat. Hier führt er verschiedene Gründe, wie das Abschalten und die Tatsache, dass es weniger anstrengend sei (vgl. III, 16–19), an. Zeitlich erfolgt nach der Erwähnung der Hörbücher der nächste Abschnitt seiner Leseerinnerungen: die Oberstufe. Die Lektüre im Deutsch-Leistungskurs nahm Manuel als eine „vertiefte“¹⁴ (III, 20) wahr, da er die Texte „bewusster gelesen“ (III, 22) und sich im Hinblick auf Klausuren informiert habe. Dennoch sagt er: „Also.. Nen großen Stellenwert hatte Literatur in meiner Schullaufbahn nich“ (III, 35).

Anschließend kehrt Manuel wieder zu den Hörbüchern zurück, die er mittlerweile weniger höre. In einer kurzen Übersicht stellt er seine Entwicklung im Kontext des Hörbuch-Hörens dar: Angefangen mit *Die drei Fragezeichen*, über Kurzgeschichten bis hin zu Fantasy-Geschichten wie *Eragon* und *Harry Potter* haben sich seine Vorlieben gewandelt (vgl. III, 38–45). Manuels eigenständige Narration endet mit dem Lesen in der Universität. Er muss aktuell sehr viel für die Veranstaltungen lesen, weshalb seine „Leselust, [...] eigentlich gut abgedeckt [wird] von [lacht etwas]. Vom Unistoff“ (III, 53 f.). Er kommt zu dem Schluss, dass er „nich viel in [s]einem Leben gelesen hab[e]“ (III, 60), womit die eigenständige Narration Manuels endet und der Nachfrageteil beginnt.¹⁵

Nachfolgend werden die zentralen Weil- und Um-zu-Motive aus Manuels Narration (re)konstruiert. Eine zentrale Dimension stellt das Hörbuch dar. Manuel selbst erwähnt Hörbücher relativ früh in seiner Stegreiferzählung und kommt wiederholt auf diese Thematik zu sprechen, wobei Hörbücher vorwiegend in der Vergangenheit von Relevanz waren. So lassen sich verschiedene Begründungen für das Hören von Hörbüchern (Weil-Motive) im Interview aufzeigen. Manuel hört diese, *weil sie weniger anstrengend sind als Bücher*: Nachdem er von seinem mangelnden Aktionismus bezüg-

12 Der Erzählimpuls lautete: *Denk doch mal bitte zurück, an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, deine Jugend bis zum heutigen Tag und versuch mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen zu erzählen, die du an das Lesen hat.*

13 Manuel spricht in allen drei Interviews von „Hörbüchern“, wobei er sowohl Beispiele für Hörbücher (z. B. *Harry Potter*) als auch für Hörspiele (z. B. *Die drei Fragezeichen*) benennt; ihm scheint der Unterschied also nicht bewusst oder zumindest vernachlässigbar zu sein. Auch wenn im Sinne einer terminologischen Genauigkeit zwischen den Begriffen differenziert werden sollte, wird hier bewusst die Ausdrucksweise von Manuel gewählt und beibehalten. Zur begrifflichen Differenzierung von Hörbuch und -spiel siehe bspw. Pinto (2017).

14 Unterstreichungen im Originaltranskript zeigen die deutliche Betonung von Wörtern an.

15 Auf die Paraphrase des Nachfrageteils wird an dieser Stelle verzichtet, da keine grundlegend neuen Aspekte aufkamen.

lich des Lesens in der Schule gesprochen hat, führt er Hörbücher als im Vergleich „weniger anstrengend“ (III, 17) und deswegen zu bevorzugen an; Lesen hingegen „strengt [ihn] auf jeden Fall an“ (III, 19). Man könne bei Hörbüchern „wirklich abschalten“ (III, 18) und müsse nichts mehr tun außer zuhören. Folglich hört er Hörbücher, *weil man dabei abschalten kann*. Auch nach der Schulzeit ist das Motiv der Entspannung gekoppelt mit Ablenkung weiterhin von Relevanz. So berichtet er vom Hörbuch-Hören während langer Autofahrten, was „[e]infach lustig“ (III, 112) war und „ne Ablenkung, vom Fahren“ (ebd.) bot. Manuel hört Hörbücher, *weil sie lustig/unterhaltend sind und um sich abzulenken*. Weiterhin nutzt er sie abends (vgl. III, 113 f.), *um besser einschlafen zu können*.

Interessant ist, dass neben den genannten Weil- und Um-zu-Motiven, die deutlich an Audiomedien geknüpft sind, keine weiteren Gründe oder Ziele im Zusammenhang mit dem Lesen genannt werden. Manuel bringt keine Motive für das Lesen oder besser für das Nicht-Lesen an, wie er es noch in den vorherigen Interviews ausführlich getan hat. Lesen scheint hinsichtlich subjektiver Motive für Manuel nicht existent oder relevant zu sein.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes zur Selbstdeutung Manuels sowie der Rekonstruktion seiner Alltagstheorie festhalten: Manuel nimmt sich nicht als Leser wahr – „lesen strengt mich auf jeden Fall an“ (III, 19) und „ich war wirklich nie der große Leser“ (III, 54), denn „ich lese nich viel“, *weil „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“* (III, 166 f.) – und kommuniziert dies auch recht offen. Lesen spielt keine große Rolle mehr in seinem Alltag. Sein Fokus hingegen liegt auf Hörbüchern, welche er zu Zwecken der Unterhaltung und Ablenkung sowie aus instrumentell-pragmatischen Gründen nutzt. Ansonsten hebt er Interesse als wichtige Bedingung für das Lesen zu Informationszwecken (z. B. Tagesgeschehen) hervor.

3.3 Drittes Interview – Polythetische Perspektive

Im Nachfolgenden wird die Ebene der Selbstdeutung Manuels verlassen, um die zuvor dargelegte biographische Konstruktionsleistung auf Brüche und Sinndefizite hin zu untersuchen (interaktionsbezogene Perspektive). „Das aus monothetischer Perspektive sinnkonsistente Selbstverstehen wird in polythetischer Sicht gebrochen und Interpretationsaufgabe für das Fremdverstehen“ (Soeffner 2004: 226). Die bereits im ersten und zweiten Interview aufgedeckten Dimensionen (s. o.) finden sich auch im dritten Interview wieder, haben jedoch in Teilen eine Veränderung erfahren. Um Aspekte des Wandels bzw. der Veränderung und Neuausrichtung, aber auch der Konstanz und Stabilität bestimmter Werthaltungen Manuels im Längsschnitt darzustellen, wird die Aufdeckung von Inkonsistenzen und Sinndefiziten anhand dieser Dimensionen vorgenommen.

Die während der Schulzeit präsenten Motive des (Nicht-)Lesens (a) – es handelte sich vorwiegend um Weil- und nur vereinzelt um Um-zu-Motive – fallen nach dem Abitur weg. Es ist nicht anzunehmen, dass er Lesen auf einmal nicht mehr als „Hürde“ (I, 88) wahrnimmt, denn „Lesen strengt [ihn] auf jeden Fall an“ (III, 19), und auch eine plötzliche Annäherung und Begeisterung für etwas, zu dem er zuvor weder einen „Draht“ (II, 25) noch einen „Drang“ (II, 17) verspürte, ist unwahrscheinlich. Vielmehr scheint Manuel nicht mehr die Notwendigkeit zu verspüren, das Nicht-Lesen zu be-

gründen; es besteht für ihn kein Rechtfertigungsdruck mehr. Lesen hat für ihn keine besondere Relevanz, da er damit weder bestimmte Ziele erreichen möchte noch aufgrund konkreter Ursachen dazu angetrieben wird.

Wie schon im ersten und zweiten Interview lassen sich auch in der dritten Narration zahlreiche Motive zum Hören von Hörbüchern erkennen, die deutlich pragmatischen Einflüssen unterliegen (Ablenkung, Einschlafen, Abschalten). Betrachtet man die Motive genauer, fallen an manchen Stellen Inkonsistenzen auf. Manuel leitet seine Ausführungen zu Hörbüchern dadurch ein, dass er angibt, „[i]ch habe immer schon Hörbücher gehört, also lieber als lesen. Ähm, aus dem Grunde dass es weniger anstrengend is. Man’s abends im Bett machen kann, ähm... Nix mehr tun muss und wirklich abschalten kann“ (III, 16–19). Hörbücher werden als Vergleichsnorm zu Büchern angegeben, die er lediglich „lieber“ hört, was nicht automatisch mit *gerne* gleichzusetzen ist. Weitere Komparative folgen: Hörbücher sind „weniger anstrengend“ (III, 17) und er findet sie „entspannter“ (III, 105). Sodann beginnt er die Beschreibung der Nutzung von Hörbüchern, wechselt hierbei jedoch von der ersten Person Singular in die unpersönliche Form (man); nicht Manuel hört abends im Bett etwas, sondern *man* kann das tun. Es kommt zur Darstellung von Allgemeinplätzen und nicht zur Beschreibung eigener Praktiken. Die Motive, Hörbücher zu hören, *weil sie weniger anstrengend sind als Bücher* und *weil man dabei abschalten kann*, weisen somit Distanzierungen auf.

Eine weitere Dimension stellt Manuels Passivität (b) im Kontext des Lesens dar. Deutlich ist, dass diese sich durch alle drei Interviews zieht. Er führt zum wiederholten Male die Buchgeschenke aus seinem Bekanntenkreis an. „Hab dann.. Auch Bücher geschenkt bekommen... Aber eben nich den Aktionismus gezeigt die zu lesen. Das warn eher so Lückenfüller im Regal“ (III, 12 f.). Er erkennt sich selbst als passiv und gibt das auf einer reflektierten und abstrakten Ebene wieder, was er zuvor auf allgemeiner (1. Interview: „das bringt nix“ (I, 58)) und deskriptiver Ebene (2. Interview; „ich hab niemals, die Bücher gelesen“ (II, 15)) dargestellt hat. Dennoch sind die Situation sowie das Resultat unverändert: Manuel lässt sich in seiner Freizeit nicht zum Lesen motivieren und aktivieren.

Äußerst aufschlussreich ist die Rolle der Mutter (c) in Manuels rückblickender Wahrnehmung. Hier zeigen sich deutliche Verschiebungen. Wurde die Mutter im ersten Interview noch als aktiv um Manuels Lesemotivation bemüht wahrgenommen, so verschob sich bereits im zweiten Interview dieser Eindruck hin zur Mutter als Instanz des Lesenlernens und -übens. Nach dem Abitur hingegen findet Manuels Mutter nur am Rande des Interviews im Nachfrageteil Erwähnung. „Also meine Mutter liest sehr viel. Ähm.. Die hat mir auch ab und zu mal Bücher vorgeschlagen, aber auch nich so aktiv *weil sie eben wusste dass. Ich nicht der begeisterte Leser bin*“ (III, 165 ff.). Die vierte Vergleichsdimension ist sein Interesse an bestimmten Themen (d). Es lässt sich eine Abnahme der Erwähnung des persönlichen Interesses an speziellen Themen oder Medien erkennen, was damit zusammenpasst, dass er weniger Motive gegen das Lesen anbringt und weiterhin passiv zum Lesen positioniert ist. Lesen spielt nur eine nebensächliche bis keine Rolle in Manuels Leben; folglich sind Interessen in diesem Kontext nicht von Relevanz.

Schließlich fügt sich auch die Entwicklung der letzten Dimension (e) in das bisherige Bild ein. Manuels Selbstverständnis als Durchschnittsleser hat sich endgültig

zum Nicht-Leser gewandelt. Wenn er noch im ersten Interview darauf bedacht war, sich als „normalen“ Leser zu inszenieren – „Lesen zu lernen, das hat eigentlich normal wie bei jedem auch geklappt“ (I, 8 f.) und Lesen in der Schule sei „eigentlich ganz, ganz neutral so wie bei jedem halt“ (I, 176) –, so fällt dieser Inszenierungsdruck spätestens nach dem Abitur weg. Manuel liest nicht sonderlich viel und hat keine Freude am Lesen; dies gibt er zu. Er habe „eben nich den Aktionismus gezeigt“ (III, 12 f.), Bücher zu lesen, da „Lesen [ihn] auf jeden Fall [anstrengt]“ (II, 19). So kommt er zu dem Schluss „ich lese nich viel“ (III, 46), weil „[i]ch nicht der begeisterte Leser bin“ (III, 166 f.) und „nie der große Leser“ (III, 54) war. Vor allem seine im Vergleich zur Schulzeit veränderte Selbsteinschätzung sollte deutlich geworden sein. Die genannten Stellen sind als konsistent einzuschätzen, da sie keine relativierenden Partikeln, Adverbien usw. enthalten, in der ersten Person Singular geäußert werden und vornehmlich im Präsens stehen.

3.4 Sinnschließung und längsschnittliche Betrachtung

Abschließend soll eine Zusammenführung der bereits dargelegten Selbstdarstellung, sprich der Rekonstruktion der monothetischen Perspektive, und der aufgezeigten interaktionsbezogenen Brechungen erfolgen, um aus diesen handlungsleitende Deutungsmuster zu rekonstruieren.

Zentral für die literarischen Deutungsmusterderivate Manuels sind nicht Bücher, sondern Hörbücher. Er ist ein passiver Nicht-Leser, bei dem weder Bildungs- oder Unterhaltungslesen noch Lesen zu eskapistischen, intimen oder kompetitiven Zwecken eine zentrale Rolle spielt. Jedoch hört er Hörbücher zur Unterhaltung, wobei vorwiegend pragmatische Zwecke anvisiert werden. Gut eineinhalb Jahre nach dem Abitur fällt jeglicher Rechtfertigungs- und Selbstdarstellungsdruck hinsichtlich des Lesens von Manuel ab: Er nimmt sich selbst als Nicht- oder Wenigleser wahr und scheint nicht mehr das Bedürfnis zu haben, sich als Leser zu inszenieren. Dieser Befund wird durch die Veränderungen in allen zuvor dargelegten Dimensionen in Manuels Narration gestärkt. Sein Selbstverständnis (Alltagstheorie) wandelt sich vom normalen Durchschnittsleser zum passiven Nicht-Leser.

Die vorläufigen Analyseergebnisse zeigen im Fall von Manuel sehr deutlich, dass mit dem Verlassen der Schule individuelle Selbstdarstellungszwänge im Kontext von Lesen und Literatur zurückgehen oder gar vollständig entfallen und stattdessen vorwiegend private Lektüremodi praktiziert und angewandt werden. Die anhand der Einzelfallanalysen im Längsschnitt beobachtete z. T. fehlende (dauerhafte) Prägung der literarischen Vorstellungen und Werthaltungen der (ehemaligen) Schüler*innen¹⁶ wirft schließlich die Frage nach den Konsequenzen für den Deutschunterricht auf.

Die längsschnittliche sozialwissenschaftlich-hermeneutische Untersuchung einer Lesebiographie veranschaulicht die starke Standortgebundenheit der individuellen Alltagskonstruktionen im Kontext des Lesens. Alle bisher ausgewerteten Interviews lassen Aspekte sozialer Erwünschtheit erkennen, die zur Zeit des Deutsch-Leistungskurses

16 Die im Falle Manuels illustrierten Veränderungen finden sich ebenso in weiteren Längsschnitten.

stärker oder zumindest anders ausgeprägt sind als nach der Beendigung der Schule. Dass Lesen generell ein Phänomen ist, das durch soziale Erwünschtheit geprägt wird, zeigen u. a. die Studien von Dawidowski (2009), Jakubanis (2015), aber in grundlegender Form natürlich auch Graf (2001) oder Eggert et al. (2000). Manuels Haltung zum Lesen ist stark durch die von ihm wahrgenommene (Erwartungs-)Haltung seiner Mutter sowie durch sein Bedürfnis nach Durchschnittlichkeit im Sinne von Normalität geprägt – und Normalität im Deutsch-Leistungskurs scheint für Manuel das habituelle Lesen zu implizieren. Der Wegfall dieses Anspruchs lässt darauf schließen, dass das habituelle Lesen für ihn nur an den Diskursraum Deutsch-Leistungskurs gebunden ist, weshalb eine solche Inszenierung in seinem neuen Wirkungsfeld, der Universität – hier ist Lesen eine berufliche Handlung, die dem Wissenszuwachs dient und das Bestehen von Klausuren ermöglicht –, nicht mehr von Nöten zu sein scheint. Ein solcher Befund scheint gewisse Parallelen zu den bereits 2004 von Pieper und Rosebrock vorgelegten Ergebnissen ihrer Lesesozialisationsstudie im Kontext schriftferner Lebenswelten aufzuweisen; so wurde aufgezeigt, dass Absolvent*innen der Hauptschule zwar über ein Konzept von Lesen als bildungsrelevante Praxis verfügen bzw. dieses kennen, ein solches jedoch nicht für sich übernehmen, wie es auch bei Manuel in gewissem Maße der Fall ist: Das Konzept ist ihm bekannt, wird jedoch nur sehr begrenzt von ihm geteilt und praktiziert. Es lässt sich folgende (vorläufige) Hypothese aufstellen:

(1) Mit dem Verlassen des Deutsch-Leistungskurses entfallen bestimmte Rechtfertigungs- und Selbstdarstellungszwänge hinsichtlich als sozial erwünscht wahrgenommener Lektüre.

4 Ausblick¹⁷

Die Untersuchung der Deutungsmusterderivate der anderen Informant*innen lässt die (Weiter)Entwicklung neuer oder vorher marginaler Muster erkennen. Schwerpunkte innerhalb von Werthaltungen können sich im Laufe der Zeit verlagern, je nachdem welche (Lese)Haltungen Bestätigung finden, häufig angewandt werden, in bestimmten Situationen besonders sinnig oder hilfreich erscheinen usw. Diese Dynamik ließ sich in den bisherigen Analysen sowohl für private als auch schulisch-berufliche Muster aufzeigen. Die entsprechende Hypothese lautet:

(2) Im Längsschnitt kann es sowohl zum Wegfall von Deutungsmustern als auch zur Entwicklung neuer Muster kommen; dies kann sich jeweils sowohl auf private als auch auf schulisch-berufliche Modi beziehen.

Solche Befunde scheinen in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Helsper et al. (2018) oder Dawidowski und Hoffman (2016) zu stehen. So konnten Helsper et al. verschiedene Formen des Bildungshabitus an exklusiven Gymnasien rekonstruieren, die

17 In diesem Abschnitt werden die Erkenntnisse aller bisher analysierten Längsschnitte berücksichtigt.

in diesem Korpus mit Aufnahme des Studiums in Form des Bildungslesens neu oder prägnanter entwickelt wurden. Dawidowski und Hoffmann illustrieren die Tendenz zum Lesen als Instrument zu Zwecken des Lernens und der Bildung bei Germanistikstudierenden mittels einer Fragebogenstudie.

Schließlich lässt sich im Hinblick auf das je dritte Interview eine weitere Hypothese aufstellen, die den Wechsel vom System Schule in den Kontext der Universität betrifft. Bereits während der ersten beiden Interviews deutete sich eine mehr oder weniger starke Trennung von privatem und schulisch-beruflichem Lesen an, welche sich in den Alltagstheorien mit Aufnahme des Studiums anscheinend weiter verfestigt hat:

(3) Die Trennung in einen beruflichen und einen privaten Lesemodus wird durch das universitäre Lesen verstärkt.

Diese These steht in Übereinstimmung mit Erkenntnissen von Mayer (2017), der sich mit Fragen zum literarischen Lernen von Studierenden durch literarische Gespräche befasst hat.

Selbstverständlich handelt es sich bei den zuvor aufgestellten Thesen um vorläufige Erkenntnisse, die im weiteren Verlauf der noch ausstehenden Einzelfallanalysen ggf. modifiziert und ergänzt werden. Dennoch scheinen die bisherigen Narrationen im Längsschnitt auf die Dynamik literarischer Deutungsmuster zu verweisen, die zwar nicht schlagartig aufgegeben oder aufgenommen werden, aber dennoch einen Wandel in ihrer individuellen Konstellation und Ausprägung erkennen lassen.

Autorenangaben

Jennifer Wolf (M.Ed.)
Universität Osnabrück
Fachbereich 7, Sprach- und Literaturwissenschaft
Neuer Graben 40
49069 Osnabrück
0541/969-4161
jennifer.wolf@uni-osnabrueck.de

Literatur

- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen des Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 893-912.
- Bastian, Jasmin (2014): Väter und das Vorlesen: Eine Deutungsmusteranalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R. (2016): Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63/H. 2, S. 187-208.

- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Berlin: Peter Lang.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine/Mehling, Holger (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserung über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim: Juventa.
- Fiedler, Helmut (2012): Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133-164.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Juventa.
- Graf, Werner (2001): Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens – eine Systematisierung der qualitativen Befunde zu literarischen Rezeptionskompetenz. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel, S. 199-224.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner/Bertram, Mechthild (2006): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 273-294.
- Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: *Qualitativ Social Research*, Jg. 3/H. 2, Art. 7. online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276>
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung: Weinheim: Juventa.
- Jakubanis, Matthias (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Juventa.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kunze, Katharina (2013): Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktion zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Berlin/Toronto: Opladen.
- Lüders, Christian/Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57-79.
- Mayer, Johannes (2017): Wege literarischen Lernens: eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oevermann, Ulrich (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn*, H. 1, S. 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2001b): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *Sozialer Sinn*, H. 1, S. 3-33.

- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Pinto, Vito (2017): Hörbuch oder Hörspiel? Zur radiophonen Realisation von Elfriede Jelineks Neid. In: Bung, Stephanie/Schrödl, Jenny (Hrsg.): Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Bielefeld: transcript, S. 85-101.
- Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 56-84.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (2013): Analyse narrativer Interviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 456-468.
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-129.
- Soeffner, Hans-Georg (2003): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 39-49.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz: UVK.
- Soeffner, Hans-Georg (2013): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 164-175.
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (2004): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28-55.
- Stolle, Angelika R. (2017): Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Eine qualitative Studie. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 525-544.

„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.

Schritt skizzieren wir anhand der dokumentarischen Interpretation einer Schulleiterrede erste Ergebnisse zur schulkulturellen Orientierung einer exklusiven Schule, um daran anschließend anhand sequenzieller Analysen die beruflichen Handlungsorientierungen einer Lehrkraft zu rekonstruieren, die wir auch als Kernfall gewählt haben (Kap. 3). Mit einem Fazit wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 4).

2 Die Bedeutung der Einzelschule für die Professionalisierung im Lehrerberuf

Lehrer*innen müssen sich nicht nur zu Beginn ihres Berufslebens mit komplexen Professionalisierungsansprüchen auseinandersetzen, sondern werden im Zuge ihrer Berufslaufbahn immer wieder vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Und diese Anforderungen müssen sie nicht nur auf individueller, sondern auch auf der Ebene des Kollegiums und damit auch auf der Ebene der jeweiligen Schulkultur und ihrer spezifischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse umsetzen, die damit wiederum den konstitutiven Rahmen pädagogischer Professionalität vorgeben. Wird diese Relation von Organisation und Profession durch eine strukturtheoretische Brille betrachtet, so lässt sich die jeweilige Schulkultur der Einzelschule mit Helsper (2008: 116) als symbolische Ordnung auffassen, die als Ermöglichungs- bzw. Begrenzungsraum für die Entfaltung pädagogischer Professionalität fungiert. Dabei zeigt sich Schulkultur als vielschichtiges Phänomen, welches sich aus unterschiedlichen Diskursen, Praktiken und Artefakten zusammensetzt, die wiederum unterschiedlich zueinander relationiert sein können (vgl. u. a. Böhme et al. 2015; Helsper 2008; Helsper et al. 2001). Schulkultur als symbolische Ordnung lässt sich daher weniger als kohärentes Ganzes denken, sondern ist vielmehr durch Konkurrenz und Interessenvielfalt gekennzeichnet. Mit der Einführung einer „Bourdieu-schen Perspektive“ (vgl. Kramer 2015: 29) auf das mikropolitische Geschehen wird der Fokus auf die Aushandlungen und Auseinandersetzungen der schulischen Akteur*innen im Kampf um die Definition und die hegemoniale Ausrichtung der jeweiligen symbolischen Ordnung gesetzt. Je nach der Vielfalt der beteiligten Habitus an einer Schule kann es dann zu mehr oder weniger stark ausgeprägten symbolischen Kämpfen um die vorherrschende pädagogische Ordnung, um das ideale Schüler*innen- und Lehrer*innenbild oder um das legitime pädagogische Handeln kommen. Spannungen können sich dann ergeben, wenn deutliche Differenzen zwischen den im Handlungsfeld der Schule vorherrschenden kulturellen Praktiken, den dominanten Versionen gelungener pädagogischer Arbeitsbündnisse und dem anerkannten Umgang mit pädagogischen Antinomien und dem eigenen Lehrerhandeln auftreten.

Der Ansatz der Schulkulturtheorie verweist vor diesem Hintergrund auf eine Theoriperspektive, „die in besonderer Weise die biografischen Sinngebungsprozesse in Relation zur schulischen symbolischen Ordnung herauszuarbeiten hilft und darin die Bearbeitung und eventuelle Transformation milieuspezifischer und individuationsbezogener Passungsverhältnisse sichtbar macht“ (Kramer, Thiersch & Ziems 2015: 211). Gerade über diese Relation von individuellen Habitus und schulkulturspezifischen Erfahrungsräumen lassen sich Passungsverhältnisse herausstellen, die entsprechend homolog, ambivalent oder auch antagonistisch ausgeprägt sein können. Ein besonderes

Interesse liegt dabei auf der Frage nach der Beschaffenheit konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter, institutioneller Zusammenhänge. Dabei wird davon ausgegangen, dass die „jeweiligen Sinnordnungen der Schulkultur mit ihren dominierenden pädagogischen Entwürfen, ihren institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen“ (Helsper 2008: 129) einen „spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum“ (ebd.) ausbilden, zu dem sich die Lehrenden positionieren müssen. In der handelnden Auseinandersetzung mit den imaginären Anspruchskulturen, Strukturvorgaben und pädagogischen Praktiken können Lehrende unterschiedlich an die jeweilige Schulkultur anschließen und diese als „Generierung, Stärkung bzw. Begrenzung und Zurückweisung“ (ebd.) ihrer eigenen, bereits im schulischen Sozialisationsprozess entwickelten pädagogischen Orientierungen erfahren. Diese schulkulturspezifischen Strukturen lassen sich auf einem Kontinuum von restriktiv bis fördernd für die individuelle Professionalisierung einordnen, deren Ausprägung sich u. a. auch darüber bestimmen ließe, wie die Lehrer*innen sich zu ihren eigenen Orientierungen positionieren, ob „offensiv oder zurückhaltend, offen oder verdeckt, entschieden oder unsicher“ (Kramer 2015: 33). Spannungen lassen sich vermuten, wenn die betreffende Schulkultur durch deutliche dominante pädagogische Anspruchskulturen, aber gleichzeitig auch durch eine geringe Anerkennung alternativer Sinnentwürfe geprägt ist. Die Gefahr der Deprofessionalisierung wäre dann gegeben, wenn durch diese fehlenden Anschlussmöglichkeiten in eher geschlossenen symbolischen Ordnungen individuelle Professionalisierungspfade nicht (weiter-)entwickelt bzw. blockiert werden. Daher ist es gerade hier von elementarer Bedeutung, in welcher Beziehung die Lehrperson zum Feld steht, ob sie sich den Regeln und Strukturen des Feldes in quasi natürlicher Weise anschließen kann und ihre habituellen Orientierungen, also ihre tief verinnerlichten Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung, mit diesen konform gehen oder ob sie sich an diesen stößt, sich abgrenzt und reflexiv Stellung beziehen muss (vgl. Kramer 2015). Dabei wird zum einen angenommen, dass der Lehrerhabitus untrennbar mit dem primären milieuspezifisch ausgebildeten Habitus verbunden ist (vgl. Lange-Vester et al. 2019) und zum anderen über weitere Sozialisationsquellen wie fachkulturell geprägte Leitnormen und Orientierungen und berufskulturelle Traditionen beeinflusst wird. Es wird darüber eine Idee von beruflicher Sozialisation transportiert, die bereits in der eigenen Schulzeit über die Auseinandersetzung mit Lehrer*innenbildern und Erfahrungen in didaktischen Settings einsetzt, sich im Lehramtsstudium über die Einsozialisation in die Hochschule fortsetzt und sich in der Auseinandersetzung mit der symbolischen Ordnung der Einzelschule im Spiel von Kooperation und Konkurrenz im Kollegium stabilisiert oder auch transformiert (vgl. Helsper 2019).

3 Perspektiven auf die Passung von Lehrerhabitus und Schulkultur

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird das Vorgehen mittels des im Projekt angesetzten qualitativen Mehrebenendesigns (vgl. Hummrich & Kramer 2011) über einen exemplarischen Zugang skizziert, der sich zunächst an einer „eigenständige[n] und un-

abhängige[n] Analyse und Rekonstruktion von Protokollen“ (ebd.: 120) orientiert und anschließend die Ergebnisse der einzelnen Analysen zu vermitteln sucht. Die für die empirische Erschließung zurate gezogenen Aggregierungsebenen umfassen sowohl den Feldzugang über Dokumente der Schulkultur (z. B. Schulleitungsreden), der Interaktion (z. B. Schulkonferenzen) sowie der Akteur*innen (z. B. Lehrerinterviews). Da das entsprechende Mehrebenendesign an dieser Stelle nicht in seiner Ausführlichkeit nachvollzogen werden kann, wird in diesem Beitrag eine Perspektive der Analyse exemplarisch herausgegriffen. Zur Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Gibson 2017; Pallesen 2014) werden zunächst fokussierende Passagen einer Schulleiterrede zum Tag der offenen Tür aufgezeigt (Kap. 3.1); über fokussierende Passagen eines erzählgenerierenden Lehrerinterviews folgt ein Einblick in die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) einer (innerhalb derselben Schulkultur erhobenen) Lehrerhabitusformation (Kap. 3.2). Das weiterführende Ziel ist die empirische Annäherung² an das im Beispiel vorliegende Passungsverhältnis in der Relationierung von Schulkultur und Lehrerhabitus und die Bestimmung des daraus resultierenden Professionalisierungspotenzials, das sich jedoch über das vorliegende Material zunächst nur andeuten lässt, da die Relation von schulkultureller Orientierung und Professionalisierungsraum weiterer empirischer Unterfütterung bedarf.

3.1 Rekonstruktionen zur Schulkultur: „Ich erzähle Ihnen etwas über die Paula-Albrecht-Schule von heute“

Die Beantwortung der Frage, wie Schulen agieren, ist auf die „Rekonstruktion der Alltagspraxen, der Rituale, Interaktionsformen, Symboliken und außeralltäglicher Ereignisse“ (Helsper et al. 2001: 37) angewiesen. Ein solches außeralltägliches Ereignis stellt bspw. ein Tag der offenen Tür dar, an dem sich Schulen gegenüber interessierten Eltern präsentieren und damit auch Einblicke in ihre schulkulturellen Orientierungsrahmen geben. Dabei wird der Fokus auf die Rekonstruktion einer aus diesem Kontext transkribierten Rede als Dokument der Schulkultur gelegt, das mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2014) sequenziell ausgewertet wird. In den Blick geraten somit „Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen“ (Bohnsack 2014: 60), die sich in solchen schulischen Dokumenten als Produkte von Praxis niederschlagen. Der methodologisch geleitete Zugang zum schulkulturellen Orientierungsrahmen zielt auf implizite, handlungsleitende Regelmäßigkeiten bzw. Erfahrungs- und Wissensbestände innerhalb jener Protokolle und fragt danach, wie sich die Schule als solche entwirft und dem Publikum gegenüber verhandelt. Dabei gilt es die spezifischen schulkulturellen Sinnentwürfe herauszuarbeiten, wenngleich auch mit den Einschränkungen, dass diese zum einen noch über weitere Passagen desselben Dokumentes sowie weitere Dokumente ergänzt wer-

2 Die ausführlichen formulierenden und reflektierenden Interpretationen der dokumentarischen Analyse der Schulleiterrede sowie die umfassenden Ausführungen zu den aus dem Lehrerinterview rekonstruktiv generierten, verdichteten und verworfenen Habitus-hypothesen können hier nicht abgebildet werden.

den müssen und zum anderen darauf hingewiesen werden muss, dass über *eine* Rede die Komplexität einer Schulkultur nicht in Gänze erhoben werden kann.

Das Paula-Albrecht-Gymnasium³ lässt sich mit Helsper u. a. (2018) als exklusive Schule kennzeichnen, die sich im städtischen Raum einer deutschen Großstadt befindet. Es handelt sich um ein staatliches Gymnasium, das im 17. Jahrhundert gegründet wurde und zunächst als gemeinnützige Einrichtung, später als Bildungsstätte mit altsprachlichem und musikischem Fokus fungierte. In den 1990er-Jahren konnte diese Profilierung nach vorgängiger bildungspolitischer Umstrukturierung re-etabliert werden. Die Schule ist heute vierzünftig aufgestellt, wobei die Sprachklassen den größeren Anteil bilden. Im Sprachenzweig stehen gegenwärtig ab der fünften Klasse jedoch nicht mehr primär Altsprachen, sondern insbesondere moderne Fremdsprachen im Fokus, im Musikzweig sowohl die Qualifizierung auf einem Musikinstrument als auch die Arbeit in Ensembles. Dabei beruft sich das Gymnasium auf seine Tradition, der Schülerschaft beide Profilausrichtungen je in einer entsprechenden (Begabungs-)Förderung anbieten zu können. Um an der Schule unterrichtet zu werden, müssen die Schüler*innen ein Aufnahmeverfahren absolvieren.

Rede zum Tag der offenen Tür, Herr Jensen, Z. 45-59⁴

45 J-m: (2) mein Name ist Jensen, ich bin Schulleiter der Paula-
 46 Albrecht-Schule, (.) ähm ich werde Ihnen jetzt mit den Mitstreitern Frau
 47 Steffens, das ist die Stellvertreterin (.) v- vo- ähh meiner Person (.)
 48 Frida vom Schülerrat (.) Herr (unv.; Beck) vom Musikzweig I und Herr
 49 Kehl vom Musikzweig II. wichtige Informationen (unv.) von unserer
 50 Schule aber auch zum Aufnahmeverfahren (.) damit Sie, wenn Sie
 51 möchten, dass Ihre Tochter oder Ihr Sohn (.) im nächsten Schuljahr zu
 52 uns an die Schule kommt, genau wissen wie Sie vorgehen müssen. (3)
 53 ja die Paula-Albrecht-Schule ist eine sehr alte Schule und geht auf eine
 54 Schulgründung von [gestrichen aus Anonymisierungsgründen] zurück
 55 im Jahre [X], und da streiten sich die Gelehrten manche sagen [X+2]
 56 andere sagen [X] (.) aber sei es wie es sei, ist hier auf diesem Gelände
 57 eine Waisenschule gegründet worden, später kamen andere
 58 Schulformen dazu und daraus hat sich die Paula-Albrecht-Schule
 59 entwickelt.

Die Rede folgt zunächst dem Muster einer obligatorischen Ansprache: Thematisch werden die Rolle des Redners Herrn Jensen und dann die Vorstellung der anwesenden Verantwortlichen, die im institutionellen Rahmen und über die angebotene Profilierung der Schule als „Mitstreiter“ (Z. 46) präsentiert werden. Das gemeinsame Ziel der Mitstreitenden wird jedoch nicht thematisch und auch der Streit Anlass wird nicht näher benannt. Zudem wird eine gewisse Fraglosigkeit der Veranstaltung deutlich. Es reichen kurze Verweise, die voraussetzen, dass die Angesprochenen bereits Wissen um die Existenz

3 Alle Namen und Ortsbezeichnungen (Schulen, Orte, Personen) wurden vollständig anonymisiert.

4 Die Darstellung erfolgt gemäß der Transkriptionsnotation TiQ (Talk in Qualitative Social Research) (vgl. hierzu Bohnsack 2014: 253).

eines Aufnahmeverfahrens haben. In dieser Besonderung des an dieser Einrichtung wiederkehrenden und auf die Eltern zugeschnittenen Formates zeigt sich eine Distinktion zwischen der tatsächlichen Offenheit des offenen Tages und dem nicht infrage gestellten elterlichen Interesse am Schulbesuch.

Diese Art Prominenz der Schule und ihrer Traditionen verstärkt sich im Verweis auf das Alter der Schule über eine nachfolgende Hintergrundbeschreibung des Gründungsjahres, um das „[sich] die Gelehrten [streiten]“ (Z. 55). Anstelle der Erläuterung pädagogischer Werte tritt zunächst über die Fokussierungsmetapher eines Gelehrtenstreits der Gründungszeitraum als Streitwert in den Raum. Die gegenwärtig noch immer aktive Verhandlung über das Alter der Schule bildet somit zwar eine weitere Etablierungsgrundlage für den Bekanntheitsgrad der Schule, wird darauf in der Anschlussäußerung „aber sei es, wie es sei“ (Z. 56) jedoch wiederum abgetan. Dieser Bezug auf Vorausgesetztes bei gleichzeitigem Ausbleiben von Hintergrundinformationen findet ihren Höhepunkt in einer sprachlichen Scharfstellung, die als Transfer vom historischen zum modernen Gewand der Schule gelesen werden kann:

Rede zum Tag der offenen Tür, Fortführung, Herr Jensen, Z. 59-83

59 J-m: ich möchte Sie aber heute nicht mit der Sch- mit der
60 langen Schulgeschichte äh behelligen, (.) das bekommen unsere Kinder
61 hier im Unterricht in vielen Fächern also nahegebracht und auch auf
62 Elternversammlungen wird auf die Schulgeschichte auf die
63 Schulgeschichte immer wieder eingegangen sodass wir uns das heute
64 auch sparen können (.) ich erzähle Ihnen etwas über die Paula-Albrecht-
65 Schule von heute. (.) wenn Sie schon die Gelegenheit genutzt haben und
66 die Gebäude angeschaut haben und auch nachgesehen haben was bei
67 uns in den Fachgruppen äh gemacht wird (.) dann finden Sie und sehen
68 Sie eine Paula-Albrecht-Schule wie sie seit 20[ZZ] existiert. (.) wir haben
69 in den Jahren von 20[ZZ] bis 20[ZZ+5] (.) die Gebäude dank großzügig-
70 großzügiger Unterstützung äh der EU, des Bundes und des Landes
71 komplett sanieren können (.) und umstellen können auf eine komplett
72 elektronische Schule (.) und darüber sind wir sehr froh. (1) nur mal am
73 Rande, gestern waren zwölf Kolleginnen und Kollegen aus Y-Stadt hier
74 die sich (.) aus Interesse die Schule angeguckt haben und äh, ich zitiere
75 mal einen Schulleiter der sagte er kann seinen Neid über unsere
76 Ausstattung nicht ganz verhehlen, sie waren dann auch in dem äh
77 gestrigen Konzert unseres Instrumentalzweiges zum Advent und waren
78 äh schwer beeindruckt von den Leistungen die die Schülerinnen und
79 Schüler (.) dort gebracht haben, das hat mich (.) natürlich auch im
80 Rahmen des Kollegiums sehr stolz gemacht, denn es zeigt (.) dass die
81 Investitionen (.) die an dieser Schule getätigt worden sind durch sehr gute
82 Leistungen zurückgegeben werden. (.) und darauf sind wir alle die hier
83 arbeiten und auch leben (.) sehr stolz.

Auch hier wird die Identifikation der Anwesenden mit der Schule sowie das Interesse an der „langen Schulgeschichte“ (Z. 60) vorausgesetzt, die dann auch nicht weiter erläutert werden muss, um auf die Besonderheit der Schule zu verweisen. Durch diese scheinbare Bescheidenheit wertet der Schulleiter die Schule noch einmal symbolisch auf. Dabei werden die in der Rede antizipierten, aber ausgesparten Auseinandersetzungen mit der Schulgeschichte an eine andere Stelle und eine andere Zeit delegiert. Die zunächst ein-

geführte Konstruktion einer traditionsbewussten Schule wird damit aber auch brüchig. Gleichzeitig wird eine Wende markiert: Die Schule entwirft sich nicht nur als historisch gewachsen, was jedoch nicht erklärungsbedürftig erscheint, sondern zugleich modern als „die Paula-Albrecht-Schule von heute“ (Z. 64-65). Die tatsächlich vollzogene Gestaltwende wird im Folgenden zeitlich in den 2000er-Jahren verortet und insbesondere mit der Umstellung „auf eine komplett elektronische Schule“ (Z. 71-72) gewürdigt. Eine Thematisierung des damit möglicherweise verbundenen Bildungspotenzials bzw. überhaupt eine Nennung pädagogischer Ansprüche, wie sie sich durchaus zu solchen Anlässen erwarten ließen, bleiben jedoch aus.⁵ Der geringe Detaillierungsgrad in Hinblick auf die imaginären pädagogischen Leitbilder könnte auf ein Fehlen von gemeinsam getragenen Konzepten, auf strittige Konzepte oder auch auf deutliche hierarchische Dominanzmuster hindeuten, die wenig Toleranz zulassen. Denkbar wäre es, dass gerade diese Aussparung vom Schulleiter und seinen Mitstreitern noch erkämpft werden muss. Abgeschlossen wird die Passage mit einer als Nebendarstellung deklarierten Erzählung. In der Zitation eines Schulleiters als Referenz mit Deutungshoheit werden die distinktiven Beschreibungen zu den physisch-materialen „Investitionen, die an dieser Schule getätigt worden sind“ (Z. 81-82) argumentativ untermauert und die Ausstattung der Schule zugleich um immaterielles Kapital erweitert, das von außen bestätigt wird: als das Lob der anderen. Diese Anerkennung setzt sich in einem weiteren Erzählabschnitt zum Konzertbesuch fort, welche sich jedoch nicht unmittelbar auf die Investitionen an einer elektronischen Schule, sondern vielmehr die Leistungen von Schüler*innen hinsichtlich der Gestaltung eines Konzertes bezieht. In der zweifachen Setzung, darüber stolz zu sein, schwankt die Darstellung zunächst zwischen einer alleinigen Beurteilung durch die Schulleitung („mich“, Z. 79) und „natürlich auch im Rahmen des Kollegiums“ (Z. 79-80) sowie als Vergemeinschaftung aller zugehörigen Akteur*innen in der Coda: „wir alle die hier arbeiten und auch leben“ (Z. 82-83). Diesen „alle[n]“ wird zudem eine weiterreichende, generalisierende Sichtweise auf die Schule als Arbeits- und Lebensort gewissermaßen angeheftet.

Auch wenn sich im Rahmen dieses Beitrages die schulkulturelle Orientierung nicht vollständig abbilden lässt, sondern noch der Ergänzung durch Analysen von weiteren Passagen und Dokumenten bedarf, so zeichnet sich hier ein schulischer Entwurf ab, der sich zwar einerseits als exklusiv und traditionsbewusst stilisiert, dies über Rituale wie das von Schüler*innen gestaltete Adventskonzert auch legitimiert und darüber eine hohe Leistungsbereitschaft und Disziplin einfordert, andererseits aber auch eine Modernisierungsperspektive stark macht, die mit dem Verweis auf die Gegenwart die

5 Gerade über die Rekonstruktion von Schulleiter*innenreden lassen sich Verweise auf idealisierte Konstruktionen pädagogischer Ansprüche erwarten, die als eine erfolgreiche Bewährung in Hinblick auf strukturelle Anforderungen, Unsicherheiten und Ambivalenzen zu bewerten sind (vgl. Helsper et al. 2001): Je ambitionierter und umfassender diese Entwürfe formuliert werden, „umso deutlicher ist die jeweilige Schule als eine imaginäre pädagogische Anspruchskultur zu fassen, und zwar sowohl gegenüber den Schülern als auch gegenüber den Lehrkräften“ (Helsper 2008: 123). Als empirischen Vergleichshorizont lässt sich hier die Rede der Schulleiterin der Kontrastschule heranziehen, die sowohl die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler*innen als auch die der Lehrkräfte fokussierend verhandelt.

Einführung einer „elektronischen Schule“ zwar anpreist, jedoch das damit verbundene Potenzial außen vor lässt.

3.2 Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus: „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“

Die Analyse der Lehrerinterviews erfolgt im Verfahren der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019), das sich in Abgrenzung von der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Nohl 2017; Bohnsack 2014) und der Habitushermeneutik (vgl. Lange-Vester et al. 2019) eng am sequenzanalytischen Verfahren der Objektiven Hermeneutik in der Tradition Oevermanns orientiert. Darüber wird insbesondere die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip sich individuierender Lebenspraxis in den Blick genommen, welche wiederum auch die Trägheit des Habitus begründet. Der Fokus dieses Analyseverfahrens liegt auf der Eigenlogik des (Lehrer-)Habitus und der Suche nach dem Prinzip, nach dem immer wieder ähnliche Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen – hier v. a. mit Bezug auf das Berufsfeld der Lehrperson – produziert werden. Mit diesem Fokus auf den Lehrerhabitus geht es darum, den praktischen Sinn zu rekonstruieren, der auf ein spezifisches Feld und zwar auf das der Einzelschule bezogen ist.

Ziel der Analyse ist es, die impliziten handlungsleitenden Wissensbestände der Akteur*innen zu konturieren, welche strukturtheoretisch als Ausdrucksgestalten von Krise und Bewährung in der Auseinandersetzung mit den feldspezifischen Anforderungen professionellen Handelns gedacht werden. Methodisch spiegelt sich dies in einem sequenzanalytischen Verfahren wider, in dem die Strukturlogik getroffener Selektionsentscheidungen in den Interviewprotokollen ab der ersten Sequenz herausgearbeitet wird, um darüber Habitus hypothesen entwerfen und im Verlauf des Rekonstruktionsprozesses an weiteren Passagen bestätigen oder verwerfen zu können. Diese werden, ähnlich wie in der Dokumentarischen Methode, über – auch gedankenexperimentelle – positive und negative Vergleichshorizonte ausgeschärft, um darüber die Fallspezifika zu ermitteln.

In der Annahme, dass gerade das Habitus-Konzept die Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse als System von Grenzen betont und darüber Dispositionen bzw. eigene Selbst- und Weltverhältnisse beschreibt, kommt dem biografischen Teil des Interviews ein besonderer Stellenwert zu. In diesem sind Diskontinuitäten und biografische Brüche sowie Übergänge von besonderer Relevanz. Folglich wird zunächst eine Passage aus der Eröffnungssequenz interpretiert, in der der Befragte gebeten wurde, Auskunft über seinen bisherigen Werdegang an der Paula-Albrecht-Schule zu geben und sich konkret an den ersten Tag an seiner Schule zu erinnern:

Interview mit Herrn Thomas, Eingangserzählung, Z. 13-22

13 T-m: ich bin jetzt (2) elf oder zwölf Jahre an der Schule weiß=ich jetzt garnich
 14 genau müsst=ich rechnen, und ich war vorher achtzehn Jahre an einer anderen
 15 Schule, an einer andern Gymnasium (.) auch hier in A-Stadt und, (.) äh (.) ich habe
 16 aber den Wechsel freiwillig vollzogen, das h- hing damit zusammen dass es zu (.)
 17 mehreren Fusionierungen (.) von Schulen in der A-Stadt (.) vor zwölf dreizehn Jahren
 18 kam und äh: damals äh in: meiner Fachgruppe so viele Kollegen im Prinzip vorhanden
 19 warn dass ich dann gesagt habe okay dann würde ich ganz alleine mal auch nach
 20 achtzehn Jahr dacht=ich auch s mal Zeit neue Impulse zu setzen, (.) ähm: n Wechsel
 21 beantragt habe und vielm: Hin und Her ist das dann praktisch auch genehmigt worden
 22 und somit bin ich hier an die Paula-Albrecht-Schule letztendlich gekomm.

Deutlich wird in diesem Auftakt zunächst, dass sich Herr Thomas nicht an der Bitte einer Erzählung über den ersten Tag an der neuen Schule orientiert, sondern dass er vielmehr biografisch deutlich früher mit seiner Erzählung einsetzt und seinen bisherigen Werdegang im Schuldienst über die gesamte Dauer von 30 Jahren rahmt. Thematisch wird dabei insbesondere der Wechsel an die Paula-Albrecht-Schule eingeführt. Die Orientierung an der Dauer der Berufsausübung lässt zunächst zwei Habitushypothesen zu: Zum einem kann sie als Ausdruck eines spezifischen Erfahrungs- und Kompetenzerwerbes gelesen werden, der sich positiv über die Anzahl von Berufsjahren an verschiedenen Standorten von denjenigen abgrenzt, die noch nicht diese Erfahrungsstufe erreicht haben. Verdienste werden dann über die Dauer der Zugehörigkeit bemessen. Zum anderen kann sie als Ausdruck von Widerständigkeit und Durchhaltevermögen betrachtet werden. Die absolvierten Berufsjahre werden jedoch in beiden Varianten positiv konnotiert. Auch eine Orientierung an Kontinuität lässt sich verzeichnen: Die Schule wird zwar gewechselt, jedoch nicht die Stadt oder die Schulform. Die Abweichung von der Kontinuität – der Schulwechsel – wird als „freiwillig“ (Z. 16), wenn auch als Passivkonstruktion – „vollzogen“ (ebd.) – legitimiert. Mehr noch: Herr Thomas grenzt sich vehement von einem tragischen Wechsel ab, indem er die Historie der Veränderung beschreibt und argumentativ in eine Erfolgsgeschichte überführt. Dennoch überzeugt die Geschichte der Optimierung und des Autonomiegewinnes nicht: Das Setzen „neue[r] Impulse“ (Z. 20) stellt zwar eine zentrale Metapher im Optimierungsdiskurs dar, aber wenn die Idee der Optimierung da wäre, müsste nicht erst auf den Zwang struktureller „Fusionierungen“ (Z. 17) gewartet werden, um erklärungsbedürftige Veränderungen herbeizuführen. Es gelingt ihm daher in der Erzählung nicht, die Orientierung an Kontinuität und den vollzogenen Schulwechsel in eine stimmige Relation zu bringen. Die Verschleierung, die aus einem Ungleichgewicht expliziter, nicht-handlungsleitender Behelfskonstruktionen und einer dennoch intensiven Abarbeitung an der Bilanzierung der beruflichen Stationen heraus entsteht, schlägt sich auch in der daran anschließenden Passage nieder:

Interview mit Herrn Thomas, Fortführung der Eingangserzählung, Z. 22-38

22 T-m: mir war
 23 von Anfang an klar dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte als
 24 meine vorhergehende Schule. (.) und dass speziell meine Fachkombination (.)
 25 nicht im vordergründigen Fokus dieser Schule sich (.) bewegte. zumindest eine
 26 F-, ein Fa- Fach meiner Fachkombination. (.) äh: mh:: (.) ich habs aber wie
 27 gesagt freiwillig gemacht, und ich habs auch um gleich vorwegzunehmen is
 28 heute nicht bereut, auch wenn nich alles (.) gut war: oder gut gelaufen is oder
 29 (.) auch heute noch unbedingt gut ist (.) aber: ich äh: komme (2) grundlegend
 30 gut klar (.) in allen Bereichen, also sowohl mit (.) den der überwiegenden
 31 Anzahl der Kollegen (.) als auch mit den Schülern (.) und habe diesen Schritt
 32 dahingehend äh nich bereut weil ich glaube dass die Veränderungen die wir in
 33 den letzten Jahr durchgemacht habn und die wahrscheinlich auch noch vor
 34 der Schule wieder stehen, (.) vor der Schullandschaft wieder stehen wird (.)
 35 dass die an der andern Schule genauso einschneidend und (.) teilweise auch
 36 schmerzhaft (.) gewesen wärn wie das jetzt im Prinzip war. (.) meine (.) mein
 37 erster Tag weiß ich jetzt nich so ganz genau, (2) ähm, aber meine erste Zeit (.)
 38 die war sehr schwer.

Auch hier geht es darum, die Orientierung an Kontinuität und den Schulwechsel argumentativ in eine Relation zu überführen. Die Art und Weise der Argumentation folgt weiter dem Schema einer Erfolgsgeschichte, die in ihrer Brüchigkeit deutlich macht, dass die Idee einer autonomen Mission nicht weiter plausibel entfaltet werden kann. Herr Thomas bringt argumentativ ein, dass er bewusst und freiwillig das Risiko in Kauf genommen hat, „dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Z. 23) als die Schule zuvor. Dennoch wird die Situation latent problematisiert: Nicht nur die Einbußen hinsichtlich des eigenen Fachs und die damit verbundene verweigerte Anerkennung werden als belastend dargestellt, auch die geschilderten Veränderungen, die es auch an anderen Schulen gab, die „wir in den letzten Jahr durchgemacht haben“ (Z. 33) und die „genauso einschneidend und teilweise auch schmerzhaft gewesen wären“ (Z. 35), weisen erneut auf eine Orientierung an Kontinuität hin, die zudem auf eine vergemeinschaftende und übergeordnete Ebene gehoben wird. In der hier hervorgebrachten Abgrenzung von der Schule deutet sich über die schulentwicklungsbezogen hergeleiteten, jedoch nicht näher ausgeführten Transformationen ein Abstieg an, der sich über fehlende Bezüge zu den Anerkennungs- und Anforderungslogiken der Schule im Speziellen, aber auch – generalisierter – zu denen der „Schullandschaft“ (Z. 34) verstehen lässt.

Zur Lehrerhabitusformation lässt sich bereits über die Eingangspassage rekonstruieren, dass diese von einer positiven Besetzung von Erfahrung und Kontinuität im Idealtypus geprägt ist, die nach fraglosen Strukturen und einer Automatisierung beruflicher Expertise qua Berufsjahren strebt und die Konfrontation mit Transformationserwartungen hingegen im Spiegel einer Störung der eigenen Orientierungen bearbeitet. Es deutet sich eine resignative Haltung an, die sich auf die Enttäuschung über schulentwicklungsbezogene Veränderungen zurückführen lässt. Die Plausibilisierung der erfahrenen Widerstände im schulischen Feld geht mit Erduldung und fehlendem Enaktierungspotenzial einher, welches zur Bearbeitung des sich abzeichnenden Habitus-Feld-Konfliktes und der Durchsetzung individuell zum Ausdruck gebrachter Orientierungen jedoch notwendig erscheint.

Die hier exemplarisch skizzierten Habitus-hypothesen lassen sich auch im Fortgang auf weiteren Ebenen der Bearbeitung schulischer und unterrichtlicher Anforderungen

nachweisen. Als berufspraktischer Sinn erfordert der Lehrerhabitus Strategien des Umgangs mit diesen beruflichen Anforderungen, die es ihm ermöglichen, im Unterricht intuitiv zu agieren. Aussagen zur Frage der Angemessenheit beruflichen Handelns lassen sich darüber noch nicht treffen, sondern bedürfen einer Fokussierung von Kriterien professionellen Handelns, die über die Eingangspassage noch nicht in den Blick kommen (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 2019).

4 Fazit

In der Annahme, dass das Feld der Schule in den seltensten Fällen mit einem Habitus betreten werden kann, der bereits „fix und fertig ist“ (Krais & Gebauer 2014: 61), sondern zunächst ein praktisch kompatibler Habitus notwendig ist, der zwar nicht mit allen Anforderungen übereinstimmen, aber „eine genügende Nähe“ (ebd.) aufweisen und „formbar und geeignet“ (ebd.) sein muss, um in der Schule ohne schwerwiegende Habitus-Feld-Konflikte bestehen zu können (vgl. Hericks 2006: 135), sollen im Folgenden erste Überlegungen zur Relation von Lehrerhabitus und schulkulturellen Orientierungsrahmen für den dargestellten Fall aufgezeigt werden. Ein besonderes Interesse liegt demzufolge auf der Frage nach der Beschaffenheit der Beziehungen zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen und individuellem Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter institutioneller Zusammenhänge. Auch wenn die Komplexität aller Aggregierungsebenen zu diesem Zeitpunkt der Rekonstruktion noch nicht erschöpfend berücksichtigt werden kann, so lassen sich in beiden Analysen Bezüge sowohl auf Anforderungen der Schul- bzw. Qualitätsentwicklung als auch auf die fehlende Entfaltung pädagogischer Ansprüche finden. Gerade die Verweise auf Schulentwicklung lenken „den Blick auf jene Faktoren, die im Schulbereich für eine hohe Stabilität von Sichtweisen, Berufstraditionen und Handlungsstrukturen verantwortlich sind“ (Bastian & Combe 2007: 49). So wird in der Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens deutlich, dass hier gerade nicht ausschließlich auf tradierte, historisch gewachsene Muster und pädagogische Anspruchskulturen zurückgegriffen wird, sondern vielmehr in ambivalenter Weise zugleich eine Ausrichtung an Tradition und ein Bezug zur Modernisierung aufgegriffen wird, der mit Digitalisierung und Qualitätsvergleich zwar benannt, aber nicht ausgeformt wird. Potenziell werden über diese Wende auch die Lehrer*innen herausgefordert, die je nach Höhe und Umfang dieser Anforderungen und Veränderungen eine gewisse Entwicklungsbereitschaft an den Tag legen müssen. Dies kann Raum für die Entwicklung von Professionalität schaffen, ebenso lassen sich aber auch Deprofessionalisierungstendenzen vermuten, wenn ein Lehrerhabitus, der sich stark an tradierten, konventionellen Entwürfen von Schule und Unterricht orientiert, angesichts für ihn kaum bewältigbarer Aufgaben unter Druck gerät (vgl. Kramer 2015: 33).

Wenn also davon ausgegangen wird, dass Schulentwicklung immer auf den bestehenden, von schulischen Akteur*innen ausgehandelten schulkulturspezifischen Anerkennungs- und Dominanzverhältnissen basiert, welche wiederum Richtung und Gestaltung, aber auch die Ablehnung von möglichen Veränderungen begründen, dann stellt jede Veränderung von Strukturen vorherrschende Routinen in Frage und kann

für die betroffenen Lehrer*innen Anlass sein, bestehende Selbst- und Weltverhältnisse sowie Professionsverständnisse zu reflektieren, jedoch ohne dass darüber immer tragfähige Krisenlösungen entstehen müssen (vgl. Helsper 2010: 392). Inwieweit dann wiederum die schulspezifische Art der Einführung und Gestaltung von schulischen Änderungsprozessen zu einer Transformation grundlegender Orientierungen der Lehrenden bzw. diese zu einer Professionalisierung bzw. zur Deprofessionalisierung der Lehrer*innen führen können, sind umstrittene und empirisch noch zu klärende Fragestellungen. Obwohl Prozesse der Schulentwicklung die Grundstruktur professionellen Lehrerhandelns nicht aushebeln, können sich dennoch Verschiebungen in den professionellen Handlungsanforderungen ergeben (vgl. Helsper 2016: 229).

Im Fall von Herrn Thomas deutet sich über die rekonstruierte Ausrichtung an Kontinuität ein Passungsverhältnis an, das einerseits Anschlüsse an die tradierte exklusive Ordnung der Schule erwarten lässt. Andererseits weisen die verweigerte Anerkennung seiner nicht-etablierten Position, die sich über das Eingangsstatement und über die erste „schwere Zeit“ bereits angekündigt hat, sowie die nahezu fatalistische Grundhaltung, mit der er die Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen betrachtet, auf ein Passungsverhältnis hin, das zwar nicht als antagonistisch bezeichnet werden kann, aber dennoch von Missachtungs- und Fremdheitstendenzen geprägt sein könnte. Der Schulwechsel von einem gelebten in ein noch zu bearbeitendes Passungsverhältnis könnte in dem vorliegenden Fall der Anlass sein, in eine professionalisierungswirksame Krise zu geraten, was wiederum den Fall des Lehrers als Kernfall plausibilisiert.

Autorenangaben

Dr. Hilke Pallesen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und Grundschul-
didaktik
Franckeplatz 1
06110 Halle (Saale)
0345/5523777
Hilke.Pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Dominique Matthes
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1
06110 Halle (Saale)
0345/5521712
Dominique.Matthes@zsb.uni-halle.de

Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Budrich, S. 49-61.
- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Gibson, Anja (2017): Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule. Wiesbaden: VS, S.114-145.
- Helsper, Werner (2010): Einführung. Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-396.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität. In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217-245.
- 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.
- Helsper, Werner (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-72.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Helsper, Werner et al. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellen und individuellen Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 109-134.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2014): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 23-47.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 307-330.
- Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2015): Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von

- Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden VS, S. 211-236.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2018): *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven*. In: Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-100.
- Pallesen, Hilke (2014): *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen, Berlin: Budrich.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel/Bremer, Helmut (2019): *Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Empirische und theoretische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-48.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

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.

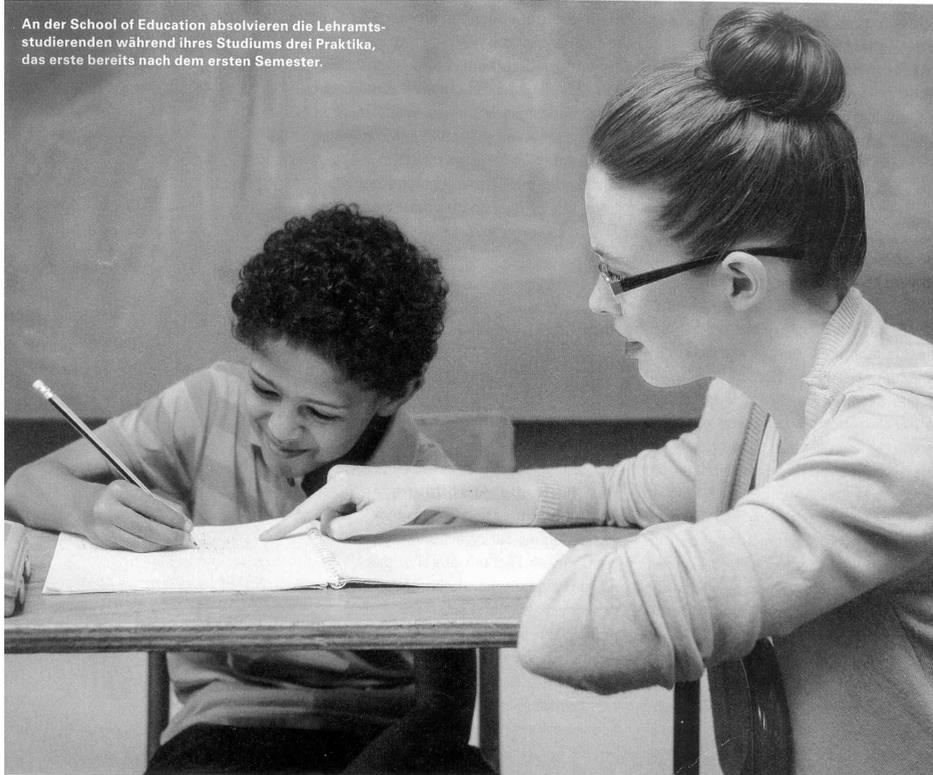
2 Methodisches Vorgehen

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.

Entsprechend fließen Elemente dieser Vorgehensweisen in die Dokumentarische Bildinterpretation ein.

Mit ihr lassen sich Bedeutungsebenen herausarbeiten, die im vorliegenden Beitrag am Beispiel eines Zeitschriftenfotos zur Veranschaulichung aktueller Lehrerbildung rekonstruiert werden. Sie geben Aufschluss über gesellschaftlich-konjunktives Wissen über geeignete Lehr- bzw. Lernsettings. Das ausgewählte Foto repräsentiert dabei ein Sinnbild für eine scheinbar moderne Form des Unterrichtens bzw. unterstellt eine optimierte Lehrerbildung mit hohem Praxisanteil während des Studiums. In diesem Beitrag wird die Frage verfolgt, welche grundlegenden Annahmen und Strukturen sich in diesem inszenierten schulischen Lernsetting dokumentieren. Dafür wird nachfolgend eine Dokumentarische Bildinterpretation vorgenommen (vgl. Bohnsack 2009).

Zur formulierenden Interpretation gehören die *vor-ikonografische* und die *ikonografische Interpretation*, von denen auf die erstgenannte zugunsten leserfreundlicher Textdichte verzichtet wird. Dieser erste Schritt dient der Rekonstruktion des kommunikativ-generalisierten Wissens und zielt auf die Frage, *was* auf dem Bild gezeigt bzw. welches Thema dargestellt wird. Es folgt die reflektierende Interpretation, bei der die Art und Weise, das *Wie* der Darstellung untersucht wird. Dabei steht bei der Analyse der *planimetrischen Komposition* die Struktur des Bildes mit seinen systemimmanenten Gesetzmäßigkeiten im Mittelpunkt. Die Betrachtung der *perspektivischen Projektion* erfolgt zusammen mit der *szenischen Choreographie*. Beide Arbeitsschritte fokussieren die Herstellung des Bildes. Es wurde aus einer bestimmten Position – und aus keiner anderen – heraus inszeniert und vermittelt auf diese Weise einen spezifischen Blick auf den Gegenstand. Schließlich münden die einzelnen Schritte in die *ikonologisch-ikonischen Interpretation*, die die Komposition des Bildes zusammenfasst und mit seinen Auffälligkeiten thematisiert. Abschließend fließt für den weiteren Erkenntnisgewinn der *weite Bildkontext* ein, der mit einem Resümee abgerundet wird.

Abbildung 1: Gegenstand der Dokumentarischen Bildinterpretation

Quelle: Odendahl & Krath 2016: 126; dort verwiesen auf Shutterstock.com

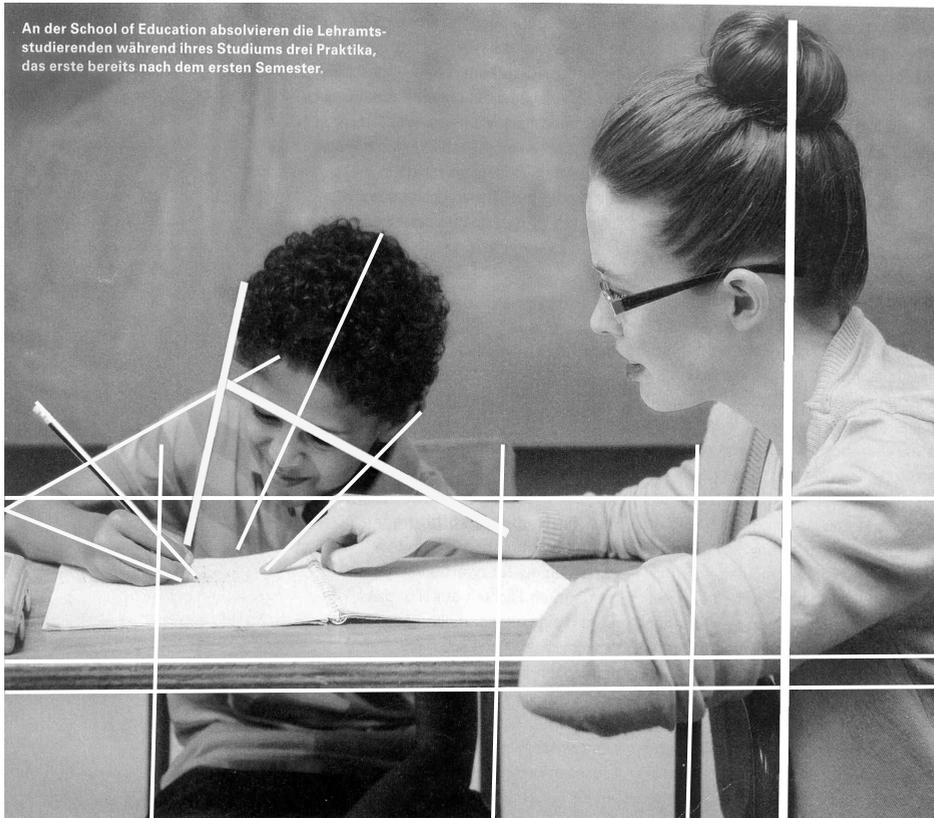
Das Thema des Fotos scheint auf den ersten Blick klar: Ein Grundschüler erhält von einer Lehrerin Unterstützung bei der Bearbeitung einer schriftlichen Aufgabe an einem Arbeitsplatz im Klassenzimmer. Der Eindruck des schulischen Settings entsteht durch die mit Kreideschlieren behaftete grüne Tafel im Hintergrund, dem mit Bleistift und Papier arbeitenden Kind an einem Tisch sowie der jungen Frau, die mit ihrem Zeigefinger auf eine Stelle auf dem Papier des Schülers zeigt.¹

1 Eine auffallend ähnlich dargestellte Lehr-Lernsituation findet sich in einem Gemälde Jean Simeon Chardins aus dem 17. Jahrhundert. Die Entsprechung in der Anordnung der Bildelemente fordert förmlich dazu heraus, die hier interpretierte Fotografie mit dem Bild „Junge Lehrerin“ zu vergleichen. Da dies an dieser Stelle aufgrund von Zeichenbegrenzung nicht möglich ist, verweise ich auf Gruschka (2002: 51ff.), der mit seiner Rekonstruktion des Gemäldes wertvolle konstituierende Elemente der Didaktik aufzeigt.

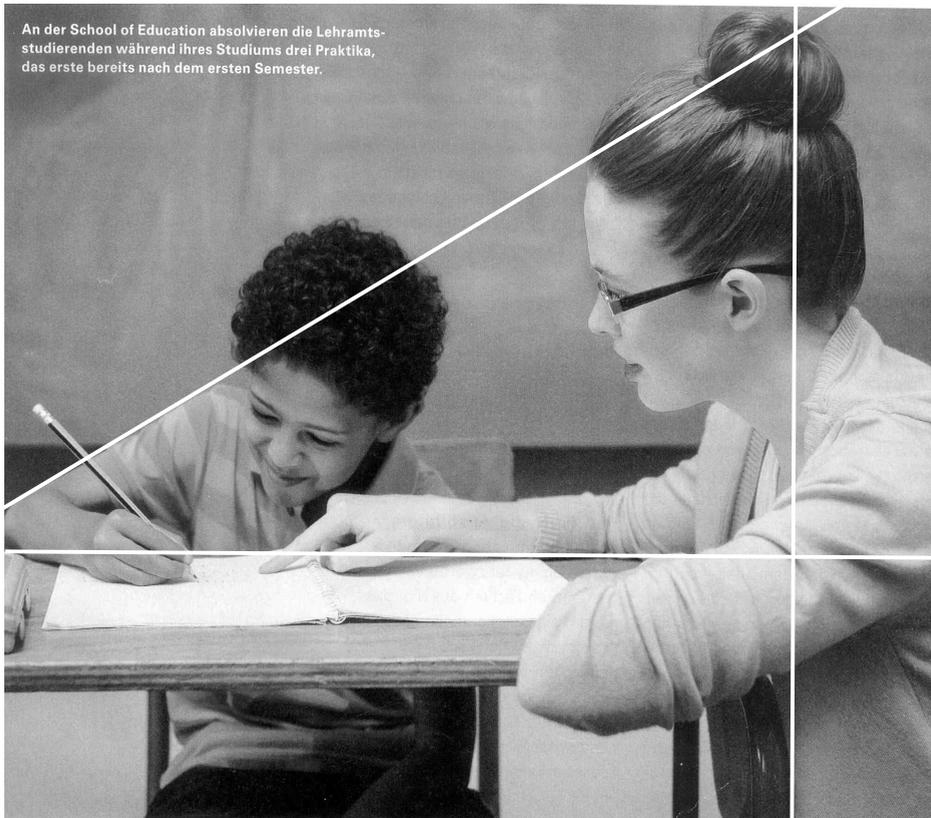
3 Reflektierende Interpretation

3.1 Planimetrische Komposition

Bei der Komposition des Bildes sind zwei Elemente von besonderem Interesse. Zum einen dominieren die Waagerechten durch die vordere und hintere Tischkante, ergänzt durch den gerade auf dem Tisch liegenden weißen Ringblock, der mit seinem unteren Ende die dem Kind nähere Tischkante visuell unterstützt. Zusätzlich stabilisieren die Stuhllehne sowie die Tafel die horizontalen Linien. Senkrechte sind durch Tisch- und Stuhlbeine repräsentiert. Das Mobiliar des Klassenzimmers bilden auf diese Weise rechtwinklige, stabile – ggf. auch als starr zu bezeichnende – Strukturen. Daneben erscheint der Junge mit seinen Achsen asymmetrisch im Bild platziert. Die hochgezogene rechte und die heruntergefallene linke Schulter sowie die schräge Kopfhaltung verstärken im Zusammenspiel mit dem angewinkelten rechten Ellenbogen und dem im schrägen Winkel gehaltenen Bleistift die Asymmetrie. Die Frau hingegen ist in ihrer Körperhaltung in allem gerade aufgerichtet. Insbesondere ihr aufliegender rechter Unterarm betont die Waagerechten der Tischkanten. Aber auch ihr farblich hervorstechender dunkler Brillenbügel sowie ihre streng zu einem Dutt frisierten Haare, deren höchste Stelle sich in einer Geraden über ihr Ohr bis zum Tischbein verbinden lassen, verstärken den Eindruck ihrer aufrechten Haltung und klaren Linien (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Planimetrie A (eigene Darstellung)

Zum anderen lässt sich planimetrisch ein Dreieck herausarbeiten (vgl. Abb. 3). Die Waagerechte führt über den Tisch, auf dem der Unterrichtsgegenstand liegt. Die linke Schräge beginnt beim rechten Ellenbogen des Kindes und führt bis zum Hinterkopf der Frau. Von dort führt der zweite Dreiecksschenkel durch die erwachsene Person hindurch bis sie sich im vorderen Tischbein wiederfindet. Ähnlich wie bei der Betrachtung der Geraden durchkreuzt auch hier das Kind die Symmetrie. Große Teile seines krausen Haarschopfes fallen aus der langen Schräge heraus.

Abbildung 3: Planimetrie B (eigene Darstellung)

Neben den Formen ist auch die Farbgebung in diesem Bild von Relevanz: Auffallend ist die porzellanartige Haut der Frau. Die hellen Fingerknöchel der zeigenden Hand, die dem lächelnden Gesicht des Kindes sehr nahe sind, bilden einen Kontrast zur deutlich dunkleren Hautfarbe des Jungen, was besonders auffällig wirkt. Der Junge hat krauses, schwarzes Haar, das etwas keck in die Stirn ragt. Sie bilden durch die Dunkelheit einen maximalen Kontrast zur hellen weiblichen Hand. Die rot-braunen Haare der Frau sind vollständig aus ihrem Gesicht heraus zu einem Dutt frisiert. In ihrem dezent geschminkten Gesicht dominiert die Brille mit dem dunkeln Bügel. Über einem weißen, wenige Zentimeter zu sehenden Oberteil, trägt sie eine einfarbige beige Rippbündchenjacke. Während die äußere Erscheinung der Frau farblich regelrecht mit dem Spektrum des schulischen Inventars harmoniert (eine Ausnahme bildet die orangefarbene Stuhllehne), stellt das T-Shirt des Jungen mit seinen breiten Querstreifen aus hellerem und dunklerem Orange einen Kontrast dar. Das Orange kontrastiert zudem als Komplementärfarbe mit dem breitflächigen grünen Hintergrund der Tafel, was sich durch die unspezifische Gestalt des T-Shirts gegenüber den geraden Linien seiner Umgebung verstärkt.

3.2 Perspektivische Projektion und Szenische Choreographie

Das Foto wurde frontal, etwas nach links verschoben, aufgenommen, was sich an der leichten perspektivischen Verzerrung der vorderen Tischkante offenbart. Dadurch entsteht eine dezente Blickführung auf die Frau, die mehr als doppelt so viel Fläche auf dem Foto einnimmt wie der Junge. Zudem dominiert ihr linker Oberarm deutlich mehr als ein Drittel den Bildvordergrund, wodurch er ebenso die Blickrichtung auf die erwachsene Person im Bild lenkt.

Für die Inszenierung wurden Personen ausgewählt, die einen Jungen und kein Mädchen sowie eine Frau und keinen Mann repräsentieren – diese Zuordnung zu einem Geschlecht erfolgt hier als Common Sense Annahme ohne weitere Herleitung. Die Haut- und Haarfarbe der beiden unterscheidet sich sehr deutlich. Bei dem Jungen handelt es sich um ein Kind im Grundschulalter. Sein lächelnder Gesichtsausdruck und seine Stifthaltung markieren ihn als fröhlichen und vermutlich motivierten Schüler. Die Frau ist circa zwanzig Jahre alt. Ihre äußere Erscheinung ist gepflegt; sie lässt keine Rückschlüsse auf einen Status als Studentin o. ä. zu und kann als modisch, stilvoll oder auch als klassisch-traditionell bezeichnet werden.

Der Schüler sitzt mit dem Rücken zur Tafel auf einem Stuhl an einem Doppeltisch, von dem nur eine Arbeitsplatzhälfte zu sehen ist, hinter dem der Großteil seines Oberkörpers verschwindet. Die rechte Unterarmhälfte sowie die Handunterseite liegen auf dem Tisch bzw. auf dem Papier auf und führen einen Bleistift. Der linke Arm des Kindes liegt unbeteiligt auf dem Oberschenkel, während der Platz auf dem Tisch, auf dem dieser Arm natürlicher Weise zum Liegen kommen könnte, durch den rechten Arm der Frau eingenommen ist.

Die Frau ist mit ihrem Oberkörper im Profil platziert und wendet sich mit dem Gesicht dem Kind zu. Ihr Gesichtsausdruck ist konzentriert bei leicht geöffnetem Mund, der auf einen Sprechakt hindeutet. Ihre Haltung lässt auf eine sitzende Position neben dem Schülertisch schließen. Beide Unterarme liegen auf dem Tisch, wobei nur die rechte Hand aktiv ist. Während der Junge sich mit seiner ganzen Körperhaltung von der Frau abwendet und mit dem Bleistift etwas unterhalb der Papiermitte schreibt, zeigt sie mit ihrem Zeigefinger auf derselben Seite auf eine andere Stelle. Es wird hier eine geradezu typische Unterweisungsgeste mit Anleitung, Vermittlung bzw. Korrektur inszeniert, um das Setting als Unterricht zu transportieren.

Eine klassische Kreidetafel nimmt etwas mehr als die Hälfte des Bildhintergrundes ein. Auf den ersten Blick wirkt sie durch die Kreidespuren wie mit einem Schwamm gewischt. Allerdings erkennt man, dass die Tafel nach der Aufnahme mithilfe eines Bildbearbeitungsprogramms digital retuschiert wurde. Dies zeigt sich am rechten Bildrand, rechts vom Kopf der Frau und unmittelbar vor deren Dutt. Etwas weniger offensichtlich wurden die Stelle zwischen der Nase der Frau und dem Hinterkopf des Kindes sowie links oben, hinter der nachträglich eingefügten Bildüberschrift, verändert. Dies lässt vermuten, dass der Fotograf die Aufmerksamkeit des Betrachters ganz auf die Personen im Vordergrund lenken will.

3.3 Ikonologisch-ikonische Interpretation

Bezugnehmend auf die planimetrische Komposition verweist die Inszenierung der Unterweisungssituation mit seiner Linienführung durch ein rechtwinkeliges Dreieck, das den *Schüler*, die angehende *Lehrerin* und die *Sache* umschließt, auf das didaktische Dreieck des Unterrichtens. Durch die dreifache Grundlinie gerät die Sache, das Arbeitsheft als Unterrichtsgegenstand in den Mittelpunkt. Eine der Waagerechten, die durch die Hände der beiden Personen gebildet wird, ist nicht vollständig geschlossen. Es verbleibt eine Lücke zwischen den Fingern von Lehrperson und Kind, was als Unbestimmtheit bei der Begegnung mit der Sache gedeutet werden kann. Ergänzt wird dieser Eindruck davon, dass bei der Betrachtung das Thema oder Unterrichtsfach verborgen bleibt. Die Sache des Unterrichts besteht aus einer methodisch reduzierten Lernaufgabe, die allein mit Papier und Stift bearbeitbar ist. Anschauungsmaterial oder Hilfsmittel liegen nicht bereit. Auf diese Weise fokussiert sich die Lernsituation auf eine begrifflich abstrakte Ebene und schließt andere Anschauungsebenen aus.

Zudem ist bemerkenswert, dass ein Großteil des kindlichen Haarschopfes aus der langen Diagonalen des Dreiecks herausragt. Das Kind ist damit als „sperrig“ markiert, was durch weitere inszenierte Entscheidungen unterstützt wird. Dazu zählt der Kontrast zwischen den geraden horizontalen und vertikalen Linien, die sich in der Ausstattung des Klassenzimmers sowie in der Körperhaltung der Lehrkraft spiegeln und in auffälliger Weise der asymmetrischen Erscheinung des Kindes gegenüberstehen, das primär die Diagonalen im Bild stellt. Das Kind wendet sich von der Lehrenden weg und verdreht dadurch seine Körperachse. Die dadurch entstehende verdrehte Gestalt des Oberkörpers drückt in Zusammenarbeit mit der Farbe des T-shirts die Lebendigkeit des Kindes aus und verweist auf seinen potentiellen Bewegungsdrang. Es erweckt den Eindruck, dass es sich durchaus auch anders zu beschäftigen wüsste als mit Stift und Papier.

Die obere Spitze des Dreiecks bildet sich exakt auf dem Mittelpunkt des Haarknotens der Frau. Daher erscheint es lohnenswert, die gewählte Frisur in den Blick zu nehmen. Im Geschichtsverlauf diente der Haarknoten als Merkmal verheirateter Frauen und lässt sich historisch bis ins antike Griechenland zurückverfolgen. Für die jüngere Zeit lässt sich formulieren, dass Dutts vermehrt dort zu beobachten sind, wo das Haar ordentlich bleiben muss und offene Haare hinderlich sein könnten. Entsprechend mutet die Wahl der Frisur wie ein Brückenschlag zu traditionellen Werten vorheriger Generationen an. Zudem erweckt er den Eindruck von Disziplin, wie sie bspw. von einer Prima ballerina abverlangt wird, die typischer Weise eine solche Frisur trägt.

Farblich bildet die hellblaue Plastikdose einen Kontrast, die nur wenige Zentimeter neben dem Heftrand auf der vorderen Tischhälfte zu sehen ist, obwohl sie während der Unterrichtszeit in der Schultasche zu erwarten wäre. Damit verweist sie auf einen begrenzten Platz auf dem Tisch. Die andere Tischhälfte könnte demnach von einem weiteren Kind belegt sein, das ebenfalls seine Utensilien auf dem Tisch ausgebreitet hat. Der Junge wendet sich mit seiner ganzen Körperhaltung der begrenzten rechten Tischhälfte zu und dadurch von der Lehrperson weg. Indem die Dose regelrecht drapiert wirkt, wird sie auch als Gegenstand interpretationsbedürftig. Durch die Verschlüsse offenbart sie ihre Funktion als Pausenbrotdose. Sie steht symbolisch für die Grundbedürfnisse des Kindes (hier nach Nahrung), die in der Schule auch ihren Raum beanspruchen. Die

Abwechslung von Arbeit und Nahrungsaufnahme bzw. Pause ist demnach institutionell vorgesehen, drängt sich regelrecht in das Kerngeschäft des Unterrichts hinein. Dadurch deutet sich hier die pädagogische Aufgabe, Anleitung zur Aufschiebung von Bedürfnissen im schulischen Setting, als Erziehungsauftrag an. Darüber hinaus verweist die wiederverwertbare Brotdose auf ein Elternhaus, in dem täglich verantwortungsvoll für die Ausstattung des Kindes gesorgt wird.

Die körperlichen Merkmale der beiden abgebildeten Personen symbolisieren eine unterschiedliche ethnische Herkunft von Schüler und Lehrperson. Der inszenierte Kontrast verweist auf die Aufgabe einer angehenden Lehrerin, Kinder mit unterschiedlicher Herkunft zu unterrichten. Allerdings sei angemerkt, dass aus der Darstellung von auffällig heller und dunkler Haut keine Rückschlüsse auf die kulturelle Sozialisation der Personen möglich ist. Es kann angenommen werden, dass hier durchaus klischeehafte Vorstellungen wirken (sollen). Die Wahl dieser soziografischen Personenkombination kann zudem als Hinweis auf eine typische Geschlechterverteilung für ein (individuelles) Lernsetting in der (Grund-)Schule gelesen werden.

Die von schlichter Eleganz gekennzeichnete junge Frau birgt keine Hinweise, dass es sich um eine Studentin handelt. Das gepflegte, schmucklose Äußere verweist dadurch eher auf die Zielperspektive des Lehramtsstudiums: Bereits in jungen Jahren kann eine Frau eine verantwortungsvolle Aufgabe bei der Unterstützung der nächsten Generation in ihrem Bildungsprozess übernehmen. Ein gepflegtes, stilvolles Erscheinungsbild wird durch das Einkommen gesichert und mit einem gewissen gesellschaftlichen Status verbunden.

Die Interaktion besteht in der Zeigegeste als didaktische Basishandlung der Lehrperson. Allerdings lässt die gezeigte Stelle unterhalb der Schreibhöhe des Schülers auf eine unüberlegte Geste schließen. Durch die Auswahl der Stelle wird die Lesart, sie weise auf einen Fehler hin, erschwert, da dieser im bereits Geschriebenen enthalten sein müsste. Auch die Lesart, sie mache auf eine Stelle aufmerksam, die für die Bearbeitung der Aufgabe relevant ist, entzieht sich der Logik, da es sich nicht um ein Buch oder Arbeitsblatt handelt. Zudem verwiese eine solche Engführung auf eine Einschränkung der Autonomie des kindlichen, durchaus aktiven Arbeitsprozesses. Der selbstständige Aneignungsprozess mit allen notwendigen Utensilien und die fröhliche Eigenaktivität, die sich im Lächeln des Schülers andeutet, wären durch die diskrepante Zeigegeste der Lehrkraft eher gestört als unterstützt. So bleibt lediglich die Lesart eines unüberlegten Eingriffs in den Lernprozess, der von einem massiven räumlichen Eindringen der Lehrkraft in den Arbeitsbereich flankiert wird. Die Studentin wirkt raumgreifend, indem ihr Oberkörper mehr als doppelt so viel Bildfläche wie das Kind einnimmt und die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes beschränkt. Der Schüler dreht sich, soweit es unter den gegebenen Bedingungen möglich erscheint, von der Lehrperson weg und seine linke Körperhälfte verschwindet weitgehend unter der Tischplatte. In dieser Komposition bliebe bei einer realen Unterweisungssituation die Sinnhaftigkeit des Lehrerhandelns fraglich. Man könnte die Frage aufwerfen, ob ihr Eingriffen nicht nahezu vollständig am Schülerbedürfnis vorbei agiert bzw. als Störung in diesen Arbeitsprozess gewertet werden müsste. Da es sich vermutlich nicht um eine reale Situation handelt, dokumentiert sich an der Inszenierung, dass hier schlicht die Aktivität einer Studentin in den Vordergrund gehoben werden soll.

Mit dem gewählten Bildausschnitt reduziert sich die Lernsituation in der Bildungsinstitution Schule auf eine überschaubare Einzelförderung. Diese Inszenierung wird jedoch durch zwei Elemente im Bild konterkariert. Zum einen hat Förderunterricht das Begreifen von Lerninhalten zum Ziel. Insbesondere in der Grundschule gilt dabei der handelnde Umgang mit Lerngegenständen und Anschaulichkeit als didaktisches Mittel der Wahl. Handelndes Lernen, im Sinne eines Arbeitens mit den Händen, erscheint hier primär für die Lehramtsstudentin möglich. Während der linke Arm des Kindes teilnahmslos auf dem Oberschenkel liegt und die rechte Hand mit dem Führen des Bleistifts beschäftigt ist, agiert die Studentin mit einer Hand aktiv zeigend und hält die zweite Hand auf dem Tisch einsatzbereit. Zum anderen ist die Positionierung des Schülers im Klassenzimmer als konterkarierendes Element zu nennen. Der Junge sitzt mit dem Rücken zur Tafel. Im Unterrichtsalltag würde sich diese Positionierung im Klassenzimmer beim Gebrauch der Tafel als auffällig ungünstig erweisen. Entsprechend könnte etwas überspitzt interpretiert werden, dass eine Einzelförderung das Lernen in der Klassengemeinschaft erschwert.

Dieses räumliche Arrangement in der Klasse verweist auf eine vermeintliche Abwendung vom lehrerzentrierten Frontalunterricht. Fände eine Unterweisung der Klasse oder auch nur einer Teilgruppe mithilfe der Tafel statt, müsste sich der Schüler um 180 Grad drehen und könnte nur unter sehr ungünstigen Umständen etwas von der Tafel abschreiben. Allerdings weist die mit Kreidespuren überzogene Tafel darauf hin, dass sie durchaus genutzt wird. Mehr noch: die Bildbearbeitung des Fotos, mit nachträglicher Retuschierung der Tafel, verweist eindeutig auf deren Gebrauch – und zwar mehr oder weniger unmittelbar vor der Erstellung des Fotos. Demnach handelt es sich hier um ein inszeniertes Arrangement des Tisches vor der Tafel, um dem Betrachter mithilfe einer traditionellen, grünen Kreidetafel das schulische Lernsetting augenblicklich zu verdeutlichen. Um die Inszenierung des Lernsettings vor der repräsentativen Kreidetafel ungestört zu gestalten, wurde diese nachträglich mit einem Bildbearbeitungsprogramm retuschiert. In dieser Entscheidung widerspricht die inszenierte, vermeintliche Praxis der Einzelförderung durch eine Studentin in der Klasse den tatsächlichen Unterrichtseinheiten mit Nutzung der Kreidetafel als Visualisierungsmedium für die ganze Klasse.

4 Weiter Bildkontext

Das inszenierte Bild wird genutzt, um Informationen über eine vermeintlich typische Lernsituation in der Schule und gleichzeitig in einem Praktikum eines Lehramtsstudiums abzubilden. Mehr noch: Laut Bildüberschrift und Begleittext soll es sich geradezu um die Veranschaulichung einer ausdrücklich modernen Lehramtsausbildung handeln, bei der Studierende bereits während des Studiums Lehrerfahrungen in Schulen sammeln.

Flüchtig betrachtet erfolgt der Lehr-Lernprozess einwandfrei in einer geschützten, wenn nicht sogar in einer intimen 1:1 Situation. Schüler und Praktikantin sind beschäftigt sowie über den Lerngegenstand miteinander im Kontakt. Ein Beispiel eines ertragreichen Praktikums, gleichsam ein latentes Versprechen einer erfolgreichen Lehrerausbildung, ermöglicht durch bereitgestellte Bundesmittel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung?

Doch ein genauerer Blick macht unter Einbezug eines erweiterten Bildkontextes auf das aufmerksam, was im Bild nicht zu sehen ist und was mit der Auswahl genau dieser Personenkonstellation, in genau dieser räumlichen und didaktischen Inszenierung latent zum Ausdruck kommt. Es lassen sich dadurch Begebenheiten identifizieren, die konstituierend den Anspruch moderner Lehrerbildung begleiten.

4.1 Auswahl der dargestellten Personen und Utensilien

Mit der Entscheidung, eine Frau als Lehramtsstudentin abzubilden, wird das Klischee des typischen Frauenberufs bedient und gleichzeitig die Chance verschenkt, neue Rollenbilder anzubahnen. Dasselbe gilt für das Merkmal Migrationshintergrund, das der abgebildeten Frau aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes mit porzellanartiger Haut und rotblonden Haaren nicht zugeschrieben wird. Entsprechend drängt sich die Frage auf: Wie anders wären das Bild und die Botschaft über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, wenn diese Entscheidung anders ausgefallen wäre?

Auch die Auswahl des Schülers mit seinen personenbezogenen Merkmalen verweist auf eine bestimmte Verteilung. Jungen mit Migrationshintergrund aus Ballungsgebieten gehören statistisch zu der Gruppe der typischen Bildungsverlierer (vgl. Becker & Beck 2012). Ihre Förderung gilt als eine der großen Herausforderungen im Lehrberuf. Eine Bereitschaft, sich mit dieser Gruppe von Lernenden besonders auseinander zu setzen, erscheint obligatorisch für eine angehende Grundschullehrerin. Jedoch wird bei der Inszenierung des Bildes eine entscheidende Komponente konterkariert. Diese besteht in den Unterstützungsleistungen des Elternhauses. Auf dem Foto gibt es Indizien, die eine besonders gute Ausstattungs- und Versorgungsleistung des Elternhauses implizieren – obwohl das Bild mit nur wenigen Utensilien ausgestattet ist. Dazu zählen die wiederverwertbare Pausenbrotdose, ein Markenbleistift sowie ein gepflegtes Erscheinungsbild des Kindes. In der schulischen Realität indessen wird darum gerungen, entweder häusliche Unterstützungs- und Ausstattungsleistungen einzufordern oder ihr Fehlen mit institutionellem Zusatzaufwand auszugleichen. Entsprechend wird hier ein wesentliches Aufgabenspektrum quasi negiert bzw. ein idealisiertes Bild einer Elternschaft transportiert, die schulische Anforderungen mit Engagement erfüllen – und, überspitzt ausgedrückt, auch die deutschen Werte hinsichtlich Sorgfalt, Fleiß und Ordnung teilen.

4.2 Inszenierung des schulischen Settings

Das Bild lässt die alltägliche schulische Herausforderung einer Großgruppendynamik in einem Klassenunterricht außen vor, indem es eine 1:1 Situation zeigt. Auf den ersten Blick kann sie als geschützte, komplexitätsreduzierte Lehr-Lernsituation für beide Personen mit ihren unterschiedlichen Lernaufgaben angesehen werden. Auf dem zweiten Blick deuten sich jedoch konstituierende Problematiken an, die mit einer institutionell vorgesehenen Massenunterweisung in Schulen einhergehen.

Als wesentliches Moment ist das Arrangement der vermeintlich ungestörten, individuellen Unterweisungssituation mit der retuschierten Tafel im Hintergrund zu betrachten. Es deutet den schulischen Zielkonflikt zwischen Egalisierung und Differenzierung der Leistungsanforderungen an. Die benutzte Tafel im Klassenzimmer ist ein

Indikator dafür, dass Unterricht stattfindet, der auf Egalisierung bzw. das Erreichen von Regelstandards ausgerichtet ist. Die nachträglich verwischten Kreidezeichen sowie der mit dem Rücken zur Tafel platzierte Schüler indessen verweisen auf eine Negierung der Tafelnutzung – überzeichnet formuliert, auf die Ablehnung eines auf Gleichschritt zielenden lehrerzentrierten Frontalunterrichts unter Einsatz einer Kreidetafel. Auf diese Weise transportiert das Bild die Unentschlossenheit bei der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Reformpädagogische Ideen, wie Individualisierung, werden vordergründig als vermeintliche Lösung für die – politisch und gesellschaftlich nach außen positiv etikettierte – zunehmende Heterogenität in einer Klasse platziert. Im Bild stellt sie sich jedoch nicht nur unverbunden neben der Orientierung am traditionellen Klassenunterricht, sondern konkurriert regelrecht. Die Konkurrenzsituation zieht dabei die Bildretuschierung auf der Tafel nach sich. Ein Indiz dafür, dass bildungspolitisch unklar ist, wofür die nächste Lehrgeneration ausgebildet werden soll und sich die Zielgröße Individualisierung bzw. Differenzierung nur mit Hilfe von „Vertuschungsmaßnahmen“ in den Vordergrund stellen lassen?

Zugleich weist die vertuschte Tafelnutzung auf den Widerspruch hin, worin die Aufgabe der Studentin im Praktikum besteht. Dabei konkurriert die Einzelförderung mit dem Klassenunterricht, wobei durch das Retuschieren der Klassenunterricht quasi wie heimlich durchgeführt und nachträglich – als offiziell (noch) nicht nach außen zulässig – verschwiegen wird.

4.3 Inszenierung didaktischer Entscheidungen

Die demonstrierte Didaktik der Unterweisungssituation ist an Schlichtheit kaum zu überbieten: ein auf einem Stuhl sitzender Schüler am einfachen Holzstich, ausgestattet mit Stift und Papier, flankiert von einer jungen Frau, die eine Zeigegeste ausführt. Die konkrete Sache des Unterrichts erschließt sich bei der Betrachtung nicht. Es wird lediglich durch Stift und Papier sowie Zeigegeste erahnt, dass es sich bei dem Schreibprozess um die Bearbeitung eines Unterrichtsgegenstandes handelt. Die dahinter liegende Botschaft könnte lauten: Es braucht nicht viel, um zu unterrichten! Und: Es Bedarf für eine moderne Lehrerbildung auch keine besondere räumliche oder mediale Ausstattung.

Arbeiten auf der begrifflich-abstrakten Ebene liegt oben auf; eine handelnde Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ist nicht vorgesehen. Die Motivation, sich mit der Sache auseinander zu setzen, ist daher nicht im Material zu suchen, das dem Kind zur Verfügung gestellt wird. Kognitive Leistungen und intrinsische Motivation in einer anregungsreduzierten Lernumgebung, ggf. auch Ausdauer und Geduld werden durch die Darstellung mit einem prioritären Wert belegt. Die reduzierte Darbietung bedient ein tradiertes Bild von Unterricht, unterstützt durch die Inszenierung vor der Kreidetafel als seit Jahrhunderten festes Inventar von Klassenräumen. Diese eingesetzten Symbole strapazieren einen Brückenschlag zu einem modernen Lehr- und Lernverständnis aufs Äußerste.

Trotz reduzierter Unterrichtsmaterialien und den (bei der Betrachtung der Fotografie) unsichtbaren Lerngegenstand drückt der Schüler eine motivierte Arbeitshaltung aus, indem er sich lächelnd seinem Schreibprozess widmet. Dabei vermittelt er nicht den Eindruck, als wenn er die Hilfe der Lehrperson angefragt oder benötigt hätte. Sie in-

dessen dringt mit ihrem Körper regelrecht in seinen Arbeitsplatz ein und wirkt dadurch geradezu übergriffig. Sie bedient sich einer Zeigegeste, die die *pädagogische Grundoperation des Unterrichts* (vgl. Prange 2005: 25) repräsentiert. Das Zeigen der Lehrerin symbolisiert die Lenkung von Aufmerksamkeit, durch die hier der kindliche Schreibprozess jedoch unterbrochen, wenn nicht sogar verhindert wird. Transportiert wird dadurch die konstituierende Bedeutung des Zeigens für den Lehrberuf. Die Zeigegeste impliziert einen Wissensvorsprung der Lehrperson, die dem Schüler zeigen kann, wie es geht. Dies jedoch ist alles andere als eine simple Angelegenheit. Denn das Zeigen setzt eine entsprechende Sach- und Fachkompetenz seitens der Lehrperson voraus. Es gilt den Problempunkt sacherschließend zu zeigen und zwar so, dass ein kumulativer Lernaufbau möglich wird. Zudem sollte das Zeigen entwicklungsgemäß vollzogen werden und den Potenzialen und Grenzen des kindlichen Entwicklungsstandes Rechnung zollen. Nicht zuletzt müsste es sich um ein situationsangemessenes Zeigen handeln, das durch das Unterrichtsetting gerahmt wird. Diese kurze Ausführung zeigt, dass nicht nur ein Wissen um tiefere Zusammenhänge und um die Struktur des Lerngegenstands dem Zeigen voraus gehen müsste, sondern auch auf einem Wissen um eine nützliche Reihenfolge des Gezeigten in einem angemessenen Tempo sowie ein Verständnis für mögliche Erkenntnisschwierigkeiten bei der Erschließung der Sache basiert (vgl. ebd.: 25-27). Inwiefern diese hoch anspruchsvolle Aufgabe – oder auch nur das Wissen darum – in der abgebildeten Praktikumssituation bei den produzierenden Personen vorhanden ist, ist zweifelhaft. Im Grunde zeigt die vermeintliche Studentin eine völlig unsinnige Stelle auf dem Arbeitspapier des Schülers und übt damit das Zeigen an sich, ohne zu wissen, was sie wann, wie oder warum zeigen soll. Es reduziert sich die pädagogische Grundoperation des „Zeigens“ schlicht auf die motorische Ausführung einer Zeigegeste. Hinzu kommt, dass sie dem Schüler quasi die Begegnung (körperlich) aufdrängt, die weder dem Lern- noch dem Lehrprozess zuträglich ist. Damit suggeriert das Bild, dass es in einem (ersten) Praktikum nicht wichtig ist, über didaktisches Hintergrundwissen zu verfügen. So „tun als ob“ man Lehrerin wäre bzw. unterrichten würde, erscheint ausreichend.

Bei der inszenierten Situation geht es nicht um eine gemeinsame Betrachtung eines Lerngegenstandes. Genauso wenig gibt es Indizien für einen Dialog zwischen dem Schüler und der Studentin. Aus Sicht der jungen Frau mag es darum gehen, sich als Praktikantin zu trauen, in den laufenden Prozess des Schreibens einzugreifen und somit einen didaktischen Handlungsspielraum für sich zu entdecken. Das Zeigen auf ein für sie besonderes Detail, durch das sie sich in sein Gedanken- bzw. Sichtfeld aktiv einbringt, dient dabei jedoch mehr dem Qualifizierungs- bzw. Bewährungsdruck der angehenden Lehrerin als der Bildung des Schülers und birgt in erster Linie eine Selbstwirksamkeitserfahrung für jene. Bei der Inszenierung wird die Gelegenheit verpasst, eine gegenseitige Verständigung anzudeuten, die einer Studentin dazu dienen könnte, sich die Sache aus der kindlichen Perspektive heraus zu erschließen, was ihr zukünftig das Kerngeschäft der Vermittlung erleichtern würde. Positiv gewendet kann festgehalten werden, dass sich in dem Bild das Entwicklungspotential einer Lehramtsstudentin dokumentiert. Eine sichtbare Anbahnung eines Professionalisierungsschrittes indessen bleibt verborgen und es dominiert die Botschaft, dass sich im Praktikum auch ohne professionsspezifisches Wissen Handlungsspielräume für Lehramtsstudierende erschließen.

5 Resümee

Die vorliegende Bildinterpretation verweist deutlich auf die künstliche Inszenierung, die eine Lehramtsstudentin im schulischen Praktikum imitieren will. Die aufgezeigten impliziten Annahmen über eine moderne Lehrerbildung jedoch werden der komplexen Realität nicht nur nicht gerecht, sondern strapazieren auch maßgeblich das Professionsverständnis sowie die Bemühungen um ein modernes pädagogisches Anforderungsprofil. Die simple Botschaft der Inszenierung, dass die Durchführung von Praktika ganz automatisch für Lehrerfahrungen sorgen wird und es zum Unterrichten nicht viel braucht, ist prekär. Denn damit birgt sich in der Offensive die Gefahr, dass Studierende bereits zu Beginn des Studiums ins Praktikum geschickt werden und dort ein bisschen Lehrerin oder Lehrer „spielen“. Sie üben bspw. die Zeigegeste ohne Kenntnis über die innere Verstehensproblematik der Sache unter Berücksichtigung des kumulativen Lernens, ohne Kenntnis von entwicklungspsychologischen Zusammenhängen und ohne die Logik der Institution Schule erfasst zu haben. Sie füllen dann ihre Rolle als Lehrperson weitgehend unreflektiert so aus, wie sie sich diese im Laufe ihrer eigenen schulischen Sozialisation erschlossen haben. Der Weg in die „Tradierungsfalle“ (vgl. Greiten & Trumpa 2017: 63) ist damit geebnet. Dies könnte – so meine Hypothese – das konstituierende Problem der frühzeitigen Praxisorientierung sein und der Professionalisierung des Lehrberufs alles andere als Vorschub leisten.

Die Bemühungen um eine Qualitätssteigerung der Lehrerbildung werden aktuell durch Personalmangel in den Schulen erschwert. Denn aufgrund des akuten Lehrermangels wird an vielen Stellen Personal eingestellt, bei dessen Rekrutierung allenfalls auf fachliche und weniger auf pädagogische und didaktische Vorbildung Wert gelegt wird. Sollte sich ihr Bild von Grundschulunterricht auch nur in Ansätzen aus dem hier rekonstruierten konjunktiven Wissen speisen, erscheint dies desaströs für den Professionalisierungsanspruch und -bedarf des Lehrberufs.

Eine Studie der Bertelsmannstiftung (Klemm & Zorn 2018: 7) prognostiziert bis zum Jahr 2025 allein in deutschen Grundschulen einen Bedarf von knapp 105.000 neuen Lehrkräften, denen voraussichtlich nicht mehr als 70.000 regulär ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen gegenüberstehen werden. Demnach gilt es hier eine erhöhte Nachfrage bei jungen Menschen zu generieren, für die eine Image-Optimierung des Lehrberufs förderlich wäre.

Entsprechend gilt es mehr denn je, sich für die Professionalisierung des Lehrberufs einzusetzen und so zum Ansehen des Berufsstandes beizutragen. Dazu zählt auch eine bewusste Auswahl von illustrierenden Fotos, die Rollenbilder und berufliche Vorstellungen in die Leserschaft transportieren. Auch wenn es in ihrer Natur liegt, komplexe Sachverhalte vereinfacht darzustellen, sollten sie – zumindest in Zeitschriften, die sich mit didaktischen Themen beschäftigen – nicht unnötig alte Rollenbilder und versch(r)obene Wirklichkeitskonstruktionen transportieren. Glücklicher Weise kann jedoch bezweifelt werden, dass sich bei flüchtiger Bildbetrachtung das ganze Ausmaß dieser latenten Botschaften offenbart.

Autorenangaben

Prof. Dr. Silke Trumpa
Hochschule Fulda
Fachbereich Pflege und Gesundheit
Leipziger Straße 123
36037 Fulda
0661/96406240
silke.trumpa@pg.hs-fulda.de

Literatur

- Becker, Rolf/Beck, Michael (2012): Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52. Wiesbaden, S. 137-163.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen u.a.: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann (2004): Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS, Jg. 5./H. 1, S. 3-6.
- Bohnsack, Ralf/Michel, Burkard/Przyborski, Aglaja (2015) (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen u.a.: Budrich.
- Greiten, Silvia/Trumpa, Silke (2017): Co-Peer-Learning in Praxisphasen. Ein Ausweg aus der „Tradierungsfalle“ didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 10, Sonderheft, Empirische Pädagogik, S. 63-79.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh, online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf
- Odendahl, Anne/Krath, Stephany (2016): Mehr Praxis gefragt. Didacta. Das Magazin für lebenslanges Lernen, 2016/H. 1, S. 124-127.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

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.

Schlagerwörter: 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-Fohrbrod 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.

stellungen und Selbstdeutungen von (angehenden) Lehrkräften (Rothland 2012; Terhart 2010). Auf dieser Basis und mit Blick auf die zur Bearbeitung des Lehrkräftemangels eingesetzten Kampagnen widmen wir uns Darstellungen zum (antizipierten) Lehrerwerden und -sein, die soziale Identitäten und Codes sowie implizite Bedeutungen und Gegenhorizonte zum Ausdruck bringen (Bohnsack 2014b: 37). Demnach sind Berufskampagnen mit ihren Dokumenten einerseits das Konzentrat von Vorstellungen (hier: zum Lehrerberuf, zu Lehrpersonen); andererseits perpetuieren sie Bewährtes und rufen Bilder hervor.

Im Rahmen von Berufskampagnen als öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen der Anwerbung, Information und Imagebildung finden besonders vervielfältigbare Gratispostkarten oder Plakate Einsatz, die mit Bildlichem und/oder Textlichem versehen sind und eine „Synthese aus Informations-, Kontakt- und teilweise auch Appellfunktion“ (Werner 2011: 159) darstellen. Anders als etwa Plakate sind Gratispostkarten haptisch greifbarer und auf der Vorder- wie Rückseite anschaubar, wobei die Adressierten selbst erschließen, was den Startpunkt der Anschauung bildet. Die Versandmöglichkeit macht sie ‚mobiler‘, womit die Chance besteht, Inhalt und Diskurs selbstläufig zu verbreiten (vgl. Holzheid 2011). Die Ausgestaltung der Dokumente beeinflusst die öffentliche Wahrnehmung dessen, was sie ‚abbilden‘. Neue Medientheorien gehen gar davon aus, dass Medien Strukturen des Wissens und damit der Gesellschaft verändern – nicht nur über das Medium an sich, sondern auch über dessen Codierung und Verbreitungswege (vgl. Knoblauch 2014: 325).

Dies führt zu der Frage, welche Bedeutungszuschreibungen dem Lehramt bzw. Lehrpersonen hier zuteilwerden. Mit Ausgestaltungsformen gehen Deutungshoheiten, Ansprüche und Erwartungen einher, bei denen aus professionstheoretischer Perspektive zumindest fraglich ist, ob ihnen (angehende) Lehrpersonen mit Blick auf zu konstatierende Ungewissheiten im Berufsalltag (Paseka et al. 2018; Helsper 2002), hinsichtlich der Prozessualität der Entwicklung professionellen Handelns (Hericks 2006; Terhart 2000) und der Mehrdimensionalität professioneller Praxis (Kramer & Pallesen 2019) entsprechen, d. h. Anschlussfähigkeiten erzeugt werden. Um Aussagen hierzu treffen zu können, rücken in rekonstruktiver Ausrichtung die Dokumente von Berufskampagnen einzelner Bundesländer in den Fokus.

2 Vorbemerkungen: Dokumentarische Methode und Gratispostkarten als hybride Medien

Wir gehen davon aus, dass Darstellungen – in diesem Fall Lehrerbilder – in ihrer physisch-materialen wie mentalen ‚Repräsentation‘ immer auch tieferliegende Sinnlogiken – in diesem Fall implizite Orientierungen zum Lehrerberuf – offenbaren (Bohnsack 2011: 151; Terhart 1996: 454). Die auf der Basis der Wissenssoziologie Mannheims entwickelte Dokumentarische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie zur Rekonstruktion expliziter *und* impliziter Wissensbestände sowohl für die Analyse von verbalen Daten als auch für solche, die als primär visuell gekennzeichnet gelten, Kategorien und Arbeitsschritte etabliert hat (Bohnsack 2014a, 2011). Auch wenn eine Vielzahl dokumentarisch ausgerichteter Arbeiten in erster Linie auf eine trennscharfe Behandlung der bild- und textbasierten Materialsorten und Analysemodi zielen, setzen im Zuge fort-

schreitender (multi-)medialer Ausdifferenzierungen zur Vernetzung von Bild- und Textlichkeit Weiterentwicklungen und Reflexionen ein (vgl. Kreuz & Matthes 2019; Böder & Pfaff 2019). Die inzwischen etablierte dokumentarische Forschungspraxis ermöglicht es nun auch, „Bild- und Textinterpretationen in einander ergänzender Weise“ (Bohnsack 2011: 55) zu vollziehen. Denn trotz analytischer Differenzierungen von Bild und Text – etwa über die ‚totale‘ bzw. sequenzielle Erfassung – können Interaktionsordnungen auch verschränkt sein (vgl. Kreuz & Matthes 2019: 213), was sich im Rekonstruktionsprozess aktualisiert. Dabei gleicht sich die Rekonstruktionspraxis, indem „bild- und textbasierte[...] Datensorten im Modus einer formulierenden und reflektierenden Interpretation bearbeitet“ (ebd.), verglichen und typisiert werden.

Im Zuge der Hinwendung zu natürlichen Protokollen existieren gegenwärtig Materialcorpora, die „in ihrer Anlage eben auch eine (Wieder-)Verschränkung und Zusammenführung einfordern“ (Matthes 2018: 263). Dies trifft auch auf die Beschaffenheit von Gratispostkarten zu, die zwischen Bild und Text pendeln – Böder und Pfaff (2019) sprechen in diesem Zusammenhang von „Bild-Text-Relation“ (ebd.: 135). Da es sich i. d. R. um visuelle Printmedien handelt, die über die Visualisierung von Text zugleich Verbalisierungen zum Ausdruck bringen, sollen die Eigenlogiken und Potenziale ikonischer und sprachlicher Entwürfe (vgl. Bohnsack 2011: 50, 116) bei der Analyse gleichsam Berücksichtigung finden können, was zu „Aushandlungen des Verhältnisses sowie zu Wechseln zwischen Ansätzen und Verfahrensschritten der dokumentarischen Bild- und Textinterpretation“ (Böder & Pfaff 2019: 135, 136) führt. Ähnliche Zugänge finden sich in bereits vorliegenden Analysen u. a. zu Comics (Dörner 2009), zum Bildraum von Parteien (Schäffer 2015) sowie bei Schriftbildern in Zines (Böder & Pfaff 2019) und Onepage-Websites (Gabriel et al. i. E.). Alle beziehen sich auf natürliche Dokumente, die nicht originär zu Forschungszwecken entstanden sind, aber im Zuge ihrer Veröffentlichung als Originale „authentisiert“ (Bohnsack 2011: 50) und als Dokumente fixiert wurden. Mit ihrer „eigenlogische[n] Struktur [...] als selbst-referentielles System“ (ebd.) von Bildern zum Lehrerberuf erlangen Gratispostkarten analytische Relevanz.

3 Gratispostkarten aus Berufskampagnen als empirisches Datum: von Bildern zum Lehrerwerden und -sein

Grundlage der folgenden Auseinandersetzung bilden bild- und textverbindende Printmedien³ in Form von Gratispostkarten exemplarisch ausgewählter Kampagnen⁴, in denen Lehrerbilder verdichtet hervortreten. Diese sind i. d. R. eingebettet in größere und verschiedenartige Materialcorpora und Veröffentlichungswellen. Die exemplarische Rekonstruktion erfolgt auf Basis der Kategorien und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode, die in der beschriebenen Verkopplung von Bild- und Textinterpretation für die

3 Die im Anschluss unter 3.1 und 3.2 präsentierten Abbildungen können aus Gründen der Anlage der gedruckten Variante seitens des Verlags lediglich in der Online-Version der Ausgabe der ZISU des 9. Jg. bunt zur Verfügung gestellt werden und sind ansonsten schwarz-weiß hinterlegt.

4 Weitere Kampagnen mit ähnlichen Ausdrucksformen finden sich z. B. in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen.

hybride Materialsorte in einem explorativen Versuch angewandt wird. Auch wenn im vorliegenden Fall das Textliche dominiert und als solches rekonstruiert werden kann, soll der bildrekonstruktive Zugang entsprechend des vorliegenden Formates ebenso Aufschluss über die Modi der Anlage geben. Um der Suspendierung des textlichen Vorwissens nachzukommen (vgl. Bohnsack 2011: 32, 173), bilden in den anschließenden Darstellungen Schritte der Bildanalyse den Startpunkt, wengleich sich die zu rekonstruierenden Beispiele (3.1 und 3.2) nicht ohne Weiteres in bildliche und textliche Ausdrucksformen zerlegen lassen. Die nachfolgende Darstellung kann die Ausführlichkeit der dokumentarischen Interpretationen lediglich skizzieren.

3.1 „Job mit Pultstatus – Gönn dir!“

In einer Pressemitteilung des Landes Nordrhein-Westfalen gab das Ministerium für Schule und Bildung im April 2018 sowohl die aktuelle Lehrerbedarfsprognose als auch den Start einer Lehrerkampagne („SCHLAU MACHEN – LEHRER WERDEN“) bekannt, wobei die ausgewählten Motive (Abb. 1) der sog. „Typografie-Kampagne“ über Gratispostkarten, Plakate sowie Postings in Social-Media-Kanälen eingeführt wurden.⁵

Abbildung 1: Motive der Typografie-Kampagne NRW, 2018 (1-3); Scan der Rückseite (4)⁶



5 Vgl. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018_17_LegPer/PM20180418_Lehrerkampagne/index.html; „Präsentation zur Informations-, Werbe- und Imagekampagne „Schlau machen – Lehrer werden““, Folie 6.

6 Nutzung mit Verweis auf den Ort der Darstellung; Link s. Fußnote 5.

Für alle abgebildeten Motive gilt, dass auf der Bildebene der Vorderseiten durch Fettdruck hervorgehobene Buchstaben in der Waagerechten blockartig angeordnet sind. Anders als bei Fotografien fehlen soziale Szenarien, Interaktionen, Gegenständliches, Neigungswinkel oder Fluchtpunkte, sodass keine ‚echte‘ Ebenenentwicklung des Perspektivstandortes entsteht (Bohnsack 2011: 57, 58). Es bildet sich stattdessen planimetrisch ein Raster in der Fläche (vgl. ebd.: 81; s. Abb. 2). Die Anschauung fokussiert auf die flächenmäßig größten Elemente: Neben der ‚großen Typografie‘ dominieren Neonfarben (Magenta, Orange, Cyanblau)⁷, Abtönvarianten sowie schwarz- und weißfarbige Elemente. Die Farbigkeit nimmt unterschiedliche Funktionen ein und zirkuliert im Bild, als Hintergrundfarbe, aber auch Schriftfarbe auf weißem Grund. Entsprechend bleibt die Einteilung in Bildgründe diffus und auf mehrere Ebenen verteilt. Dies wird auch durch die typografisch unterschiedliche Gestaltung gestützt. Es treten drei Textblöcke hervor, wobei der obere Block in der Gegenüberstellung weißer und abgetönter Farbe noch einmal in sich getrennt scheint. Trotz Separierung der Blöcke entsteht im unteren Bildteil eine Banderole und stützt ein übergeordnetes Viereck entlang der Kanten die Komposition ‚übergegensätzlich‘ (Imdahl, vgl. nach Bohnsack 2011: 36; s. Abb. 2). Dabei unterläuft der weiße, aus dem Bild herausführende Block jene Ordnung. Die Motive enthalten in der Banderole einen Ministerialverweis mit Landeswappen, was das Ministerium als offiziellen Bildproduzent ausweist.⁸ Zudem wird eine Homepage ‚verlinkt‘. Trotz des typischen Formats tritt das Dokument erst im Rückseitenmotiv durch Briefmarken- und Adresszeilenfeld als Postkarte hervor. Sowohl Typografie als auch Neonfarben brechen mit dem Corporate Design des Landes NRW: Auf die empfohlenen „Primärfarben“ (Leitlinien NRW-Design 2012/Farben und Papiere: 11) wird verzichtet, die Hausschriftart findet sich nur in der Ministerialkennung (ebd./Typografie, 10⁹). Diese auch durch verschiedengroß gesetzte Schriftarten (je Motiv) und Buchstaben (in der Motivkomparation) präsentierten Abweichungen führen gleichzeitig zu einer Dynamisierung der Statik, ferner kann die Identifikation als offizielles, serielles Dokument ggf. in Zweifel gezogen werden. Über die Bildebene zeigen sich insofern erste Ambivalenzen.

7 In den druckfähigen Covern kommen die Neonfarben nicht zur Geltung; Originalpostkarten lagen vor.

8 Vgl. „Schwarz-Weiß-Umsetzung der Absenderkennung für einfarbige Drucksachen“, Leitlinien NRW-Design 2012: 6.

9 Probeweise am „J“ nachvollzogen – kein Benton Sans.

Abbildung 2: Exemplarisches Beispiel zur Feldlinieneinzeichnung: 1) Gruppierungen, 2) Planimetrie (© Verf.)



Im Fokus aller Motive stehen die unterschiedlich formulierten und nach Wortlänge angeordneten Textblöcke im Titel-Untertitel-Format, die die Darstellung dominieren. Wird nun die Form der Darstellung in sequenzieller Logik betrachtet, bricht die Statik entlang der rechtsläufigen Schreib- und Leserichtung auf. Auf der Basis einer primär durch farbige Absetzung und weniger über ein einheitliches Größenverhältnis gestützte Lesbarkeit lassen sich je zwei Textteile relationieren: In Motiv 1 tritt eine Aussage hervor („JOB MIT PULTSTATUS“) und Motive 2 und 3 fragen („EIN LEBEN LANG INFLUENCER?“, „WIRST DU LEHRER?“), während kontinuierlich im Imperativ und per – über das Ausrufezeichen betonter – Handlungsanweisung geantwortet wird („GÖNN DIR!“, „KANNST DU HABEN!“, „MACHST DU SCHLAUER!“). Die Darstellung suggeriert so eine direkte Reaktionsfähig- sowie positive Beantwortbarkeit, was das Vorgängige als rhetorisch kennzeichnet – wobei zunächst unklar bleibt, wer diese Aspekte eigentlich einbringt. Durch die Satzkonstruktion wird der jeweilige Informationsgehalt verkürzt, sodass die Botschaft erst über den planimetrisch freigelegten Zusammenhang offenkundig wird. Interessant ist, dass in Teilen Verweise auf den Lehrerberuf verschleiert bleiben und der Kontext erst in der Gesamtschau mittels Homepage elaboriert.

Motiv 1 fokussiert auf einen „JOB MIT PULTSTATUS“. ‚Job‘ referiert umgangssprachlich zunächst auf eine vorübergehende berufliche Tätigkeit bzw. einen Arbeitsplatz; im Gegensatz stünde z. B. eine engagierte Haltung zum Beruf bzw. eine Referenz auf Merkmale mit besonderem identifikatorischem Engagement. Der anschließende Neologismus deutet in der Neukombination und Zusammenführung zweier Substantive als Wortspiel auf ‚Lehrerpult‘ und ‚Kultstatus‘; damit werden diese Attribute dem Lehrerberuf nahegelegt. Die so aufgerufenen unterschiedlichen Horizonte lassen sich wie folgt kennzeichnen: Kultstatus erhält jemand oder etwas mit einer bestimmten Aufmerksamkeit oder Anhängerschaft. Auch wenn unklar bleibt, worauf sich der Kult bezieht, wird dem Lehrerberuf so zunächst Beständigkeit und Ansehen zugesprochen. In der Verkopplung mit Pult kann die Perspektive jedoch gewendet werden, denn so erhält das Pult in Assoziation mit Katheder, Podium, Kanzel zugleich ein kritisches Moment. Mit Bezug etwa auf die Beschreibung von Schulkasernen des späten 19. Jahrhunderts lässt sich ein Pult auch als Symbol für „Prinzipien der Ordnung, Überwachung und Hierarchie“ (Foucault, zitiert nach Göhlich 1993: 111) verstehen. Der nicht wie in Motiv 2

und 3 angefragten Ausdrucksform haftet sodann eine Setzung an, und zwar eines Lehrerbildes, in dem Status über Erhöhung bzw. Macht erlangt wird. Eine solche Aufrechterhaltung eines frontalen, lehrerzentrierten Berufsbildes erscheint unter Hinzuziehung der mitgelieferten Antwort paradox: Die jugendsprachliche Verwendung eines „sich Gönnens“¹⁰ referiert auf eine Zielgruppe spezifischen Alters und wird über die Adaption des Bildproduzenten – hinsichtlich einer antizipierten Rollen transformation der Adressierten vom Schüler- zum Lehrersein – institutionell überformt. Es wird durchaus beiden Seiten eine machtförmige Position eingeräumt, in der sich oder anderen ‚Gönnung‘ zugestanden werden kann. Worauf sich diese (i. d. R. kurzfristige) Praxis jedoch bezieht, bleibt unklar (also: Was gönnen?). Eine solche Darstellungsform, die Deutungsspielräume einerseits verknüpft, andererseits mit der Komplexität ihrer Übersetzung schwanger geht, beschert den Motiven zudem Meme-Charakter (vgl. Osterroth 2015). In Motiv 2 und 3 wiederholt sich das Frage-Antwort-Spiel in seiner Machtförmigkeit und kokettiert noch stärker mit einer Leichtigkeit der Umsetzbarkeit – lässt in der Doppeldeutigkeit immer aber auch negative Assoziationen zu (z. B. Stress bekommen in Bezug auf Motiv 2). Auch setzt sich das Muster der Verwendung jugendsprachlicher Schlüsselbegriffe („INFLUENCER“) fort, sodass die hier vollzogene Verhandlungspraxis der Bildproduzierenden milieuspezifische Logiken antizipiert.

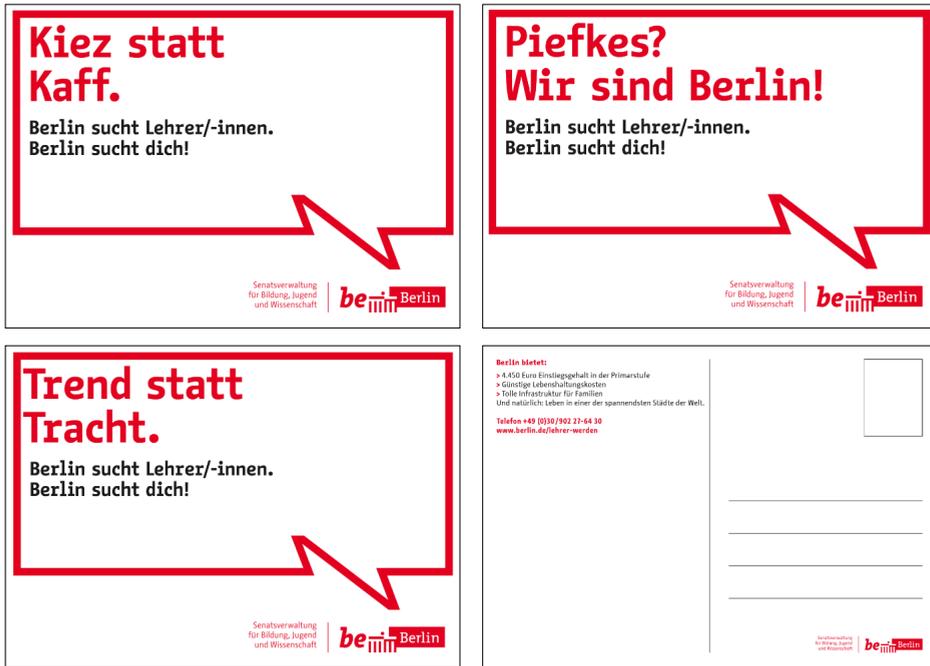
Anders als in Motiv 1 werden in 2 und 3 auch berufsbiografische Perspektiven im Sinne einer Prozesshaftigkeit des Lehrerwerdens und -seins offenbar, jedoch in verkürzender und idealtypisch-positivistischer Form. Motiv 2 polarisiert auf die Erwartung einer lebenslangen Aufrechterhaltung eines Status, der ebenso wie in Motiv 1 einflussreich sein bzw. als Vorbild fungieren kann – negiert damit aber zunächst auch die Krisenhaftigkeit des Lehrerberufs und ihm inhärenten Entwicklungsaufgaben während des gesamten Berufslebens. Ob sich ferner das in der Steigerungsform formulierte ‚Schlauer-Machen‘ in Motiv 3 bzw. wiederkehrend auch im Kampagnentitel und somit motivübergreifend etwa auf eine als klug bezeichnete Berufswahl, ein Schlauer-Werden als Lehrperson selbst, oder aber auf eine lehrerseitige Praxis des Eintrichterns bzw. ein Beibringen im Sinne einer Technologie (eben nicht schlauer werden der Lernenden) bezieht, bleibt offen. In letzter Bedeutungsvariante schwingt jedoch mit, dass es in der Tendenz um eine lehrerzentrierte und asymmetrische, zugleich mit diffuser Beziehungsarbeit einhergehende Wissensvermittlung und weniger um die Differenzierung weiterer Handlungsoptionen oder anderer pädagogischer Aspekte des Lehrerberufs geht. Die Ambivalenzen im Bildlichen finden so ihre Entsprechung in den sprachlichen Aufrufungen.

3.2 „Kiez statt Kaff.“

Im Folgenden sind Aspekte einer zweiten Fallrekonstruktion angeführt. Berlin wirbt bereits seit 2014 über verschiedene Formate für den Lehrerberuf. Die 2016er-Kampagne bietet ebenfalls Darstellungen im Postkartenformat. Ausgehend von exemplarischen Motiven (Abb. 3) setzen wir uns zunächst wieder mit übergeordneten Merkmalen und anschließend mit fokussierenden Elementen eines Kampagnenmotivs dieser Serie auseinander.

10 Die Konstruktion geht zurück auf deutschsprachige Raptexte und belegte 2014 den zweiten Platz als Jugendwort des Jahres.

Abbildung 3: Exemplarisch gewählte Motive der Kampagne Berlin, 2016 (1-3), Rückseite (4)¹¹



Für alle abgebildeten Vorderseitenmotive dominiert ein linksbündiger, mehrzeiliger Text in abgestufter, aber kontinuierlich gleichgroßer Schriftgröße und -art. Trotz des rot abgesetzten Schriftzugs der ersten beiden Zeilen gegenüber dem schwarzgefärbten kleineren darunter entsteht wie für die NRW-Motive ein Eindruck der Statik, wobei Bildfläche freibleibt. Auch hier werden keine sozialen Szenarien abgebildet, der Standort der Anschauung bleibt diffus. Vielmehr rückt im Sinne der Planimetrie und szenischen Choreografie die Anordnung der Textbausteine als Betitelung in den Fokus. Von den NRW-Motiven zu unterscheiden ist, dass sich Angaben zu einer Webadresse erst auf der Rückseite, dann aber mit Telefonkontakt finden; ferner werden zusätzliche Informationen geliefert, was „Berlin bietet“ (Höhe des Einstiegsgehaltes, günstige Lebenshaltungskosten, Infrastruktur, Spannungsreichtum der Stadt). Unterhalb des für die Karten wesentlichen „Dialograhmens“¹², einem im öffentlichen Stadtbild wiederkehrenden Gestaltungselement des Corporate Designs (=CD) Berlins, existiert eine weiße Banderole, die eine Absenderkennung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes sowie dessen Logo liefert. Über das Schriftbild hinaus entspricht die Farbigkeit hier anders als bei den NRW-Motiven den Landesfarben und folgt den Vorgaben, die in der Form (als seriös) zuordenbar das identifikatorische Moment der Rahmung stützen.

11 Rücksprache zur Nutzung erfolgte mit Ansprechpersonen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

12 Vgl. <https://www.berlin.de/rbmskzl/service/corporate-design/>

Lediglich die roten Hauptzeilen unterscheiden sich zwischen den Motiven. Der alliterativen Feststellung „*Kiez statt Kaff.*“ (Motiv 1) folgen die beiden Aussagen „*Berlin sucht Lehrer/-innen. Berlin sucht Dich!*“. Somit wird das durch den Dialograhmen und über die Doppelzackung angedeutete Gespräch – innerhalb dessen relationieren sich der rote und schwarze Textteil als sog. ‚Lettering‘ über ihre jeweilige Proposition – eher einseitig bestritten, wie es sich auch bei der NRW-Kampagne zeigen ließ. Die Proposition findet zunächst keine Elaboration, sondern weist eher eine eigenständige, konkludierende Funktion auf, die sodann Initiativreaktionen der Rezipierenden erfordert. Im Gegensatz zu den Motiven der NRW-Kampagne findet sich zwar ein direkterer Verweis auf den Lehrerberuf und die Suche nach Interessierten, der als Ausrufung ebenso nachdrücklich erscheint. Jenseits der Nennung des Einstiegsgehaltes in der niedrigsten Gehaltsklasse („*Berlin bietet*“) auf der Rückseite werden jedoch keine auskunftsfähigen Informationen zur Ausgestaltung des Lehrerberufs vermittelt, an denen sich – mit Blick auf eigene Vorstellungen – orientiert werden könnte. Die (potenzielle) Ernsthaftigkeit wird auf der Textebene gebrochen. Die Berlin-Motive führen im Kontrast zur Beibehaltung der formalen Vorgaben des CD in umgangssprachlicher Form lokale Begrifflichkeiten an, zu deren Entschlüsselung ein gewisses implizites, konjunktives Insider-Wissen vonnöten ist. Mit „*Kiez*“ etwa wird im etymologischen Sinne ein Wohnumfeld identifiziert und als solches über die Präposition „*statt*“ als positiver Gegenhorizont gegenüber dem „*Kaff*“ im negativen Gegenhorizont – also dem, was Berlin nicht sei – ausgespielt, welches in dieser Darstellung als unattraktiv dimensioniert wird (vgl. auch Motiv 2 u. 3). Diesem Wissen ist eine Vorgängigkeit inhärent: Man muss bereits dazugehören, um anschlussfähig zu sein. Der Dialog geht dabei – in der Verknüpfung von Arbeitskontext und Wohnumfeld – von Berlin aus: Berlin, nicht die Schule, sucht und bietet. Die vergemeinschaftende Personifizierung ist weiterreichend, denn die großstädtische Dimension, in der alle kollektiv zu Berlin ‚werden‘, spannt eine Figur auf, die Bedeutung der Stadt gegenüber dem eigentlich beworbenen Beruf erhöht und diesen austauschbar macht: Es tritt im Kontext der Anwerbung für den Lehrerberuf ein Mythos¹³ zutage, der zwischen Berlinwerden und Berlinsein als Berlinbild vordergründig wird. Dies kulminiert schließlich im Logo („*beBerlin*“) – Berlin (sein) rückt so als Universalantwort in den Mittelpunkt. Dass es sich durchaus um eine Berufstätigkeit in weniger angesagter bzw. ländlicherer Umgebung handeln kann, die ggf. unter die Definition von „*Kaff*“ fallen könnten, bleibt verschleiert.

4 Komparative Diskussion der Befunde und professionstheoretische Zugänge

Die Komparation zeigt, dass es sich trotz der verschiedengelagerten Themensetzungen der Bundesländer, d. h. der Kontextuierungsdifferenz (Jugend, Metropole), um einen minimalen Kontrast der verkürzten Darstellung spannungsfreier beruflicher Anforderungsstrukturen handelt. In beiden Kampagnen werden simple Handlungsoptionen impliziert. Diese beziehen sich bei den NRW-Motiven etwa auf machtförmige Positio-

13 Vgl. zur Mythosbildung im Kontext Schule Helsper et al. 2001.

nierungen und in Bezug auf die Berlin-Motive auf Entscheidungsspezifika hinsichtlich des Ortes beruflicher Tätigkeit. Die Berlin-Motive fokussieren dabei sozio-ökonomisch vergemeinschaftende Bindungsmomente, während die NRW-Motive eher immaterielle persönliche Vorteile der Angesprochenen aufgreifen. Dabei offenbart sich in den wörtlichen Wendungen ein Modus des Verzichts auf Eindeutigkeit, was in jener erheblichen Verkürzung einer Darstellung von Fakten oder Erfahrungsberichten gegenübersteht. Dabei bleiben die bildlichen wie textlichen Ausdrucksformen beider Kampagnen voraussetzungsvoll und erklärungsbedürftig. Die auf der Bildebene rekonstruierte Ambivalenz der NRW-Motive etwa zwischen verschiedenen Typografien findet ihre Entsprechung auch in widerstreitenden Darstellungsweisen zum Lehrerberuf, die an einem Lehrerbild orientiert sind, das zwar in der expliziten Ansprache und Aufmachung jugendliche Modernität signalisiert, jedoch auf der Ebene des Impliziten in gegenläufigen Attribuierungen verbleibt. Dies verstärkt sich über die gewählten Anweisungsformen einer institutionell-gesteuerten und hierarchieaffinen Berufsperspektive. Das Bildelement des Dialograhmens etwa geht von Berlin aus und ist diesem zugleich zugewandt, was ebenso auf der Textebene als voraussetzungsvolles Perpetuieren des Eigenen rekonstruiert werden konnte. Die jeweiligen Zuspitzungen und Verkürzungen – auch in der Sparsamkeit des Textes – nehmen als rhetorische Ansprachen in den NRW-Motiven Antworten vorweg und heben in den Berlin-Motiven einen Understatement-Charakter hervor, wenngleich sie mit direkter, persönlicher Ansprache („du“, „dich“) operieren. Beide Kampagnenelemente weisen in der Bild- als auch Textgestaltung in die Horizonte von Jugendlichkeit und Trend, die auf zukunftsgerichtete Lehrertypen zielen und damit simultan hierzu nicht passförmige ausschließen bzw. mehr oder weniger offensiv abwerten. Die NRW-Motive benennen dies durch Begriffe wie Influencer explizit, wohingegen die Berlin-Motive vielmehr implizit über eine urbane, kosmopolitische Ansprache agieren. Die Komparation zeigt eine jeweils bedarfsunspezifische Anwerbung (ohne Schulformen, Fächer). Anders als bei weiteren, ‚gebildeten‘ Kampagnenmotiven wird ein Textmetaphern und Vergleiche konjunktiv verstehender Kreis an Personen zudem distinktiv hervorgehoben.

Die zentrale Auseinandersetzung mit den Anwerbe-postkarten lässt mehrere Ambivalenzen zwischen den offensichtlich kommunizierten Inhalten und den impliziten Botschaften zuspitzen und drei für beide Kampagnenmotive übergreifende Verhandlungsmodi ausmachen: Eindeutigkeitsverzicht (1), Suggestion (2), Versprechungen (3).

Da sich jene Dokumente ausdrücklich mit dem Lehrerberuf beschäftigen und – explizit wie implizit – auf spezifische Art und Weise um Lehrkräfte werben, werden sie auch für den Professionsdiskurs relevant. Das, was hier persuasiv, suggestiv und unterkomplex-werbend angeboten wird, kann aufgrund potentieller Limitationen problematisiert werden, da sich zwischen Common-Sense und der Ebene des Impliziten (Bohnsack 2014b: 37) mehr oder weniger verdeckte Zuschreibungen abspielen. Mit Bezug auf Forschungen rekonstruktiv ausgerichteter Professionsansätze, die sowohl die Ungewissheiten des Lehrerhandelns (strukturtheoretisch: z. B. Helsper 2016), die Prozessualität der Entwicklung professionellen Handelns (berufsbiografisch: z. B. Hericks 2006) als auch die Mehrdimensionalität professioneller Praxis (praxeologisch: z. B. Kramer & Pallesen 2019) berücksichtigen, können Setzungen diskutiert werden. So werden Technologiebehauptungen über ‚Eintrichterungen‘ (Oevermann 2001: 65) eingeführt, die als

Subbotschaft weder auf Widersprüche oder Krisenhaftigkeiten im Lehrerhandeln noch auf die Prozessualität der Entwicklung professionellen Handelns deuten. Insbesondere die Rahmung der Lehrtätigkeit als Job läuft einer krisenbegleiteten Langzeitperspektive auf den Lehreralltag zuwider, da sie die Ausweisungen als professionelle bzw. professionalisierungsbedürftige Tätigkeit unterlässt (vgl. Kramer & Pallesen 2019: 87; Hinzke 2018). Festgestellt werden kann, dass in allen NRW-Motiven die Vieldimensionalität pädagogischen Handelns auf wenige Elemente reduziert und auf die Lehrperson zugespißt, in den Berliner Motiven wiederum suspendiert und externalisiert wird. Zieht man eine Heuristik zum professionellen Lehrerhabitus zurate (Kramer & Pallesen 2019: 84), sind mit den entsprechenden Dimensionen ‚Wissens- und Normenvermittlung‘ und ‚Gestaltung von Arbeitsbündnissen‘ lediglich zwei Aspekte beruflichen Handelns angesprochen, die überdies in eine einseitige „Überbetonung“ (ebd.) innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion münden und damit potenziell als „nicht-professionalisiert“ (ebd.) bezeichnet werden. Lehrermangel als historisches Phänomen wird zudem unter Rückgriff auf z. T. ‚historische Lehrerbilder‘ (Pult, Lehrerzentrierung) bearbeitet. Gleichzeitig wird über die Gestaltungsweisen aber auch ein vermeintlich moderner Entwurf des Lehrerseins gezeichnet (Influencer, Trend). Der Zugriff, Influencer oder Trendsetter mit Lehrpersonen in eins zu denken, kann in Bezug auf das Arbeitsbündnis kritisch gewendet werden: Die Zentrierung auf eine (digital-interagierende) Lehrperson folgt einer entgrenzenden Präsenz- und Bühnenlogik, wobei jene Personen von der Permanenz der Rückmeldung der Follower abhängig sind. Zudem werden die Erfahrungsräume der Lehrpersonen mit tendenziell jugendkulturellen Phänomenen bzw. konjunktiven Erfahrungsräumen gleichgesetzt und deren Adaption wird für möglich erklärt. Entsprechend rekonstruierte Lehrerhabitus zeigen die Krisenhaftigkeit des damit verbundenen Lehrerbildes: Die Krise wird dann virulent, wenn das Anerkennung zollende Publikum ausbleibt (vgl. Kowalski 2019). Ein derartiges Anwerben nimmt das Spiel mit hohen Erwartungen und Versprechungen in Kauf, ohne hierfür jedoch Sicherheiten aussprechen zu können. (Finanzielle) Garantien gibt es zwar in Berlin; das Spiel mit Enttäuschung und Glaubwürdigkeit zeichnet sich aber dahingehend ab, dass selbst in einer Großstadt nicht alle Lehrpersonen in Trendbezirken unterkommen.

Die bildungspolitischen Kampagnen dokumentieren in der Zusammenschau eine Brüchigkeit hinsichtlich des zum Ausdruck gebrachten Verständnisses von Lehrerwerden und -sein, indem der Lehrerberuf als jugendkulturelle und hippe Zugehörigkeit zur coolen Daseinsform avanciert, was ernsten Verhandlungen und der Berücksichtigung professionstheoretischer Konzepte und Erkenntnisse als auch der abgesicherten Bearbeitung des Lehrkräftemangels und -bedarfs zuwiderläuft. ‚Professionelles‘ wird mit solchen Image-Bildern sowohl mit Blick auf die Fokussierung der Metropole als auch auf die jugendkulturelle Adaption (trotz der im Unterschied zu Berlin erfolgenden Zentralmachung des Berufs) unterwandert und um Studienanfänger*innen und studierte Lehrer*innen unter Präsupposition und Entstellung von Tatsachen geworben. Problematische Folgen – z. B. durch unzureichende Anschlussfähigkeit zwischen Angeworbenen und dem Bedarf an Lehrkräften oder die sprachlichen und ikonischen De-Professionalisierungstendenzen – solcher immer auch auf der impliziten Ebene fungierenden Darstellungsformen sind in einem ersten Zugang skizziert worden, der sich bewährt, jedoch weitere empirische Absicherungen vor Augen hat. Mit Blick etwa auf die zu

Beginn dargestellten Überlegungen kann die These aufgestellt werden, dass sich die Motive der Berufskampagnen in polarisierende Darstellungsweisen einreihen und Figurationen (fiktional) stilisierter Angstfiguren und Besserwissenden oder Buddys und Gleichgesinnten aktualisieren (vgl. Rothland 2016).

5 Schlussbemerkungen

Der Beitrag behandelte die gegenstandbezogene Einordnung von Berufskampagnen und (impliziten) Lehrerbildern, die Darstellung eines eigenen empirischen Zugangs in Bezug auf die Materialsorte Gratispostkarte in einem erweiterten Analysespektrum mit der Dokumentarischen Methode sowie die Reflexion und Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen. Aufgrund der gewählten Fokussierung mussten methodisch-methodologische oder grundlagentheoretische Systematisierungen zurückgestellt werden. Es handelt sich um einen explorativen Versuch, die neue Materialsorte über einen dokumentarischen Zugang mit Professionstheorien zu vermitteln. Ausdifferenzierungen des erschließenden Vorgehens müssen anschließen. So bleibt etwa in der Annäherung der (dokumentarischen) Analysekategorie abbildender und abgebildeter Bildproduzenten und ihrem ‚identischen‘ Zusammentreffen (Bohnsack et al., vgl. nach Kreuz & Matthes 2019: 218) bisher vage, ob es sich um Bildräume der Organisationen (Schäffer 2015) bzw. organisationskulturelle Orientierungsrahmen der autorisierenden Bildungsinstitutionen handelt, oder aber mit mehrdimensionalen Verwobenheiten konjunktiver Erfahrungsräume (z. B. bildungspolitisch, werbend) zu rechnen ist, womit verschiedene Hervorbringungslogiken am Werk wären. Fortführungen werden fallintern wie -übergreifend über weitere Dokumente Aufschluss über die Verhandlungsweisen der Organisationen geben bzw. an einer Triangulation mit Selbstdarstellungen von Lehrpersonen interessiert sein. In der Folge gilt es, neben notwendigen Standortvariationen zu den vorliegenden Motiven (z. B. zu exkludierenden Differenz- und Gendermarkierungen) ein auf die mehrdimensionale Analyse von Lehrerbildern ausgerichtetes Forschungsprogramm zu entwickeln.

Autorenangaben

Dominique Matthes
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1
06110 Halle (Saale)
0345/5521712
dominique.matthes@zsb.uni-halle.de

Alexandra Damm
Universität Hildesheim
Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
05121/88310150
alexandra.damm@uni-hildesheim.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 68-84.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno (2007): Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 235-247.
- Blömeke, Sigrid (2005): Das Lehrerbild in den Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. In: Die Deutsche Schule, Jg. 97/H. 1, S. 24-39.
- Böder, Tim/Pfaff, Nicolle (2019): Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In: Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhardt/Schondelmeyer, Anne-Christin (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Budrich, S. 135-152.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.
- Cramer, Colin (2016): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: utb, S. 261-276.
- Dörner, Olaf (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. In: Magazin Erwachsenenbildung. at, Jg. 2009/H. 6, S. 1-13.
- Gabriel, Sabine/Leinhos, Patrick/Matthes, Dominique/Völcker, Matthias (i.E.): Dokumentarische Analyse körperbezogener Differenzierungs- und Vermessungspraktiken am Beispiel der Website „DirtyCode.io“. In: Gabriel, Sabine/Leinhos, Patrick/Kotzyba, Katrin/Matthes, Dominique/Meyer, Karina/Völcker, Matthias (Hrsg.): Formationen sozialer Differenzierungen. Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung (SZSBF). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: DSV.
- 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: VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur - ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217-245.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: VS.
- Holzheid, Anett (2011): *Das Medium Postkarte. Eine sprachwissenschaftliche und medien-geschichtliche Studie*. Berlin: ESV.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2018): *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018-2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Nr. 216.
- Knoblauch, Hubert (2014): *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Köller, Michaela/Stuckert, Martin/Möller, Jens (2019): *Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr!* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22/H. 2, S. 373-387.
- Kowalski, Marlene (2019): *Symbolische Kämpfe um Anerkennung, Macht und Statusplatzierung – Aspekte des Lehrerhabitus und Potenziale der Professionalisierung*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-166.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): *Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung*. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-99.
- Kreuz, Stephanie/Matthes, Dominique (2019): *(Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte*. In: Lüdemann, Jasmin/Otto, Ariane (Hrsg.): *Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-247.
- Matthes, Dominique (2018): *Raum(wissen) im Narrativen Entwurf. Ein dokumentarischer Zugang zu Narrativen Karten und Interviews am Beispiel einer Studie zum LehrerInnenberuf*. In: Engel, Birgit/Peskoller, Helga/Westphal, Kristin/Böhme, Katja/Kosica, Simone (Hrsg.): *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 252-273.
- Matthes, Dominique/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (i.E.): *Bilder von Lehrerberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung (SZSBF)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, Klaus (1962): *Die Rollenproblematik des Lehrerstandes und die Bildung*. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 54/H. 10, S. 463-475.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela (1973): *Wie sind Lehrer wirklich? Ideale – Vorurteile – Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oevermann, Ulrich (2001): *Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 28, S. 57-80.
- Osterroth, Andreas (2015): *Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text*. In: *IMAGE*, Jg. 7/H. 22., S. 26-46.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.) (2018): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: VS.
- Pinn, Sarah/Rothland, Martin (2011): *Die „Anti-Elite“ – dumm, neurotisch und falsch motiviert? Das Bild angehender Lehrkräfte in den Printmedien*. In: *Seminar*, Jg. 17/H. 4, S. 136-148.
- Przyborski, Aglaja/Wohrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Rothland, Martin (2016): *Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/in*. Münster: Waxmann, S. 67-86.
- Rothland, Martin (2014a): *Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 319-348.

- Rothland, Martin (2014b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 349-385.
- Rothland, Martin (2012): Verachtung als Berufsperspektive? Wie nehmen Lehramtsstudierende das Lehrerbild in der Gesellschaft wahr? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 28/H. 2, S. 21-36.
- Schäffer, Burkhard (2015): Bildlichkeit und Organisation. Die mediale Selbstdarstellung der Piratenpartei als Ausdruck ihres organisationskulturellen Milieus. In: Bohnsack, Ralf/Michel, Burkard/Przyborski, Aglaja (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie & Forschungspraxis. Opladen: Budrich, S. 37-56.
- Schäffer, Burkhard (2010): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 207-232.
- Schäffer, Burkhard (2003): „Ein Blick sagt mehr als tausend Worte“. Zur generationsspezifischen Inszenierung pädagogischer Blickwechsel in Spielfilmen. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 395-417.
- Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen (2012 [2007]): Leitlinien zum Nordrhein-Westfalen-Design. o. A.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): „Faule Säcke“ – Lehrerstereotype und öffentliche Erwartungen an den Beruf im historischen Prozess. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 28/H. 2, S. 9-20.
- Terhart, Ewald (2010): Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags? Lehrerbilder zwischen Fremd- und Selbstdeutung. In: Feindt, Andreas/Klaffke, Thomas/Röbe, Edeltraud/Rothland, Martin/Terhart, Ewald (Hrsg.): Lehrerarbeit – Lehrer sein. Seelze: Friedrich, S. 38-41.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-500.
- Werner, Theres (2011): Zur Leistung und Funktion von Flyern in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen. In: Gansel, Christina (Hrsg.): Systemtheorie in den Fachwissenschaften. Zugänge, Methoden, Probleme. Göttingen: V&R unipress, S. 153-165.
- Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2011): Lehr-Performances. Filmische Inszenierung des Lehrens. Wiesbaden: VS.

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.

Zum Zweiten und angelehnt an das gängige Verständnis von *Bildung* als einer auf das sich bildende Individuum bezogenen Bewegung der Hervorbringung und Transformation von Selbst- Anderen- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990), stellt sich mit Thompson (2005) die Frage, wie diese Transformationen zu denken sind, angesichts der Überlegung, „that our relationships to ourselves and to others are non-transparent to us“ (ebd.: 520). Intransparenz steht hier im Zusammenhang einer Kritik an moderner Subjektivität, die sich als strukturgebendes Zentrum von Bildungserfahrungen auszeichnet und sich selbst (anderen, der Welt) gegenüber, ein Verhältnis vollständiger rationaler Einsichtigkeit und souveräner Gestaltungshoheit einzunehmen vermag.

Demgegenüber, so Thompson (2005), erfahre das Subjekt in seiner bildenden Auseinandersetzung mit der Welt, in deren Mitte es sich als soziales Wesen stets bereits befindet, dass letztere enigmatisch bleibt, mithin sich dem eigenen identifizierenden Zugriff entzieht. Auch die Beziehungen zu anderen und zu sich selbst gehen nicht im dem Bild auf, das das Selbst von ihnen hat, sondern sind vielmehr geprägt von einem irreduziblen Nichtwissenkönnen: „Whenever someone addresses us, we are not able to fully make out the meaning of what is said, nor the significance it has for us“ (ebd.: 528). In dieser Hinsicht führt Bildung nicht zur Steigerung der (Selbst-)Erkenntnis, sondern steht in Verbindung mit einer Verunsicherung des Welt- und Selbstverhältnisses, deren Richtung und Effekte nicht vorwegnehmbar sind.²

Beide Argumentationslinien verweisen darauf, dass eine *vollständige Transparenz* im Pädagogischen nicht einlösbar ist, weshalb sich die Frage stellt, was Transparenz als Konzept dennoch attraktiv macht. Offenkundig verbindet sich mit Transparenz ein *Versprechen* – etwa auf Rationalisierung, Optimierung und Demokratisierung (s. o.) – das trotz seiner unmöglichen Einlösbarkeit aufrecht erhalten bleibt. Dieses Versprechen ist folgenreich für die Realitäten, auf die es einwirkt und die es hervorbringt, wie nachfolgend zu explizieren ist.

2 Zur Produktivität des Versprechens

Am Beispiel des Bildungsversprechens (Schäfer 2011) lassen sich die wirklichkeitskonstitutiven Effekte von Versprechen (und damit auch des der Transparenz) exemplarisch erhellen: Bildung ermöglicht die Artikulation unterschiedlicher gesellschaftlicher Problemlagen und führt damit verschiedene Interessensgruppe zusammen, die sich hinsichtlich der „allseits akzeptierten Problemformel“ (ebd.: 9) zusammenfinden und „Bildung“ als Aufgabe verstehen. Dies verweist auf die *Bindungskräfte* des Versprechens. Weiterhin steht das Bildungsversprechen u. a. im Zusammenhang mit der folgenreichen Proliferation quantitativ-empirischer Bildungsforschung (vgl. Reinders et al. 2015), welche auf die Vermessbarkeit von Bildungsprozessen zielt und so die Einlösbarkeit

2 In diesem Zusammenhang sind ethische Fragen verantwortlichen Handelns nicht aufgehoben, sondern sie müssen sich, so Thompson, hinsichtlich der Nicht-Transparenz verschiebend justieren lassen. Der Konnex von Transparenz und Ethik bleibt demnach in anderer Weise aufrechterhalten. Ähnlich formuliert auch Prange (2009) bezüglich der Intransparenz des Lernens, dass der Zweck, Lernen herzustellen, nicht jedes Mittel heilige.

des – grundlegend imaginären und damit dem der Transparenz strukturell vergleichbaren³ – Versprechens suggeriert.

Abstrahiert vom Bezug auf Bildung lassen sich die wirklichkeitskonstitutiven Effekte des Versprechens überdies argumentieren über dessen Charakteristik als *Sprechhandlung*, auf die Schäfer (2011) auch verweist. In der Sprechakttheorie Austins (2002) wird das Versprechen, eine Verpflichtung der Sprechenden auf Ausführung einer künftigen Handlung, als ein Performativ klassifiziert. Performativa gelten als in soziale Situationen eingebettete Äußerungen, die vollziehen, was sie benennen und dabei qua Sprache diese Situationen gestaltend transformieren. Die Funktion des Performativs ist folglich seine soziale Produktivität. Derrida justiert den Performativbegriff entsprechend als *iterative Praxis* und generalisiert den Status des Versprechens: „Es gibt keine Sprache ohne die performative Dimension des Versprechens; in dem Augenblick, in dem ich meinen Mund öffne, bin ich im Versprechen“ (Derrida 1999: 182). Sprechen als Versprechen aufzufassen, verweist zum einen darauf, dass jedes Sprechen auch eine machtvolle Verführung ist: Es lädt die von ihm Adressierten ein, ihm Folge zu leisten und sich an es zu binden. Zum anderen verbindet sich mit dem Versprechen ein Scheitern umfassender Kontrollierbarkeit der Produktivität des Performativen: Auch wenn man sich verspricht, auf nichtintendierte Weisen spricht, erzeugt dies Wirksamkeiten. Zudem ist das Versprechen mit seiner Einlösung nicht gleichzusetzen. Mit Derrida lässt sich hier auf eine (politische) Dimension der Anders-Möglichkeit sozialer Verhältnisbestimmungen verweisen (vgl. Derrida 2000).

Es sind diese machtvollen, wirklichkeitskonstitutiven Effekte des Versprechens, die wir hinsichtlich Transparenz für schulpädagogisches Denken und Intervenieren untersuchen möchten. Was verspricht Transparenz insbesondere? Auf welche Weisen verspricht es sich selbst als ein attraktives Konzept? Dies soll zunächst mit Blick auf den Diskussionsstand um Transparenz im Unterricht erhellt werden. Unserem Interesse an den pädagogischen (und weniger organisational verwaltenden) Prozessen an Schulen folgend, blenden wir dabei Texte zur Transparenz der Schulorganisation und -reform, ihre Entscheidungsprozesse und Kooperationsstrukturen aus (vgl. z. B. Kiper 2016).

3 Transparenz in Schulpädagogik und Didaktik

Während in Bezug auf pädagogische Grundbegriffe die Unmöglichkeit vollständiger Transparenz herausgestellt wird, offenbart sich in der didaktischen und schulpädagogischen Diskussion eine stärker affirmative Haltung, eine Forderung nach „mehr Transparenz“ (Schlömerkemper 1992: 7).

Diese Forderung richtet sich vor allem an Lehrpersonen, die ihre Einstellungen, Absichten, Entscheidungen und Handlungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen gegenüber den Lernenden öffentlich machen sollen (z. B. Gillespie 2005). Daran wird deutlich, dass sich mit Transparenz das Versprechen verbin-

3 Inhaltlich bezieht sich das Versprechen der Bildung darauf, dass mit ihr die „eigene Möglichkeit gegen die realen Bedingungen des Aufwachsens“ (Schäfer 2011: 9) behauptet wird.

det, durch „rückhaltlose und optimale Information“ (Schaller 1987: 87) das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden möglichst symmetrisch und demokratisch (Klafki 2007) zu gestalten. Intransparenz und das Rückhalten von Informationen – durch Lehrpersonen – verhindere eine rationale Verständigung und manifestiere die Wissensasymmetrie z. B. inhaltlich in Bezug auf die Auswahl und Darstellung von Sachverhalten, organisatorisch in Bezug auf beabsichtigte Unterrichtsabläufe und Termine für Leistungskontrollen. Demgegenüber gilt Transparenz als vertrauensfördernd und maßgeblich für eine gelingende, weil berechenbare Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Thies et al. 2016): Lehrende können auf die Akzeptanz ihrer Vorgaben hoffen, Lernende darauf, dass die Lehrperson von ihrem Plan nicht abweicht.

Wenngleich die Umsetzung von Transparenz als „schwierige Aufgabe“ (Schlömerkemper 1992: 7) titulierte wird, scheint diese doch weitgehend erreichbar. Dies gilt insbesondere für die Ziele sowie die Gestaltung des Unterrichts und den Prozess der Leistungsmessung und -rückmeldung (vgl. Moegling & Schude 2016). Mit ihrer Offenlegung verspricht man sich eine Steigerung des Lernerfolgs bzw. die Erhöhung seiner Wahrscheinlichkeit.

Die Kommunikation transparenter *Unterrichtsziele* erzeugt eine Öffentlichkeit dafür, aus welchen Gründen etwas gelernt werden soll. Damit verbindet sich das Versprechen, dass durch die Einsicht motivationale Prozesse seitens der Lernenden ausgelöst werden, die den Lernprozess anleiten (Jurkowski 2016: 11). Zugleich erfährt Transparenz eine Funktionalisierung als Triebfeder der „Autonomiefähigkeit“ des kompetent handelnden Kindes: „Die Lernenden müssen wissen, wie die Lehrperson den Verlauf des Lernprozesses geplant hat. Nur dann können sie auch sinnvoll intervenieren“ (Wahl 2006: 123). Auffällig ist hier, dass die Autonomiefähigkeit sich relational hinsichtlich der Vorgaben der Lehrenden entwickelt: Sie scheint auf als Intervention, nicht als souveräne Hervorbringung.

Transparenzförderungen in Bezug auf Leistungserwartungen gehen u. a. einher mit einem veränderten Leistungsbegriff: Leistungen sind zwar weiter an Individuen gebunden, jedoch wird die Verantwortlichkeit für das Erbringen einer Leistung aufgeteilt: „Entscheidend [...] ist aber auch“, so Meyer (2017: 113), „ob den Leistungserwartungen ein angemessenes Lernangebot der Schule bzw. des jeweiligen Lehrers gegenübersteht“. Diese doppelte Responsibilisierung qua Transparenz wird als „gerechter“ (ebd.) ausgewiesen und bezieht sich auf ein ethisch bedeutsames Verständnis partnerschaftlichen, gleichberechtigten Agierens in Unterricht, Prüfung und Beurteilung.

In einem transparenten Unterricht treten Leistungen als Rückmeldungen wieder in dessen *Gestaltungs- und Planungsprozess* ein: Einerseits sollen Lehrpersonen (und Bildungsadministration) darauf aufbauend Schlussfolgerungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und Optimierung individueller Lernprozesse ziehen (Hattie 2018) und für die Demokratisierung von Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung klassenöffentlich reflektieren (Meyer 2017). Techniken der Leistungsermittlung machen folglich Lernen sichtbar und dienen der gemeinsamen Versicherung einer unterstellten Wirksamkeit des gemeinsamen, pädagogischen Agierens (vgl. Idel & Rabenstein 2013: 41). Andererseits versprechen Leistungsrückmeldungen den Lernenden eine Eröffnung neuer Lernmöglichkeiten sowie eine Beobachtung, Ausrichtung und Steuerung selbstregulierter Lernprozesse (Hattie & Timperley 2007).

Transparenz erscheint, resümierend, als bedeutsam für eine vernünftige Gestaltung und Ordnung der schulischen und unterrichtlichen Prozesse und soll die Asymmetrie und Machtungleichheit der darin aufscheinenden pädagogischen Verhältnisse suspendieren. Ihre Begrenzung erhält Transparenz dort, wo ein ‚Zuviel‘ als riskant (etwa im „Aufbau vertrauensvoller Beziehungen“; Meyer 2017: 20) beschrieben wird oder sich bestimmte Vorgänge, insbesondere das Lernen (wohl aber dessen Kontexte), nicht vollständig transparent machen lassen. Auffällig ist, dass Transparenz häufig in den Zusammenhang des Versprechens auf die schulische und unterrichtliche *Praxisverbesserung* gestellt wird.

Hier stellt sich nun die die weiteren Untersuchungen dieses Beitrags inspirierende Frage, wie die Forderung nach Transparenz an die Schulpraxis vermittelt wird: Auf welche Weisen werden die Akteur*innen dazu angehalten, Transparenz als nötiges und sinnvolles pädagogisches ‚Equipment‘ aufzufassen? Welche Effekte hat die Transparenzforderung auf das Selbstverhältnis der Akteur*innen *als Pädagoginnen und Pädagogen*? Diesen Fragen gehen wir nach, indem wir ausgewählte Artikel aus praxisinstruktiven pädagogischen Zeitschriften analysieren, die sich an Lehrpersonen als Rezipierende wenden und Transparenz thematisieren.

4 Transparenz in Zeitschriften – eine Diskursanalyse

Bevor wir nachfolgend die analytischen Erträge unserer Analysen vorstellen, sollen einige knappe Erläuterungen zur Vorgehensweise dargelegt werden. Wir verstehen die Zeitschriftenbeiträge als Medien, die Transparenz an die Rezipierenden (v. a. Lehrpersonen) *vermitteln* wollen. Eine solche Vermittlung rekuriert auf die Differenz zweier Relata, deren Bezugnahme aufeinander erst durch Vermittlung entsteht (Jergus 2019). Die Vermittlung differenziert und relationiert u. a. zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Transparenz und schulpraktischer Erfahrung. Zeitschriften sind in diesem Sinne ‚Orte des Zwischen‘ bzw. der *Medialität* (Jergus 2019), in denen Wissen nicht aus einer überlegenen Wissensposition heraus appliziert, sondern *kultiviert* und (auch auf ästhetische Weise) inszeniert wird (vgl. hierzu auch Schmidt & Herfter 2019; Klomfaß & Moldenhauer 2018). Vermittlungen sind demnach als iterative Vollzüge zu kennzeichnen, so dass sich hier eine Linie zu den o. g. Ausführungen des Versprechens als performativer Praxis aufnehmen lässt. Auch letztere sind auf Medialität bezogen: Sie wirken produktiv, indem sie (subjektive, soziale) Referenzen in der Wirklichkeit stiften, ohne auf vorgängig Gegebenes zurückzugreifen.⁴

Hieran anschließend haben wir das Verfahren der Diskursanalyse gewählt, welche auf die (v. a. sprachlichen) Vollzüge der Konstitution von Wirklichkeiten fokussiert und dabei Machtverhältnisse und -wirkungen berücksichtigt. Spezifisch für das in dieser Untersuchung gewählte Vorgehen ist die Orientierung auf praktische Vollzüge im Sprechen, d. h. darauf, wie im Sprechen eine Ordnung hergestellt und transformiert wird (vgl. Jergus 2011). Eine Abgrenzung erfolgt damit gegenüber einem stärker wissenssoziologisch gefassten Diskursbegriff (z. B. Keller 2007).

4 Ausführlicher wird die Medialität performativer Praktiken u. a. bei Krämer (2002) diskutiert.

Den Analysekorpus haben wir wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt ließen sich über eine Datenbankabfrage zum Schlagwort Transparenz eine Reihe von Zeitschriftenbeiträgen identifizieren. In der Datenbank erzielten wir Treffer in einem Publikationszeitraum von 1993 bis 2015. Im zweiten Schritt wählten wir hiervon nur jene Beiträge aus, deren Publikationsorgan sich ausdrücklich an Akteur*innen der Schulpraxis richtet.

Im Anschluss an die Aufstellung des Korpus (47 Aufsätze) haben wir die Beiträge im Hinblick auf ihre Thematisierung von Transparenz gesichtet, gegliedert und sortiert. Einzelne Aussagen wurden dann einer vertieften (Fein-)Analyse zugeführt und anschließend, über verschiedene Texte hinweg, vergleichend betrachtet. Entlang dieses diskursanalytischen Vorgehens nach den genannten Fragestellungen konnten wir zwei zentrale Figuren identifizieren, die sich als Verdichtungen des Diskurses um Transparenz in den Zeitschriftenbeiträgen ergaben und nachfolgenden vorgestellt werden. Diese Figuren erweisen sich dabei als ebenso unterscheidbar wie relational aufeinander verwiesen.

4.1 Öffentlichkeit und Gemeinschaftlichkeit von Transparenz

In den untersuchten Beiträgen geht es darum, dass mit ‚Transparenz‘ etwas für alle am Unterricht Beteiligten Wahrnehmbares und subjektive Ansprüche Übersteigendes in den Unterricht und die Leistungsbewertung eingeht. Dies lässt sich an zwei häufig aufgegriffenen Thematisierungen exemplarisch verfolgen.

Transparente Gestaltungs- und Bewertungskriterien, eine erste thematische Linie, zeichnet nicht nur aus, dass sie auf inhaltlicher Ebene Maßstäbe für den Unterricht vorgeben (z. B. Vollstädt 2008), sondern dass sie diese *anhand ihrer Materialität sichtbar machen*. Sie sind schriftlich fixiert und sollen (klassen-)öffentlich zugänglich sein – z. B. in Kompetenzrastern, in denen das individuelle Können qua Klebepunkten visualisiert wird (Müller 2004) oder in Wandkarten zur Darstellung des Unterrichtsablaufs (Klusemann 2000). Diese Materialitäten implizieren eine gewisse Statik und Verbindlichkeit, denn sie überdauern die Flüchtigkeit einzelner Unterrichtsprozesse, halten diese aufgrund ihrer Präsenz zusammen.

Eine zweite Thematik betrifft die *Legitimität transparenter Bewertungskriterien*. Mit der Herstellung von Transparenz verbindet sich das Versprechen, die in den Bewertungskriterien formulierten Ansprüche als verbindliche auszuweisen. Eine erste solcher Legitimierungsstrategien ist dabei der Verweis auf wissenschaftliche Procedere, also u. a. die Unabhängigkeit der Bewertung von der bewertenden Person durch ein ausdifferenziertes, an Kompetenzvorgaben orientiertes Bewertungsmuster (z. B. Möller 2015). Auch die vor Testung und Bewertung festgelegten Leistungserwartungen, über die die zu Prüfenden „in expliziter und verständlicher Form aufgeklärt werden“ (Grotjahn 2007: 46), soll Objektivität sichern. Auch wenn dieser Anspruch teils kritisch gesehen wird (z. B. im Hinblick auf die Bewertung von Aufsätzen als „Ganzheit“; Hahn & Fischer 1995), vermittelt die Offenlegung der Beurteilungskriterien ein „Gefühl der Fairness und Transparenz in der Notenermittlung und begegnet so dem Vorwurf der Willkürlichkeit“ (Quiring 2009: 26). Damit ist bereits eine zweite Strategie angedeutet: die Beteiligung der Lernenden an dem Prozess der Erstellung und / oder Auswahl von Kriterien. Gerade bei nicht-standardisierbaren Lernprozessen wird die Leistungsbeurteilung als

„Dialog“ zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben (z. B. Schiele & Schmid 2001). Dieser auf Konsens gerichtete Austausch vermag die Akzeptanz der Kriterien und den erfolgreichen Vollzug der Leistungsbewertung absichern (z. B. Quiring 2009). Dadurch, und dies markiert die dritte Legitimationsstrategie, können die Lernenden ihre Ergebnisse permanent mit Referenzwerten in Beziehung setzen und so ihren Lernprozess überblicken (vgl. Müller 2004). Transparente Bewertungskriterien erhalten ihre Legitimität demnach über die Leitidee selbstgesteuerten Lernens: als Assertionen dessen, was von Lernenden „am Ende eines bestimmten Unterrichtsabschnittes an Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder auch Haltungen / Einstellungen erwartet wird“ (Vollstädt 2008: 7). Damit sollen u. a. auch ein *fachliches* Lernen komplexer Zusammenhänge vertieft (z. B. „Ausbildung eines Bewusstseins für Textsortenmerkmale“: Möller 2015: 40) sowie Prüfungsangst gemildert (Bayer & Fischer 1993) werden. Insofern ist es wenig verwunderlich, wenn zur Förderung von Kompetenzentwicklung, Einlösung einer pädagogischen Fürsorge und Ermöglichung von Selbstbestimmung, der „Umgang mit Leistungen zu einer gemeinsamen und selbstverständlichen Pflicht“ (Vollstädt 2008: 7) erklärt wird.

Eine solche hergestellte und verpflichtende Konsensualität führt zugleich auch zur Verschleierung der Strittigkeit und Andersmöglichkeit von Kriterien. So werden mit der Transparentmachung auch Unsichtbarkeiten erzeugt, etwa Widerrede oder die grundlegende Infragestellung von Leistung: Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit von Leistungsbewertung werden zum unkritisierbaren Rest von Konsensbildung. Es geht demnach nicht um eine radikale Transparentmachung des Unterrichts, die eingefahrene unterrichtliche Strukturmuster aufzubrechen vermag, sondern eher um die *Optimierung* des Unterrichts im Rahmen vorgebahnter Unterrichtsstrukturen. Noch immer ist die Lehrperson darin die zentrale Gestaltungseinheit des Unterrichtsgeschehens; sie muss (und kann) über Transparenz verfügen und sie als Promotorin des Lernerfolgs rational-strategisch einsetzen.⁵ Insgesamt erscheint der unterrichtliche Handlungsraum dabei als ein übersituatives, den jeweiligen spezifischen Handlungskontexten enthobenes Arrangement von begrenzter Komplexität: Der Machbarkeit von Transparenz wird die Machbarkeit von Unterricht zur Seite gestellt. Dies spielt auch mit der Materialität der Textsorte ‚Zeitschrift‘ zusammen: Jede Lehrperson soll sich den (richtigen) Umgang mit Transparenz aneignen können.

4.2 Transparente Optimierungen und Reg(ul)ierungen

Optimierungen stehen auch im Fokus der zweiten Figur des Diskurses um Transparenz. Hierbei wird, wie wir zeigen werden, Transparenz zur Stützung der Unterrichtsordnung funktionalisiert.

Es ist nahezu einstimmiger Tenor der untersuchten Beiträge, dass das Transparente sich nicht von selbst versteht. Wie bereits weiter oben im Kontext von Gemeinschaftlichkeit angesprochen, stellt sich die Handhabung transparenter Bewertungskriterien

5 In diesem Sinne lässt sich auch ein kalkulierter Einsatz von Intransparenz – als eine Art ‚Didaktisierung der Überraschung‘ – zur Steigerung von Neugierde einordnen (z. B. Klusemann 2000).

und Unterrichtsprozesse als Aufgabe für alle Lernenden dar (z. B. Vollstädt 2008). Um den unterrichtlichen Akteuren Handlungsoptionen aufzuzeigen, werden in den Beiträgen verschiedene Strategien angeführt, die wir als didaktische *Reg(ul)ierungen* bezeichnen, da sie auf instrumentelle Beherrschung der Transparenz zielen, um deren unabsehbare Momente in Schach zu halten. Hierbei lassen sich zwei Bündel von Strategien unterscheiden.

Das *erste* Bündel zielt in die ‚Tiefe‘ und soll eine bewusste *Einsicht* in den Wert und die Bedeutung des Transparentgemachten erzeugen. So soll beispielsweise die Nennung des Stundenziels und dessen Einbettung in eine Unterrichtsreihe zu Akzeptanz und Nachvollziehbarkeit der Sinnhaftigkeit der jeweiligen Unterrichtseinheit beitragen und das Verständnis für den verbindenden Zusammenhang einzelner Einheiten fördern (vgl. Kirk 1997). Die Lernenden bekommen so ein Bild davon, „was man können könnte“ (und sollte; Müller 2004: 46). Auch die eigenständige „Partner- oder Selbstkorrektur“ (Bayer & Fischer 1993: 57) entlang transparenter Bewertungsraster soll Einsicht in die Logik von Leistungsbewertungen und die „Beurteilungskompetenz der Kinder“ (ebd.: 59) fördern. Diese Strategien sollen damit qua Einsicht und Rationalisierung Bewertung zugleich verbessern und zur gemeinsamen Sache erklären.

Strategien des *zweiten* Bündels zielen auf die ‚Oberfläche‘ und umgehen das explizite Forcieren von Einsicht. Vielmehr soll durch Ritualisierung und Verstetigung von Praktiken des Transparentmachens unterrichtlicher Belange (z. B. Organisation von Gruppenarbeiten: Behr 2006; Projekte durchführen und präsentieren: Schiele & Schmid 2001) der Umgang mit Transparenz eingewöhnt und trainingshaft geübt werden.

Doch auch Lehrpersonen werden aufgefordert, den ‚richtigen‘ Umgang mit Transparenz im Unterricht zu finden. Für sie scheint Transparenz ein Wagnis darzustellen (Möller 2015), dessen Herausforderung darin besteht, sich für die Unvorhersehbarkeiten zu öffnen, die sich hinsichtlich veränderter Umgangsweisen ergeben. Mut und Selbstüberwindung (im Sinne der Aufgabe von Informationsmonopolen und Umstellung von Arbeitsabläufen) seien erforderlich, doch die Mühe lohne sich: Nur ein transparenter Unterricht sei ein „Ort für Erfolge und Leistungsfreude“ (Müller 2004: 45). Dies wird wiederum an verschiedenen ‚Erfolgsgeschichten‘ illustriert: So heißt es etwa bei Quiring (2009: 26), dass die Arbeit mit Bewertungsrastern eine „Arbeitserleichterung“ zur Notenfindung darstellen kann. An Attraktivität gewinnt ein transparenter Unterricht auf der Negativfolie des herkömmlichen Unterrichts, der abgrenzend beschrieben wird als u. a. störungsanfällig in Bezug auf fehlende Lernbereitschaft (Kirk 1997).

Im Sinne der didaktischen *Reg(ul)ierung* lassen sich auch die Praktizierungshilfen und Umsetzungsvorschläge von Transparenz verstehen, die innerhalb der Beiträge einen großen Raum einnehmen und von den Rezipierenden der Beiträge instrumentell zur Optimierung ihres Unterrichts genutzt werden können (z. B. Aufgabenblätter: Behr 2006; visualisierte Unterrichtspläne: Klusemann 2000). Sie implizieren die Bewältigbarkeit von Transparenz durch Herausforderndes hindurch. Eine Reflexion auf Momente der Intransparenz pädagogischer Vollzüge bzw. die Grenzen von Transparenz findet dabei kaum Raum.

Daneben wird die unterrichtliche Ordnung auch in jenen Thematisierungen fokussiert, denen es um die Regulierung von Akteur*innen geht. Tragendes Element solcher Forderungen ist das Format der *Selbstreg(ul)ierung*. Vor allem sind Schülerinnen und

Schüler angehalten, sich selbst bzw. ihr Selbst ‚im Zaum zu halten‘ und die eigenen Bedürfnisse mit den transparent gemachten Erfordernissen des Unterrichts abzugleichen, d. h. Lernbereitschaft und -motivation zu zeigen und sich an den verschiedenen unterrichtlichen Aufgaben aktiv zu beteiligen (z. B. Klusemann 2000). Darüber hinaus soll Transparenz eine verbindliche Grundlage der Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Lernprozesses gewährleisten (s. o.). Die Verheißung auf eine „realistische Selbstwahrnehmung“ des Lernens und die Ausbildung einer „Reflexionskompetenz“ (Bitter & Grittner 2015: 13) stellen die *Transparenz eines Selbstverhältnisses* in Aussicht. Dieses steht im Horizont einer Verantwortungsdelegation für den Lern- und Unterrichtserfolg sowie der Optimierungsarbeit an die Lernenden. Stellt sich der versprochene Erfolg nicht ein, so ist die Lehrperson hierfür nur begrenzt in die Pflicht zu nehmen; eine mögliche Nicht-Wirksamkeit der transparenzschaffenden Maßnahmen wird auch nicht thematisiert.

(Auch) Lehrpersonen sollen pädagogisch verantwortungsbewusst ihre „Subjektivität begrenzen bzw. kontrollieren“ (Vollstädt 2008: 7); gemeint ist damit, „Willkürlichkeit“ (Quiring 2009: 26), „Sympathie oder Antipathie“ gegenüber den Lernenden (Bayer & Fischer 1993: 60) und „Beurteilungsabweichungen gleicher Schülerleistungen“ (Kirk 1997: 15) zu vermeiden. In dieser Hinsicht sollen Evaluationen und Vergleichsarbeiten zum Einsatz kommen, die insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsqualität Transparenz und Optimierungen ermöglichen sollen, indem ihre Befunde den Lehrkräften zugerechnet werden. An diesen wird kritisiert, dass die Voraussetzungen dieser Instrumente häufig selbst nicht transparent, legitim und konsensual sind (z. B. von der Groeben 2009). Transparenz fungiert hier gleichermaßen als Bedingung wie Effekt und kritischer Einsatz bezüglich der Frage nach der Zurechenbarkeit von Verantwortlichkeit.

Darüber hinaus hat Transparenz auch die Funktion eines Knotenpunktes, über den sich verschiedene Akteur*innen miteinander in Verbindung bringen. Es kommt dabei zur *optimierenden Reg(ul)ierung von Anderenverhältnissen*, wie es sich am Einbezug der Lernenden und deren Eltern in die schulische Leistungsbewertung zeigen lässt. Wenngleich diese eine differente Einschätzung der Leistungen ihres Kindes vornehmen, soll sich das Gespräch mit den Eltern „konstruktiver und zielorientierter“ gestalten lassen, „wenn für alle Beteiligten klar ist, aufgrund welcher Kriterien die Bewertung der Leistung zustande gekommen ist und wie sich anschließende Verbesserungsvorschläge begründen lassen“ (Bitter & Grittner 2015: 12). Während gegenüber den Schülerinnen und Schülern klar formuliert wird, dass sie zwar „die Möglichkeit der Mitsprache und eventuellen Einflussnahme“ haben, die „letztendliche Notenfindung [...] aber immer beim Lehrer liegt“ (Quiring 2009: 26), wird ein disziplinierendes Einrücken der Elternposition in die schulische kaum thematisiert. Das Versprechen, dass sich (auch) Eltern durch transparente Leistungsbewertung verfügbar – und damit zu Agent*innen der Leistungsverbesserung – machen lassen, verweist darauf, dass Eltern eine bedeutsame Variable der Leistungssteigerung ihrer Kinder darstellen. Die qua Transparenz in Aussicht gestellte Möglichkeit rational-vernünftigen Austauschs verbürgt (und konstituiert) eine gemeinsame „Wirklichkeit“ aller Beteiligten, die auf der von ihnen akklamierten Legitimität der Leistungsbewertung aufruht. Hier lässt sich wieder eine Verbindungslinie zur ersten Figur der Gemeinschaftlichkeit entlang von Transparenz herstellen.

5 Fazit

Im Durchgang der Argumentation des Beitrags lässt sich festhalten, dass in einer systematisch orientierten Betrachtung eine grundlegende Intransparenz im Pädagogischen reklamiert wird, dass diese jedoch zunehmend – von der schulpädagogischen Diskussion über die Zeitschriftenbeiträge hinweg – entlang des Versprechens einer Möglichkeit von Transparenz überdeckt wird. Am Beispiel der Selbstbestimmung lässt sich dies erhellen: Während diese – als Bildung – noch in Bezug auf eine in ihren Effekten nicht vorwegnehmbare Verunsicherung von Welt- und Selbstverhältnissen thematisiert wird, erscheint selbstbestimmtes Lernen in den Zeitschriftenbeiträgen als ein qua Transparenz technisch induzierbares und kontrollierbares *Procedere*. „Transparenz“ verspricht demnach die Erreichbarkeit pädagogisch bedeutsamer Zielstellungen und suggeriert zugleich die Einlösung dieses Versprechens. Auf diese Weise steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Rezipierenden der Zeitschriftenbeiträge sich in den Horizont des Transparenzversprechens stellen und ihre Unterrichtsgestaltungen auf Transparenz ‚umstellen‘.

Eine zentrale und wirkmächtige Diskursfigur des Transparenzversprechens ist dabei, dass Lernen und Lernerfolg zur ‚gemeinsamen Sache‘ erklärt wird – dies konkretisiert sich etwa im Einbezug der Lernenden in deren Leistungsbewertungen, der auch in ethischer Hinsicht angezeigt scheint, sowie in der rationalen Kommunikation auf transparenten Grundlagen. Die in der Gemeinschaftlichkeit implizierte Egalität der Positionen aller Akteur*innen wird jedoch darin gebrochen, dass Transparenz nahezu durchgehend mit einer Steigerungs- bzw. Optimierungslogik verwoben ist. Die Inszenierung ‚zeitgemäß-moderner‘ Unterrichtsbelange, die nicht (nur) *für*, sondern *mit* den Lernenden konzipiert sind und auch die Perspektiven der Eltern berücksichtigt, führt zum Effekt der gemeinschaftlichen Legitimierung des Unterrichtsgeschehens, wie es von der Lehrkraft organisiert wird. So lässt sich, auf inverse Weise, die tradierte, asymmetrische Ordnung des Unterrichts durch Transparenz aufrechterhalten – wenngleich sich die Gestaltungsspielräume des Unterrichtsgeschehens verändern können. „Transparenz“ reguliert dabei zugleich noch, auf welche Weisen diese Vergemeinschaftung erfolgen kann.

Auch die von uns herausgearbeiteten Intensivierungen und Reg(ul)ierungen der Selbst- und Anderenverhältnisse, die der Einsatz von Transparenz im Unterricht verspricht, führen zu einer Restabilisierung unterrichtlicher Ordnungen. So stellt sich die Frage, auf welche Weisen eine Vermittlung unterrichtlicher Belange möglich erscheint, die nicht auf die Optimierung des Lernens enggeführt wird, sondern sich anderen Ansprüchen aussetzt und dabei andere Ordnungsweisen von Unterricht ermöglicht. Die in dieser Frage anklingende politisch-ethische Dimension haftet, wie beschrieben, auch dem Transparenzbegriff an – als normativ aufgeladenes Versprechen von Demokratisierung etc., mit dem sich Zumutung von und Aufforderung zu (mehr) Transparenz im Schulischen legitimieren. Insofern die Analysen unseres Beitrags jedoch auch auf entdemokratisierende Tendenzen hinsichtlich Transparenz aufmerksam machten, stellt sich weitergehend die Frage nach dem systematischen Zusammenhang politisch-ethischer Einsätze zu Intransparenz.

Autorenangaben

Dr. Melanie Schmidt
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Fachbereich Systematische Erziehungswissenschaft
 Franckeplatz 1
 06110 Halle
 0345/5523747
 melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Christian Herfter
 Universität Leipzig
 Fachbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs
 Dittrichring 5-7
 04109 Leipzig
 0341/97-31424
 christian.herfter@uni-leipzig.de

Literatur

- Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- Baumert, Jürgen (2003): Transparenz und Verantwortung. In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 213-228.
- Bayer, Regine/Fischer, Reinhard (1993): Anregungen, Leistungsbeurteilung Grundschulern transparent zu machen. In: Grundschulmagazin, Jg. 8/H. 6, S. 57-60.
- Behr, Ursula (2006): Zur Bewertung von Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 3/H. 2, S. 7-11.
- Bitter, Rieke/Grittner, Frauke (2015): Noten nachvollziehbar machen. In: Grundschulunterricht. Sachunterricht, Jg. 62/H. 2, S. 12-15.
- Derrida, Jacques (1999): Bemerkungen zu Dekonstruktion und Pragmatismus. In: Mouffe, Chantal (Hrsg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien: Passagen, S. 171-195.
- Derrida, Jacques (2000): Politik der Freundschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gillespie, Mary (2005): Student-teacher connection: a place of possibility. In: Journal of Advanced Nursing, Jg. 52/H. 2, S. 211-219.
- Groeben, Annemarie von der (2009): Zensuren – oder was? In: Pädagogik, Jg. 61/H. 6, S. 6-9.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, Jg. 41/H. 88, S. 44-46.
- Hahn, Alexandra/Fischer, Hartmut (1995): Aufsatzbeurteilung. In: Pädagogik, Jg. 47/H. 3, S. 14-16.
- Hattie, John (2018): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, Jg. 77/H. 1, S. 81-112.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: UTB, S. 103-125.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen.“ Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU, Jg. 2/H. 1, S. 38-57.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... Bielefeld: transcript.
- Jergus, Kerstin (2019): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Wiesbaden: Springer, S. 255-275.
- Jurkowski, Susanne (2016): Die Bedeutung von Transparenz für unterrichtliche Lernprozesse. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule.

- Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 66-80.
- Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. In: FQS, Jg. 8/H. 2, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>
- Kiper, Hanna (2016): Schulische Strukturen und Transparenz. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 38–49.
- Kirk, Sabine (1997): Keine Not mit den Noten? In: Praxis Schule 5–10, Jg. 8/H. 6, S. 15-17.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klomfaß, Sabine/Moldenhauer, Anna (2018): Kontrollierte Freisetzung? In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias/Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-230.
- Klusemann, Gebhard (2000): Transparenz im (Sach)Unterricht. In: Grundschulunterricht, Jg. 47/H. 3, S. 38–39.
- Krämer, Sibylle (2002): Sprache – Stimme – Schrift. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 323-346.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Meyer, Hilbert (2017): Transparenz in der Schule. In: Moegling, Klaus/Siedenbiedel, Catrin (Hrsg.): „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“ 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik. Immenhausen: Prolog, S. 16-29.
- Meyer, Hilbert (2018): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (2016): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. In: dies. (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 10-37.
- Möller, Stefan (2015): Mehr Transparenz wagen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, Jg. 49/H. 133, S. 38-43.
- Müller, Andreas (2004): Jeder Schritt ist ein Fort-Schritt. In: Praxis Schule 5–10, Jg. 15/H. 5, S. 44-48.
- Prange, Klaus (2009): Provoziertes Lernen. Zu den Aufgaben des Erziehens und der Intransparenz des Lernens. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-55.
- Quiring, Elke (2009): Leistungsermittlung und -bewertung mit Kompetenzrastern. In: Pädagogik, Jg. 61/H. 11, S. 26-27.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung (2.Auf.). Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schaller, Klaus (1987): Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin: Richarz.
- Schiele, Wolfgang/Schmid, Peter (2001): Leistungen messen in der Projektarbeit. In: Unterricht Arbeit + Technik, Jg. 37/H. 9, S. 18-20.
- Schlömerkemper, Jörg (1992): Verbindlichkeit entwickeln – Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit der Schule. In: Ders. (Hrsg.): Die Schule gestalten. Die Deutsche Schule, Beiheft 2. Weinheim: Juventa, S. 23-36.
- Schmidt, Melanie/Herfter, Christian (2019): Die Kultur von Aufgabenkulturen. In: ZfG, Jg. 12/H. 1, S. 101-115.
- Thies, Barbara/Misamer, Melanie/Aurin, Sarah Sophie/Hackbart, Marcel (2016): Transparenz in Schule und Unterricht. Pädagogisch-psychologische Zugänge und Handlungsempfehlungen. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule.

- Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 101-126.
- Thompson, Christiane (2005): The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: *Journal of Philosophy of Education*, Jg. 39/H. 3, S. 519-533.
- Vollstädt, Witlof (2008): Kompetenzorientiert Leistungen ermitteln und bewerten. In: *Praxis Schule 5–10*, Jg. 19/H. 5, S. 6-8.
- Wahl, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rezensionen

Juliane Spiegler

Sammelrezension zu rekonstruktiven Studien zu Differenz im Unterricht

In ihrem Kompendium schreiben Proske und Rabenstein (2018), dass sich die qualitative Unterrichtsforschung für Unterricht „in seiner *sozialen Verfasstheit* [interessiert]“ (8). In diesem Verständnis geht es darum, den sozialen Sinn zu rekonstruieren, „der in der wechselseitige[n] Bezugnahme von Personen aufeinander in zeitlichen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten emergiert bzw. hervorgebracht wird“ (ebd., 9). Dies stellt den gemeinsamen Ausgangspunkt der folgenden Studien zum Thema Differenzkonstruktionen in der Grundschule dar. Gemein ist ihnen weiterhin eine rekonstruktive Perspektive auf den Gegenstand, die Differenz als in unterrichtlichen Interaktionen der Grundschule (re-)produziert versteht.

(1) Kabel, Sascha (2019): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht.

Sascha Kabel bearbeitet anhand von sechs Fallstudien, die er auf Basis von Transkripten von Grundschulunterricht erstellt hat, die Frage, „ob wir überhaupt Aussagen über den Zusammenhang von schulischer Bildung und sozialer Herkunft im Unterricht treffen können (...) [und] ob wir pädagogische Umgangsmuster als ‚Antwort‘ auf herkunftsbedingte Probleme finden“ (37).

Theoretische Verortung

Kabel fasst zunächst überblicksartig und orientiert an Rabenstein et al. 2013 die relevante Forschung zu seinem Themenfeld zusammen. Dabei problematisiert er bei quantitativen Verfahren, dass mit ihnen kaum „Erkenntnisse über die Genese der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten“ (12) gewonnen werden können – ebenso wie bei qualitativen Studien, die beispielsweise mit Bourdieu und Bernstein arbeiten. Diese Studien laufen Gefahr, so Kabel resümierend, „reifizzierend externe Merkmale überzubetonen und damit die untersuchte soziale Wirklichkeit zu überformen und deren Eigenlogik zu verkennen“ (32). Auch Ansätze, die wie seine Studie „naiv“ vorgehen, also ohne vorab Wissen über die Schüler*innen einzuholen (vgl. 44), „bleiben insofern ‚äußerlich‘, als [dass] sie die (mögliche) Genese von Bildungsungleichheit im und durch Unterricht nicht *erklären*, sondern primär Differenzthematizierungen aufzeigen respektive *beschreiben*“ (32).

Daraus zieht er vor allem den Schluss, dass, wenn die Eigenlogik der Praxis und deren Erschließung wichtig ist, man nicht „die darin aufscheinende pädagogische Intentionalität als irrelevante Störgröße“ (33) verstehen dürfe. Kernelement einer ungleichheitsbezogenen Unterrichtsforschung müsse demnach sein, Unterricht „nicht nur als

Aufführung von Passungs- oder Nichtpassungskonstellationen zu sehen, sondern Vermittlung als ein dynamisches Geschehen zu betrachten, womit Lern- und Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen wären“ (15¹). In diesem Sinne geht es Kabel darum, eine „vorschnelle ‚Entsorgung‘ der pädagogischen Ansprüche zu vermeiden“ (37).

Method(olog)ische Verortung und Auswertung

Kabel plädiert dafür, seinen Analyseschwerpunkt der „sozialen Herkunft“ weder zu definieren noch zu operationalisieren (45) und stattdessen den Begriff der ‚Herkunftsdifferenz‘ zu verwenden, worunter er solche Differenzen versteht, „welche aus differenten primären Sozialisierungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler herrühren und als solche implizit oder explizit im Unterricht aufscheinen“ (46), sodass jedoch auch hiermit eine Perspektivverengung nicht gänzlich vermieden werden kann.

Die Grundschule als Untersuchungsort hat er gewählt, da „die Grundschule als inklusivster Teil des deutschen Schulsystems die am stärksten heterogene Schülerschaft aufweist“ (43).

Aus insgesamt zwölf Fällen stellt Kabel sechs ausführlich dar: vier Stunden aus der 4. Jahrgangsstufe und zwei Stunden aus der 3. Jahrgangsstufe. Das Datenmaterial stammt bis auf einen Fall aus dem Fallarchiv für pädagogische Kasuistik der Goethe-Universität Frankfurt am Main und wird unter dem stets gleichen Schema erarbeitet: So wird zunächst der Stundenverlauf, anschließend die Logik des Unterrichts hinsichtlich ihrer Didaktik, ihrer „thematisierten Erziehungsaufgaben und der aufbrechenden Bildungsepisoden“ (Gruschka 2005: 42 nach Kabel 2019: 50) untersucht, hierauf eine bis drei Sequenz(en) objektiv hermeneutisch erschlossen und nachfolgend Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz analysiert.

Zentrale Ergebnisse

Als einen ersten Befund bilanziert Kabel, dass sich die „Suche nach expliziter Thematisierung von Herkunftsdifferenz im Unterricht [...] als die Suche nach ‚der Nadel im Heuhaufen“ erwies², wenngleich sich dennoch direkte Herkunftsthematisierungen in seinem Material zeigen. Er führt detailliert aus, wie sich durch eine „alle bei ‚Null‘ abholen wollende und dadurch womöglich auf Herkunftsdifferenz reagierende Didaktik gerade als eingebrachte Leistungsdifferenzen, welche auf Herkunftsdifferenz beruhen, reproduzierend“ (212) auswirkt. Eine rekonstruierte „Nivellierung des fachlichen Anspruchs durch sozialintegrative Settings“ (216), fasst er begrifflich als „Downgrading“ (217). Als ein weiteres zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass „ein Einwir-

1 In der digitalen Fassung scheint ein Druckfehler vorzuliegen: Die Seite 17 wird als Seite 15 gedruckt; hier wird die „richtige“ Seite 15 zitiert.

2 Eine Aussage, die meines Erachtens nach in einem *qualitativen* Setting schwierig ist, ähnlich auch: „Eine sachlich verbindliche Bearbeitung eines Unterrichtsgegenstandes konnte nur in einem der sechs Fälle (Fall 5) beobachtet werden“ (216).

ken auf aus der Herkunft der Schüler herrührende Differenzen im Unterricht gerade durch das vorfindliche Downgrading obsolet wird“ (220) – ein zentrales Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz – denn so „beraubt man [...] gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler einer Möglichkeit zur Überwindung ihres Nichtwissens im und durch Unterricht, denen die häusliche Kompensation der ausbleibenden oder fehlgehenden Vermittlung im Unterricht nicht möglich ist“ (222).

(2) Weitkämper (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen

Florian Weitkämper legt mit einer 333 Seiten starken Ethnographie eine Studie vor, die ebenfalls der Frage nachgeht, „wie die soziale Herkunft der Schüler_innen in der Schule (ir)relevant wird und welche anderen Differenzkategorien von Bedeutung“ (97) sind. Er fragt weiterhin danach, „wie Kinder zu spezifischen Schüler_innen mit bestimmten Begrenzungen und Möglichkeiten werden“ (ebd.) und wie sich „Bildungskarrieren formen und welchen Einfluss Lehrkräfte dabei haben“ (ebd., zur ausführlichen Differenzierung vgl. 96-98).

Theoretische Verortung

Auch er beginnt seine Studie mit einer ausführlichen Darstellung aktueller Forschung, die er mit Blick auf die Übergangsforschung, auf schulische Akteur*innen und Klassifikationen und auf die Interaktionen in der Schule bündelt. Dabei gelingt es ihm vielfach, die Ergebnisse in einem sinnvollen Zusammenhang darzustellen und hinsichtlich seines Erkenntnisinteresses zu fokussieren. Er verweist u. a. darauf, dass die „Aussagen über die Rolle von Lehrkräften im Ungleichheitszusammenhang [...] unbestimmt oder idealtypisch“ (37) bleiben, obschon bisher durchaus gezeigt werden konnte, dass Lehrer*innen „kausale Zusammenhänge zwischen Kategorien wie sozialer Herkunft und Schulleistung herstellen“ (39).

Der theoretische Überbau der Studie bezieht sich vor allem auf Bourdieu (Habitus und symbolisches Kapital), Goffmann (Rahmentheorie), Butler (subjektivierende Anerkennungsverhältnisse) sowie Hirschauer (un/doing difference und Real-Essentialisierungen) bzw. auch West/Fenstermaker (doing difference).

Method(olog)ische Verortung und Auswertung

Weitkämper erhebt schwerpunktmäßig mit qualitativen Methoden, vorrangig ethnographischen Zugängen und Interviewverfahren. Die Haupterhebung umfasste fünf Monate, weitere mehrmonatige Aufenthalte wurden in Grundschulen anderer Bundesländer zur Kontrastierung durchgeführt³. Im Anschluss erfolgte eine quantitative Erhebung mittels

3 Für alle Forscher*innen, die eine ethnographische Studie planen, ist der beschriebene Feldzugang besonders aufschlussreich zu lesen (ab 117).

Fragebogenbefragung der Schüler*innen (Items zu: „soziale Herkunft“, „Ethnizität“ und „Freundschaft“, vgl. ab 108). Eine Reflexion der eingesetzten Verfahren und Konstrukte findet sich in der Ergebnisdarstellung (ab 268). Zentrale Diskussionspunkte in der qualitativen Differenzforschung, beispielsweise der Zusammenhang zwischen situativer Konstruktion von Differenz (oder Autorität) und sozialer Ungleichheit oder auch die Frage, inwiefern Kontextwissen der Forscher*innen in die Analyse einfließen sollte, lässt er weitgehend unbeachtet.⁴

Der Auswertungsschwerpunkt liegt klar auf den qualitativen Daten und wurde mit der Grounded Theory und einem sequenzanalytischen Vorgehen vorgenommen, das sich an der Butlerschen Adressierungstheorie und deren Operationalisierung orientiert (ab 127).

Zentrale Ergebnisse

Anhand von unterrichtlichen Konfliktsituationen arbeitet Weitzkämper ausführlich heraus, wie Autorität(en) angerufen und soziale Ordnungen hergestellt werden. Dabei kann er zeigen, dass in diesen Situationen „Kategorisierungen in der Wahrnehmungswelt der Lehrkräfte überzeichnet [werden], die sich bereits seit einiger Zeit ‚angestaut‘ haben“ (191) und das für „die Herstellung von Autorität [...] emotionale Dimension [sic] relevant“ (192) zu sein scheinen. Er führt einen Dualismus zwischen ‚Licht-‘ und ‚Schattengestalten‘ als Schüler*innenbilder ein und erklärt, dass die „solidarischen ‚Lichtgestalten‘ (...) als Vorbilder inszeniert und gegenüber nichtgehorsamen ‚Schattengestalten‘ abgegrenzt [werden]. Die adressierten, gehorsamen Schüler_innen nehmen Verobjektivierungsstrategien und Einforderung von Loyalität bereitwillig an [...]. Die nicht Gehorsamen werden tendenziell eher abgestraft.“ (220).

So kann er überzeugend rekonstruieren, wie „soziale Differenzverhältnisse für Lehrkräfte schulische Diskriminierungs- und Legitimierungsgelegenheiten bereitstellen“ (319), wie ein „*doing authority* als Re-Inszenierung des *doing class* verstanden werden kann“ (ebd.), weiterhin, wie „die erzeugten emotionalen Ungleichheitsordnungen innerhalb der Schülerschaft nicht fixiert sind, aber einen stabilisierenden Charakter des Sozialgefüges haben“ (325) und auch, dass und wie durch spezifische un/doing authority Praktiken eine „emotional- und dabei strukturell-ungleiche Ordnung“ (331) geschaffen wird (vgl. für eine Ergebniszusammenfassung ab 317).

(3) Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule

Die Arbeit von Kerstin Heberle verfolgt das Ziel, „das Thema der Differenzkonstruktion aus fachdidaktischer Perspektive zu beleuchten“ (15). Die leitenden Fragen der Studie sind: „Wie wird Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht in der

4 So antwortet er beispielsweise auf das letztgenannte methodologische Problem: „Die einfache Antwort ist: Die Ordnungen sollen aus dem Material rekonstruiert werden.“ (138).

Grundschule interaktionsbezogen markiert? Wie interagieren Lehrende und Schülerinnen und Schüler bei der Konstruktion von Differenz? Wie werden Differenzkriterien in die musikpädagogische Unterrichtssituation eingebracht und verhandelt?“ (60). Die Datengrundlage besteht aus Videoaufnahmen von instrumentalem Gruppenunterricht in der Grundschule, der von Musikschullehrenden durchgeführt wird und im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ stattfand.

Theoretische Verortung

In der Darlegung ihrer theoretischen Grundannahmen grenzt Heberle zunächst „Heterogenität als Schülermerkmal“ (ab 20) von einer soziologischen Perspektive mit dem Schwerpunkt des ‚Doing Difference‘ ab (ab 28) und ordnet ihre Studie der zweiten Richtung zu. Weiterhin argumentiert sie für eine begriffliche Trennung zwischen ‚Heterogenität‘ und ‚Differenz‘ zugunsten des letzteren, wobei diese Reflektion Potential verschenkt, wenn die Forscherin lediglich anführt, dass – frei formuliert – andere auch so arbeiten⁵ und der Differenzbegriff „gegenüber dem Begriff der Ungleichheit als offener ausgelegt und Differenzierung nicht direkt mit Prozessen der Hierarchisierung gleichgesetzt“ (39) werden kann.

Anschließend blickt sie auf Studien, in deren Mittelpunkt „die Analyse von Differenzkonstruktionen auf der Mikroebene im Kontext von Schule und Unterricht“ (31) steht und fasst damit den aktuellen Forschungsstand unter verschiedenen Schwerpunkten zusammen. An einigen Stellen überträgt Heberle die Erkenntnisse auf die Daten aus ihrem Projektzusammenhang; erkenntnistheoretische oder methodologische Diskussionen der Studien und daraus resultierende Konsequenzen für die vorliegende Studie oder das eigene Vorgehen erfolgen jedoch nur kaum.

Heberle geht daraufhin auf das Thema der Leistungskonstruktion im (Musik-)Unterricht ein. Besonders interessant sind dabei die Anmerkungen aus fachdidaktischer Perspektive, die sich aufgrund der Einführung von Bildungsstandards auf das resultierende Spannungsfeld im Fach Musik ergeben (vgl. ab 44).

Method(olog)ische Verortung und Auswertung

Ausführlich erklärt die Forscherin zunächst allgemein die methodologische Perspektive der Studie und arbeitet dann das besondere Erkenntnispotential von Videografie für die Musikpädagogik heraus (65). Neben dem videobasierten Verfahren hat sie weiterhin auch Beobachtungsprotokolle angefertigt, um die eigenen Erfahrungen und Einstellungen zu notieren und diese anschließend zu reflektieren (66).

Ihr Sample besteht aus sieben Schüler*innengruppen mit unterschiedlichen Instrumenten, die drei Jahre jeweils einmal in der Mitte des Schuljahres in einer Unterrichtsstunde videographiert wurden (79).

5 „Um eine Verortung zu entsprechenden Ansätzen, die sich der Konstruktion von Differenz auf einer Prozessebene widmen, vorzunehmen, soll im Folgenden in dieser Arbeit statt des Begriffs der Heterogenität ebenfalls der Begriff der Differenz genutzt werden.“ (39)

Die Daten sichtet sie zunächst offen und ermittelte dabei bestimmte Szenen durch eine mehrfache Analyse mithilfe des Kodiervorgangs der Grounded Theory und einem sequenzanalytischen Vorgehen als tragfähige Auswertungsperspektive. Dabei handelt es sich um „Rückmeldesituationen im Anschluss an das Instrumentalspiel“ (91), die den weiteren Analysefokus bestimmen sollten. „Ergänzend“ (84) hierzu griff sie auf die Segmentierungsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) zurück, um „einen Überblick über die einzelnen Unterrichtsstunden zu erhalten“ (85) und weiterhin auch die „Wahl der Schlüsselszenen“ zu unterstützen. Bis auf wenige Ausnahmen⁶ erfolgt die (schrittweise) Darstellung des Analyseprozesses nachvollziehbar und ist lesenswert für alle, die vor der Herausforderung einer Auswertung von Videodaten stehen.

Eine schlaglichtartige Reflexion der Methode erfolgt im Anschluss der Ergebnisdarstellung (ab 172).

Zentrale Ergebnisse

Heberle stellt im Ergebnisteil ihrer Studie zunächst übergreifende Inszenierungsmuster, danach eine Beschreibung ihrer Auswertungsperspektive und abschließend die Kernkategorie „Exposition“ vor (99). Unter „Exposition“ versteht sie: „Handlungsmuster der beteiligten Akteurinnen und Akteure (...), die dazu beitragen, dass die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers als different zur Gruppenleistung markiert wird und diese *Markierung einer Leistungsdifferenz* darüber hinaus von Lehrenden und/oder Schülerinnen und Schülern gleichzeitig oder durch eine Folgehandlung in besonderem Maße *verstärkt* und auf diese Weise *in den Fokus der Gruppe* gesetzt wird“ (106). Bei den drei Varianten der „Exposition“ handelt es sich um: „Markierung von Leistungsdifferenz“ (ab 107), „Exposition durch Isolation der musikalischen Tätigkeit“ (ab 119) und „Exposition im Fokus von Maßstäben“ (ab 153).

Nah am Material rekonstruiert sie Fälle, in denen Schüler*innen als „gute“ oder „schlechte“ Schüler*innen vor allen anderen exponiert werden (ab 120), verschiedene Varianten einer Fehlerreproduktion (ab 125) und Schüler*innenstrategien, „die eigene Leistungsfähigkeit zu zeigen und sich innerhalb der Gruppe als leistungsstärkster zu positionieren“ (148). ‚Exposition‘ kann damit als eine von Lehrenden sowie Schüler*innen gemeinsame Konstruktion von Leistung verstanden werden. Zusammengefasst erfolgt dies über Handlungsmuster, in denen sich eine individuelle Adressierung im Kontext von Bewertung zeigt und Schüler*innen als gut/schlecht positioniert werden; über Handlungsmuster, die als „Muster der *Einzelkorrektur*, *Reproduktion eines Fehlers*, *Schüler als Exempel im Gruppenprozess*, *Schüler als Objekt der Bewertung* sowie *Extrabehandlung* beschrieben“ (165) werden, sowie Handlungsmuster, in denen die

6 „Bei der Mikroanalyse sollen (...) technische Verfahren der Objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Analyse aufgegriffen werden (siehe Kapitel 7.3.2)“ (78). In dem Kapitel wird jedoch vor allem das Kodiervorgang der GT vorgestellt und nur relativ unspezifisch im Rahmen der sequenziellen Interpretation auf die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode verwiesen.

Leistung einer Schülerin/eines Schülers als Maßstab im Vergleich zur Gruppe angelegt wird (ebd.).

Fazit

Auch 100 Jahre nach ihrer Gründung sieht sich die Grundschule als Schule für alle, sie soll „im deutschen Schulsystem die Schulform [sein], in der die Vorstellung einer Schule für alle Kinder ihren konsequenten Ausdruck findet“ (Götz et al. 2016: 3). *Dass* die Grundschule jedoch zur Reproduktion von Differenzen und Ungleichheiten beiträgt, ist bei weitem nicht neu. Zur Klärung, *wie* dies vollzogen wird – erstaunlicherweise ist die Forschung hierzu, insbesondere auf Ebene unterrichtlicher Interaktionen in der Grundschule, immer noch relativ überschaubar – liefern die drei vorgestellten Studien gewinnbringende Erkenntnisse. Als zukünftige Herausforderung für die rekonstruktive Unterrichtsforschung besteht die komplexe Aufgabe, diese Ergebnisse systematisch aufeinander zu beziehen.

Autorenangaben

Juliane Spiegler
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Innere Kanalstr. 15
50823 Köln
0221/470.2655
juliane.spiegler@uni-koeln.de

Literatur

- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Götz, Margarete/Miller, Susanne/Einsiedler, Wolfgang/Vogt, Michaela (2016): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik, online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2016_Diskussionspapier_Grundschulpaedagogik.pdf
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Kabel, Sascha (2019): Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 59/H. 5, S. 668-690.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Tagungsbericht

David Gerlach, Bernd Tesch

Rekonstruktiv-praxeologische Fremdsprachenforschung: Fachtagung am 27. und 28. Juni 2019 an der Universität Tübingen

Das steigende Interesse an rekonstruktiv-praxeologischen Ansätzen in den Fremdsprachendidaktiken und der Fremdsprachenforschung insgesamt lässt sich nunmehr durchaus als „Trend“ bezeichnen. Dies war für die Initiatoren Anlass, eine Plattform zu schaffen, die die Möglichkeit zum forschungswerkstattartigen Austausch wie auch zur Vernetzung gibt und mittelfristig insbesondere die Nachwuchsförderung und entsprechende Projekte sichern soll. Das Ergebnis ist die Gründung der *Forschungsgemeinschaft Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* im Rahmen der Tagung, welche auch in der Gründung einer Online-Zeitschrift mündet (*open access, peer-reviewed*).

Die Beiträge der Tagung im Juni 2019 zeigten die Bandbreite rekonstruktiver Forschung mit der fachdidaktischen Perspektive auf, welche in einem Rück- und Ausblick am ersten Tagungsabend in einer Keynote von Prof. Dr. Andreas Bonnet (Hamburg) gebündelt und gewürdigt wurde. Bonnet zeigte nicht nur die Chancen rekonstruktiver Ansätze auf, sondern diskutierte auch ihre besondere Chance, Fremdsprachenunterricht verstehbar zu machen sowie Komplementaritäten mit und Abgrenzungen zu quantitativer Forschung.

Die von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung geförderte Tagung wurde von den Veranstaltern im Format von Workshops mit 90 Minuten-Zeitfenstern für jeden Beitrag konzipiert. Somit konnte nach kurzen theoretischen Inputs jeweils intensiv über Daten und Analysen diskutiert werden. Matthias Grein (Hamburg) & Janina Vernal Schmidt (Hildesheim) beleuchteten anhand ihrer Promotionsprojekte das schulpädagogische Konstrukt des „Schülerjobs“ und stellten seine möglichen Implikationen zur Diskussion. Melanie van Iersel (Rostock) ging der Frage nach, wie sich Sinnbildungsprozesse im beginnenden Spanischunterricht unter der Perspektive von Mehrsprachigkeit herausbilden können. Zum Spannungsverhältnis zwischen Distanz und Involviertheit stellte Jochen Strathmann (Frankfurt am Main) auf der Grundlage von Videodaten erste Ideen eines Projekts vor.

Zu Beginn des zweiten Tages befragten Andrea Daase (Bremen) und Stephanie Klein (Bielefeld) die Dokumentarische Methode sowie das Narrative Interview danach, wie sie in die Prämissen soziokultureller Ansätze der Zweitspracherwerbsforschung passen. Damian Vernaci (Tübingen) präsentierte Videoauszüge aus einem gerade gestarteten DFG-Projekt zu Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers mit der Frage nach Auswahlprozessen und -kriterien bezogen auf Unterrichtsvideos. Zuletzt lud Annika Kreft (Frankfurt am Main) dazu ein, anhand von Daten aus ihrem Promotionsprojekt zur Transkulturalität bei der Arbeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit *fictions of migration* über Herausforderungen und Potentiale sinn-genetischer Typenbildung im komplexen System Fremdsprachenunterricht nachzudenken.

Es zeigte sich bei dieser Tagung in großer Deutlichkeit, dass die fremdsprachenspezifische Passung der Dokumentarischen Methode und insbesondere die rekonstruktiv-praxeologische Erforschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers noch zahlreiche grundlegende Fragen aufwirft, so dass das Projekt einer einschlägigen Austauschplattform über Jahrestagungen und Online-Zeitschrift längst überfällig erscheint.

Die nächste Tagung der *Forschungsgemeinschaft Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* findet Ende Juni 2020 in Marburg/Lahn statt. Weitere Informationen zur Forschungsgemeinschaft, die Calls zu den Tagungen sowie die Online-Zeitschrift finden sich unter www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de.

Autorenangaben

Dr. habil. David Gerlach
Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Hans-Meerwein-Straße 6
35032 Marburg
0642/12823803
david.gerlach@uni-marburg.de

Prof. Dr. Bernd Tesch
Universität Tübingen
Romanisches Seminar
Wilhelmstr. 50
72074 Tübingen
07071/2972340
bernd.tesch@uni-tuebingen.de

(Dieser Bericht erschien in leicht abgewandelter Form bereits in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30(2).)



Sven Thiersch (Hrsg.)

Qualitative Längsschnittforschung

Bestimmungen, Forschungspraxis
und Reflexionen

2020 • 430 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2179-5 • eISBN 978-3-8474-1207-6

Obwohl in den letzten Jahren immer mehr qualitative Studien auch in einem Längsschnittdesign durchgeführt werden, stellen sie in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung nach wie vor eine Ausnahme dar. Das Buch bietet eine erste systematische und differenzierte Zusammenführung der unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven sowie forschungspraktischen Erfahrungen bei der Umsetzung von qualitativen Längsschnittstudien. Erkenntnispotentiale und offene Fragen zentraler Ansätze und Ergebnisse aus ausgewählten Forschungsfeldern werden diskutiert und reflektiert.

www.shop.budrich.de



Ulrike Stadler-Altmann
Angelika Pahl (Hrsg.)

MINT-Didaktik und Allgemeine Didaktik im Gespräch

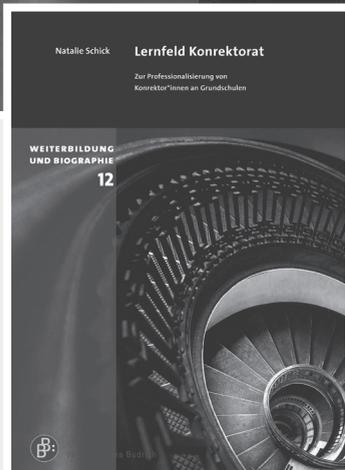
Problemlösung und Differenzierung
als Planungsprinzipien

2019 • 239 Seiten • Kart. • 32,00 € (D) • 32,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2290-7 • eISBN 978-3-8474-1347-9

Wie können gelingende Lehr-Lernprozesse mittels Problemlösen und Differenzieren gestaltet, wie fachliche und fachübergreifende Ziele verfolgt und wie übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele verwirklicht werden? Der interdisziplinäre Blick der Autorinnen und Autoren aus den verschiedenen (fach-)didaktischen Perspektiven auf Problemlösen und Differenzieren regt zu weiterführenden wissenschaftlichen Diskussionen an und bietet zudem Anregungen für die Unterrichtspraxis.

www.shop.budrich.de



Natalie Schick

Lernfeld Konrektorat

Zur Professionalisierung von
Konrektor*innen an Grundschulen

2019 • 244 Seiten • Kart. • 52,00 € (D) • 53,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2361-4 • eISBN 978-3-8474-1531-2

Weiterbildung und Biographie, Band 12

Wie entwickeln Konrektor*innen an Grundschulen ihre Führungskompetenzen? Und inwieweit bilden (berufs-)biographische Erfahrungen eine Ressource im Professionalisierungsprozess? Die Studie untersucht anhand biographisch-narrativer Interviews die erfahrungsbezogenen Lernprozesse von Konrektor*innen im Zusammenhang mit ihrer Karriereentwicklung.

www.shop.budrich.de



Markus Schäfer

Lehren und Lernen in einer digital geprägten Kultur

Lehrbuch Designorientierte Didaktik
für Qualifizierung und Bildung

2020 • ca. 200 Seiten • Kart. • ca. 19,90 € (D) • ca. 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2388-1 • auch als eBook

Die Digitalisierung stellt die Bildungspraxis vor große Herausforderungen: Digitale Medien und Technologien stellen zum einen Erkenntnisgegenstände dar, die uns alle beschäftigen. Zum anderen revolutionieren digitale Technologien das Lehren und Lernen nicht nur in Schulen, Universitäten und Unternehmen, sondern auch in informellen Kontexten.

www.shop.budrich.de

Die meisten Beiträge dieser themenoffenen Ausgabe beziehen sich auf das Feld der Unterrichts- und Schulpraxis, einige setzen sich mit Deutungsmustern und Habitusentwicklungen zu Schule und Unterricht auseinander und einige weitere mit der diskursiven Thematisierung von Lehrerhandeln. Diese Felder spiegeln nicht nur den aktuellen Diskurs interpretativer Schul- und Unterrichtsforschung, sondern auch die thematische Breite in Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Merle Hummrich, Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Anne Niessen, Hochschule für Musik und Tanz Köln

Prof. Dr. Torsten Pflugmacher, Georg-August-Universität Göttingen

www.budrich.de

ISBN: 978-3-8474-2450-5

