

## ZISU

### Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

#### Editorial

Andreas Bonnet, Christine Gardemann, Ingrid Kunze, Anne Niessen	Ästhetische (Zugänge zu) Bildung	3
---	----------------------------------	---

#### Thementeil

Stefan Gebhard	Ästhetische Bildung zwischen Differenz- erfahrung und Othering. Ethnografische Reflexionen einer Collagenpräsentation	26
Tim Böder, Thorsten Hertel	Von Gräben und Bühnentieren. Pädago- gische Rahmungen kulturell-ästhetischer Bildung in der Adressierung urbaner und bildungsbezogener Teilhabedisparitäten	42
Paulina Bahlke	Zwischen „Freiraum“ und „Struktur“ – empirische Befunde zur Bewertungspraxis und Bildungsaffinität im Kunstunterricht	58
Inga Lotta Limpinsel	„Nur die Guten können auftreten“ – Ambi- valenzen ästhetisch-kultureller Bildung in außerunterrichtlichen Angeboten	74
Evelyn May, Isabel Wullschleger	Fachlichkeit durch ästhetische Praxis in der Grundschule. Eine Computergeschich- te im Deutschunterricht	91

#### Allgemeiner Teil

Carolin Rotter, Christoph Bressler, Miriam Schilling	„da finde ich die Notenkeule immer kontraproduktiv“ – der habitualisierte Umgang von Lehrkräften mit Leistungs- bewertung und deren Implikationen für das Arbeitsbündnis	113
Annatina Caprez, Oxana Ivanova-Chessex, Anja Morawietz, Nora Némethy Wieland	Rassismuskritik in der Kunstdidaktik der Lehrer*innenbildung – Zu Verstrickungen im <i>double bind</i>	130

---

Tina Kreische	„Also ich würde schon sagen, dass die größte Unterstützung eigentlich wir sechs uns gegenseitig gegeben haben.“ Orientierungen zur sozialen Unterstützung im Praxissemester	144
Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler	‚Richtig‘ schreiben üben. Rechtschreibunterricht im Spannungsfeld divergierender Normen	159

# Thementeil

Stefan Gebhard

## Ästhetische Bildung zwischen Differenzerfahrung und Othering. Ethnografische Reflexionen einer Collagenpräsentation

### Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht am Beispiel einer Collagenpräsentation im DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) eine doppelte Fragestellung: Zum einen werden Ambivalenzen ästhetischer Bildungspraxis zwischen produktiver Differenzerfahrung und zu problematisierendem Othering analysiert, zum anderen versucht der Beitrag die Konzeptualisierung ethnografischer Forschung als Raum für Schwellenerfahrungen. Die adressierungsanalytische Lektüre des Materials sensibilisiert dafür, dass pädagogisch inszenierte Differenzerfahrungen Gefahr laufen, außerästhetische Differenzkonstruktionen zu reproduzieren. Es wird deutlich, dass ästhetische Bildungspraxen im schulischen Feld nicht außerhalb pädagogischer Machtverhältnisse operieren, sondern in deren Reproduktion wie Irritation gleichermaßen verstrickt sind. Das Material weist weiterhin darauf hin, dass Irritationen und Momente des Nichtverstehens produktiv in den ethnografischen Forschungsprozess eingebunden werden können und somit neben der (soveränen) Befremdung des Materials auch dem Fremdwerden im Feld forschungspraktische Relevanz zukommt.

*Schlagwörter:* ästhetische Bildung; Othering; Schwellenerfahrung; Differenzerfahrung; Ethnografie

### **Aesthetic education between experiences of differences and othering. Ethnographic reflections on a collage presentation**

Using the example of a collage presentation in a DaZ/GSL lesson (German as a second language), this article examines two questions: firstly, it analyses the ambivalences of aesthetic education between productive experiences of difference and problematic othering; secondly, it attempts to conceptualise ethnographic research as a space for liminal experiences. The analysis of the field protocol points out that pedagogically staged experiences of difference run the risk of reproducing non-aesthetic constructions of difference. It becomes clear that aesthetic education in schools does not operate outside pedagogical power relations, but is equally entangled in their reproduction and irritation. The material further indicates that irritations and moments of non-understanding can be productively integrated into the ethnographic research process, and thus, in addition to the (sovereign) strange-making of data, feeling 'strangeness' in the field also has practical relevance for research.

*Keywords:* Aesthetic education; Othering; Liminal experience; experience of difference; Ethnography

## 1 Einleitung

Die neuerliche Betonung der ästhetischen Bildung im Kontext schulischen Lernens kann unter anderem als Reaktion auf die Verengung des Bildungsbegriffs auf messbare Kompetenzen post-PISA verstanden werden (vgl. Liebau et al. 2009). Auf die Gefahr hin, dass die Schule post-PISA „kulturell zu verarmen“ drohte, formierte sich Widerstand, der betonte, dass die „Künste kein überflüssiger Luxus [sind], sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer Bildung“

(Liebau et al. 2009: 7). Ästhetische Bildung an Schulen ist demnach eng mit dem Ziel verknüpft, Schule nicht einzig als Ort formaler Wissensvermittlung, sondern auch und vor allem als ästhetischen Erfahrungsraum zu entwickeln (Braun 2021: 228-240; Fuchs 2019: 28). Das bedeutet nicht zuletzt, künstlerisch-ästhetische Verfahren und Strategien auch stärker in den Unterricht nichtkünstlerischer Fächer zu implementieren (vgl. Fuchs 2019: 34).

Im Zentrum ästhetischer Bildungsprozesse steht die ästhetische Erfahrung. In ihr eröffnet sich die Möglichkeit, Wahrnehmungsgewohnheiten zu irritieren, Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses zu verunsichern und auf diese Weise zu verändern (vgl. Velthaus 2002). Ästhetische Erfahrungen sind, mit Bezug auf die Arbeiten von Erika Fischer-Lichte, „Schwellenerfahrungen“ (Fischer-Lichte 2003: 139 und öfter; vgl. 2004: 258), in denen tradierte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster nicht mehr greifen und eine Neuorientierung notwendig wird (vgl. Fischer-Lichte 2003: 148). Sofern Schwellenerfahrungen sich dadurch auszeichnen, dass gewohnte Ordnungen von Wahrnehmung und Bedeutung vorübergehend suspendiert werden, steht in ihrem Zentrum die Erfahrung von Differenz: Zwischen Gewohntem, das in seiner Selbstverständlichkeit erschüttert wird, und dem Neuen, noch nicht Begriffenen. Ästhetische Erfahrungen als Schwellenerfahrungen sind somit eine spezifische Form von Differenz Erfahrungen (zur Differenz Erfahrung vgl. Hentschel 2010: 238-244; 2004), in denen Differenz sowohl in der Relation zwischen Welt und Ich als auch innerhalb des Ichs (vgl. Hentschel 2004: 51-53) erfahrbar wird. Doch die Erfahrung von Differenz ist nicht grundsätzlich bildend: *Othering* – die kulturalisierende *Veränderung* von Individuen oder Gruppen (Said 2019[1978]; weiterführend Siouti et al. 2022) – beruht zwar auf der Konstruktion von Differenz, zielt jedoch nicht auf deren Be-/Umarbeitung, sondern auf die Bestätigung ethnokultureller markierter Stereotype. Der vorliegende Beitrag versucht, dieser Ambivalenz von Differenz Erfahrungen nachzuspüren. Dabei wird grundlegend davon ausgegangen, dass schulische Praxis als (teil-)strukturierter Inszenierungsraum sozialer Ordnungen fungiert. Ästhetische Erfahrungen als Schwellenerfahrungen können diese Ordnungsbildungsprozesse potenziell irritieren. Ästhetische Bildungspraxen im Schulischen sind daher keineswegs ‚machtfreie‘ Räume, sondern haben maßgeblichen Anteil sowohl an der Reproduktion als auch an der Irritation sozialer Ordnungen.

Dieses Spannungsfeld bildet den Ausgangspunkt des Textes, der eine Collagenpräsentation im Fach DaZ (Deutsch als Zweitsprache) fokussiert. Der DaZ-Unterricht ist für den hier diskutierten Zusammenhang insofern von gesteigerter Relevanz, als dass darin die sprachliche, kulturelle und ästhetische Dimension von Bildungsprozessen eng miteinander verbunden sind. Wo Sprache Medium und Lerngegenstand zugleich ist, stellen sich Fragen nach Differenzkonstruktionen in besonderer Dringlichkeit.

Zugleich verfolgt der Beitrag eine zweite, methodologische Perspektive: Gefragt wird danach, inwiefern ethnografische Feldforschung im Schulischen selbst als Raum für Schwellenerfahrungen *für Forschende* gefasst werden kann. Verstehen wir die Spannung zwischen Teilnahme und Beobachtung (Breidenstein et al. 2020: 83-93; Thomas 2019: 69-83) selbst auch als ästhetisch dimensioniert, können sich innerhalb der Feldforschung Momente des Nichtverstehens, der Irritation, der leiblich-affektiven Verunsicherung ereignen. Anstatt einer souveränen Be-Fremdung (vgl. Amann & Hirschauer 1997) rücken dann Momente des Fremdwerdens in den Fokus. Der Beitrag verfolgt

Tim Böder, Thorsten Hertel

# Von Gräben und Bühnentieren. Pädagogische Rahmungen kulturell-ästhetischer Bildung in der Adressierung urbaner und bildungsbezogener Teilhabedisparitäten

## Zusammenfassung

Ästhetische Bildung gilt mit ihren transformativ-transgressiven Potentialen als Schwellenraum für die Entstehung des Neuen. Gestützt auf Erkenntnisse aus der qualitativ-rekonstruktiven Studie BILOS fragt der Beitrag danach, welche pädagogischen Rahmungen auf kulturell-ästhetischer Praxis in der Adressierung sozialer wie bildungsbezogener Teilhabedisparitäten sich bei Lehrkräften, die ein lokales Austauschprojekt zwischen Schulen aus marginalisierten und privilegierten Quartieren realisieren, rekonstruieren lassen. Die Befunde verdeutlichen, dass kulturell-ästhetische Praxis für die Adressierung von Teilhabedisparitäten in der Schule in ein doppeltes Spannungsverhältnis eingerückt ist: schulischer Normalitätskorridor ästhetischer Alphabetisierung vs. transgressive ästhetische Erfahrung; Dekonstruktion vs. Reproduktion von Ungleichheit. *Schlagwörter*: Ästhetische Bildung, Schüleraustausch, Segregation, Schule, Schultheater, Teilhabe

## **Of Trenches and Stage Animals: Educational Frameworks for Cultural and Aesthetic Education in Addressing Urban and Education-Related Participation Disparities**

With its transformative and transgressive potential, aesthetic education is seen as creating a liminal space for the emergence of the new. Drawing on findings from the qualitative study BILOS, which investigates an urban educational exchange program between four secondary schools in marginalized and affluent areas, this article focuses on reconstructing pedagogical orientations toward cultural and aesthetic education as a means of addressing urban and educational inequalities. The results reveal a dual tension within these orientations: on the one hand, a tension between the principles of aesthetic education and the structures of the school system; on the other, a tension between efforts to deconstruct inequality and its subtle reproduction.

*Keywords*: aesthetic education, educational exchange, participation, segregation, school, school theater

## Einleitung: Kulturell-ästhetische Bildung als Hoffnungsträgerin für den Abbau von Teilhabedisparitäten

Die für die Spätmoderne diagnostizierte Verschärfung sozialer Ungleichheiten (Reckwitz 2019) zeigt sich in Großstädten in einer Intensivierung sozialräumlicher Segregation und Polarisierung (Friedrichs & Triemer 2009). Insbesondere seit den 2000er Jahren werden in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung entsprechend die verringerte Bildungsteilhabe in sozial benachteiligten Familien *und* segregierten Sozialräumen thematisiert. Dabei zeigt sich sozialräumliche Segregation als konstitutiv mit der lokalräumlichen Organisation und institutionellen Struktur des Bildungssystems

verwoben, sodass von einer wechselseitigen Dynamisierung sozialräumlicher und schulischer Entmischungsprozesse ausgegangen wird (Botermann et al. 2019; Radtke 2007). An dieser Ausgangslage setzen unter anderem solche Positionen ein, die an die Stärkung und den Ausbau kulturell-ästhetischer Bildung in der Schule die Idee knüpfen, soziale ‚Spaltungsprozesse‘ bearbeiten und Teilhabe befördern zu können (z. B. Retzar 2020). Aktuell sind in und um Schule, Kunst und Kultur sowie in der Wissenschaft vielfältige Initiativen zur Entwicklung und Evaluation entsprechender Formate zu beobachten. Manifestiert sich in entsprechender Programmatik zunächst der „Glaube an die positive Wirkmacht des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998: 291), ist jedoch empirisch nur wenig darüber bekannt, wie diese Initiativen pädagogisch gerahmt werden und ob eine verbesserte Teilhabe durch kulturell-ästhetische Bildung tatsächlich ermöglicht werden kann (Dederich & Dietrich 2022; Rittelmeyer 2012).

Der vorliegende Beitrag zielt auf die Bearbeitung dieses Desiderats. Er präsentiert erste Befunde aus dem Forschungsprojekt „Bildungspotentiale lokaler Schüler\*innenaustausche“ (BILOS)<sup>1</sup>. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen Analysen zu einem lokalen Austauschprojekt zwischen vier Schulen, das sich der Bearbeitung sozialer Spaltung und ihrer Manifestation an der Schnittstelle von urbanem Raum und lokalem Schulsystem widmet. Zwei Gymnasien aus privilegierten sowie eine Haupt- und eine Gesamtschule aus marginalisierten Sozialräumen einer westdeutschen Großstadt bringen dabei ihre Schüler\*innen in einen über kulturell-ästhetische Formate vermittelten Austausch, der in Kooperation von Einzelschulen und Akteur\*innen aus Jugendkultur, Kunst und Kultur umgesetzt wird. Ziel ist es, durch gemeinsame (jugend-)kulturell-ästhetische, spiel- und bewegungsorientierte Aktivitäten (z. B. Bewegungs- und Improvisationsspiele, Malerei, Theater, Lyrik, aber auch Gärtnern, Rap, Skateboard) in durchmischten Schüler\*innengruppen einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen sowie zur Förderung sozialer Teilhabe und milieuübergreifender Zusammengehörigkeit zu leisten.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse zur pädagogischen Rahmung des Austauschprojekts anhand der kontrastiven Analyse pädagogischer Orientierungen beteiligter Lehrkräfte präsentiert. Diese geben Auskunft über die Konstruktion der beteiligten Schüler\*innen als in multiplen Teilhabedisparitäten und Stigmatisierungsdiskursen situierte Subjekte. In der pädagogischen Bearbeitung dieser Disparitäten manifestieren sich wiederum zwei Spannungsfelder: Erstens das Spannungsfeld zwischen ästhetischer Bildung und schulischen Strukturlogiken sowie zweitens das Spannungsfeld zwischen der expliziten Bearbeitung und impliziten Reproduktion der benannten Teilhabedisparitäten und (marginalisierten) Subjektpositionen.

Zunächst werden die theoretischen Implikationen und der Forschungsstand zum Zusammenhang von kulturell-ästhetischer Bildung und der Bearbeitung ungleicher Teilhabe skizziert (1). Darauf folgen Hinweise zum Forschungsdesign (2), bevor sich exemplarische Rekonstruktionen anschließen (3). Sodann werden die Befunde bilanzierend eingeordnet (4).

---

1 Das Projekt „Bildungspotentiale lokaler Schüler\*innenaustausche. Analysen zu einem Initiativprojekt zum Abbau sozialräumlich segregierter Bildungsteilhabe“ (BILOS) wurde von 12/2023 bis 04/2026 durch die Wübben Stiftung Bildung gefördert und an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

## Zwischen „Freiraum“ und „Struktur“ – empirische Befunde zur Bewertungspraxis und Bildungsaffinität im Kunstunterricht

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag präsentiert erste empirische Befunde einer Studie zur Rolle der Organisation für die Handlungspraxis von Kunstlehrpersonen. Im Fokus stehen Leistungsbewertung und Bildungsaffinität der Praxis. Gegenstandstheoretischer Ausgangspunkt ist ein im kunstpädagogischen Diskurs reflektiertes Bewertungsproblem, in dessen Rahmen sich der organisational-institutionelle schulische Kontext als zentral erweist. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive wird dieser theoretisch präzisiert und mittels Dokumentarischer Interpretation episodischer Interviews empirisch erforschbar.

*Schlagwörter:* Kunstunterricht, Leistungsbewertung, Professionsforschung, Dokumentarische Methode

### **Between “freedom” and “structure” – empirical findings on assessment practices and educational opportunities in the arts classroom**

This article presents initial empirical findings from a study that investigates how organizational conditions influence art teachers' practice. Particular attention is given to processes of assessment and how they facilitate or obstruct educational opportunities in classroom practices. The point of departure is the way in that assessment is reflected within the art education discourse, which identifies the institutional context of schools as societal organizations as being central to the problem. From the perspective of the praxeological sociology of knowledge, this context can be theorized and empirically explored by means of documentary interpretation of episodic interviews.

*Keywords:* art lessons, performance assessment, research on professionalism, documentary method

Ästhetische Urteile sind konstitutiver Bestandteil der Kunstproduktion und -rezeption: Kunst entsteht in reflexiven Gestaltungsprozessen, wird betrachtet, eingeordnet, kritisiert. Ebenso selbstverständlich gehört das Beurteilen und Bewerten zum beruflichen Alltag von Lehrpersonen. Dennoch spricht der kunstpädagogische Diskurs mit Blick auf den schulischen Kunstunterricht von einem „Problem der Bewertung“ (Lange 2003: 8; Kirschmann & Otto 1998: 103; Krause 1998: 104). Entscheidend für die Problematisierung scheint somit weniger der Gegenstand als solcher, sondern vielmehr der Kontext, in dem bewertet wird – die Schule.

Als gesellschaftliches Teilsystem erfüllt die Schule eine selektive und allokativen Funktion und ist als institutionalisierter Ort pädagogischer Praxis zugleich der Bildung ihrer Schüler\*innen verpflichtet. Empirische Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass daraus auf Unterrichtsebene widersprüchliche Handlungsanforderungen entstehen (vgl. Bonnet & Hericks 2020).

Inwiefern Kunstlehrpersonen Handlungsanforderungen in Bezug auf Leistungsbewertung und Bildung wahrnehmen und in ihrer Praxis bearbeiten, ist Gegenstand dieses

Beitrags. Grundlage sind Befunde eines Projektes in einer frühen Auswertungsphase.<sup>1</sup> Zunächst wird (1) der kunstpädagogische Diskurs über Leistungsbewertung sowie ein Spannungsverhältnis zur Spezifik künstlerischer Prozesse und ihrem bildungstheoretischen Potenzial illustriert, wobei sich die schulisch-organisationale Rahmung des Kunstunterrichtes als relevant erweist. (2) Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive ermöglicht es, diese schulischen Strukturen theoretisch-systematisch zu fassen und empirisch zu erforschen. Daran anschließend (3) werden erste Befunde anhand zweier Fallrekonstruktionen dargestellt und (4) im Vergleich vor dem Hintergrund der gegenstandstheoretischen Ausgangspunkte diskutiert.

## 1 Ästhetische Bildung und Leistungsbewertung im Kunstunterricht

Der Diskurs um Ästhetische Bildung als bildungstheoretischer Grundbegriff<sup>2</sup> (Dietrich et al. 2012: 9) ist durch vielfältige Zugänge geprägt (vgl. Brinkmann & Willatt 2019: 825; Sabisch 2009: 6), die sich je nach „Tradition“ (Dietrich et al. 2012: 11) und Theoriebezügen unterscheiden. Gemeinsamer Bezugspunkt ist eine an ästhetischer Erfahrung orientierte Perspektive. Das diesem Beitrag zugrundeliegende Projekt orientiert sich am Bildungsbegriff der transformatorischen Bildungstheorie (z. B. Koller 2012), die den Erfahrungsbegriff als zentrales Bezugselement hervorhebt (vgl. Bähr et al. 2019: 15; Sabisch 2019b: 106-107). Mit Sabisch (2019a, 2019b, 2009), die auf Waldenfels' Erfahrungsbegriff rekurriert, wird ästhetische Erfahrung als Antwortgeschehen gefasst: Im Widerfahrnis, einer Fremderfahrung, die zur Antwort drängt, können bestehende Ordnungen irritiert werden und neue Differenzierungen entstehen.

Grundsätzlich könne alles Anlass ästhetischer Erfahrung sein (vgl. Brinkmann & Willatt 2019; Dietrich et al. 2012: 10). Kunst – insbesondere Gegenwartskunst – mache sie jedoch wahrscheinlicher (vgl. Dietrich et al. 2012: 19), da sie mit Denormalisierung und Verfremdung operiere (vgl. Sabisch 2019b: 117; Buschkühle 2005: 8) und daher ein besonderes Irritationspotenzial berge. Nimmt Kunstunterricht Bezug auf zeitgenössische Kunst und versteht sich nicht als ausschließlich produktionsorientiert (vgl. Sabisch 2019a: 264-265), kann ihm ein hohes Irritations- und Bildungspotenzial zugeschrieben werden. Konzepte wie die *Ästhetische Forschung* (Kämpf-Jansen 2021) oder *Künstlerische Bildung* (Buschkühle 2017) verbinden Kunstrezeption, Reflexion und Produktion

- 1 Die Studie entsteht im Rahmen des Forschungsprojektes *Professionalisierung von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch (ProME)*, das im Fächervergleich die Frage untersucht, inwiefern fachspezifische Normen den Umgang mit der schulischen Fremdrahmung der Leistung prägen und welche konstituierenden Rahmungen Fachlehrkräfte hervorbringen (vgl. Bonnet et al. 2026). Mein Projekt fokussiert in diesem Zusammenhang zusätzlich das Fach Kunst und dabei dezidiert die Rolle der Organisation Schule.
- 2 Unterschieden würden Zugriffe, die Ästhetische Bildung als bloßen Überbegriff für pädagogische Praxen mit ästhetischem Gegenstand und solche, die Ästhetische Bildung als Grundbegriff bildungstheoretischer Diskurse verstehen (vgl. Dietrich et al. 2012: 9), wobei hier letzterer fokussiert wird.

# „Nur die Guten können auftreten“ – Ambivalenzen ästhetisch-kultureller Bildung in außerunterrichtlichen Angeboten

## Zusammenfassung

Ästhetisch-kulturelle Bildungsangebote stellen an Ganztagschulen einen etablierten Bestandteil des Programms dar. Begründet wird dies mit dem Potenzial für Bildungsprozesse, das der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur inhärent ist. Gleichzeitig ist die Umsetzung derartiger außerunterrichtlicher Angebote mit der Herausforderung konfrontiert, sowohl schulische Logiken als auch Arbeitsweisen kulturpädagogischer Praxis zu vereinen. Der Beitrag setzt hier an, indem untersucht wird, ob und wie diese Handlungslogiken von den beteiligten Akteur\*innen aufgerufen sowie situativ und interaktiv hervorgebracht werden. Zu diesem Zweck werden ethnographische Beobachtungsprotokolle und Interviewmaterial einer Grounded Theory-basierten Fallstudie zu einer Theater-AG analysiert. In den Blick geraten dabei variierende Konstruktionen des Angebots als alternativer Möglichkeitsraum zu Unterricht und einer (Re-)Produktion schulischer Ordnung in Phasen ausgeprägter Produktorientierung, verbunden mit Selektions- und Exklusionspraktiken. *Schlagwörter:* Kulturelle Bildung, Ästhetische Bildung, Außerunterrichtliche Aktivität, Ganztagschule

## “Only the good ones can perform” – Ambivalences of aesthetic-cultural education in extracurricular activities

Extracurricular arts and culture programs are well established at all-day schools due to their educational potential. At the same time, the implementation of such extracurricular activities is confronted with the challenge of combining school-related and art-related logics of action. The article addresses this by examining how these logics are interactively (re-)produced. The analysis is based on ethnographic observation protocols and interview material from a grounded theory case study on a theater club. The results focus on tensions between the extracurricular activity as a counter-design to teaching on the one hand and a (re-)production of school order through a focus on products and practices of exclusion on the other.

*Keywords:* arts education, extracurricular activities, all-day school, aesthetic experience

## 1 Einleitung

Im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland ist ästhetisch-kulturelle Bildung verstärkt in den Fokus bildungspolitischer und pädagogischer Debatten gerückt (vgl. Braun & Hübner 2019). Ästhetisch-kulturellen Bildungsangeboten werden unterschiedliche positive Wirkungen zugeschrieben, etwa die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen oder die Teilhabe von Schüler\*innen zu fördern (vgl. Hübner 2024). Empirische Befunde lassen darauf schließen, dass kulturelle Bildungsangebote an zahlreichen Schulen Teil des Ganztagsprogramms sind. Laut einer Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen stellen neun von zehn Schulen ästhetisch-kulturelle Angebote – etwa in Form von Schulorchestern oder Tanz-AGs – bereit (StEG-

Konsortium 2019: 107-116). Die praktische Umsetzung außerunterrichtlicher ästhetisch-kultureller Angebote ist jedoch mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Die inhaltliche und organisatorische Verzahnung von extracurricularen Angeboten mit Unterricht bleibt mehrheitlich aus (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017: 45), was die Gegenüberstellung von Unterricht und Ganztagsangeboten befördert. Die lose Kopplung geht im Fall von externem Personal zudem damit einher, dass diesem der Status einer „prekäre[n] organisationale[n] Mitgliedschaft“ (Rother et al. 2021: 213) zukommt. Zusätzlich werden die schulische und ästhetisch-kulturelle Bildungspraxis mit unterschiedlichen Handlungslogiken und Arbeitsprinzipien assoziiert (vgl. Braun 2023/2022), die im Diskurs zu Kultureller Bildung als potenziell konfligierend verhandelt werden (vgl. Hübner 2024).

Der vorliegende Artikel setzt hier an, indem er danach fragt, inwiefern und auf welche Art Handlungslogiken ästhetisch-kultureller Bildung und Schule in außerunterrichtlichen Angeboten hervorgebracht werden. Auf der Basis von Daten einer qualitativen Fallstudie zu einer Theater-AG werden vor allem das Vermittlungshandeln und die situativen Rahmungen des AG-Leiters in den Blick genommen.

In Anschluss an eine Präzisierung der Begrifflichkeiten Kultureller Bildung sowie ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung (2) wird der Forschungsstand zu ästhetisch-kulturellen Angeboten an Ganztagschulen skizziert (3). Die empirische Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung bildet eine Grounded Theory-basierte Fallstudie zu einem außerunterrichtlichen Theater-Angebot (4). Anhand von ethnographischen Beobachtungsprotokollen und Interviewauszügen wird die Bezugnahme auf schulische und kulturpädagogische Prinzipien im AG-Geschehen untersucht und punktuell Reflexionen zu ihrer Bedeutung für ästhetische Erfahrungen nach Dewey vorgenommen (5). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (6).

## 2 Theoretische Sensibilisierung – Kulturelle und ästhetische Bildung

Der Frage nach den Überschneidungen und Grenzen zwischen den Begriffen der ästhetischen und Kulturellen Bildung widmen sich diverse Beiträge (vgl. Zirfas 2021; Liebau 2018; Reinwand-Weiss 2013/2012). Im Folgenden skizziere ich eine Lesart Kultureller Bildung (2.1) und stelle ästhetische Bildung (2.2) als eine konzeptionelle Zuspitzung vor, die sich in ästhetischen Erfahrungen vollzieht. Beide Begriffe fungieren in diesem Beitrag als sensibilisierende Konzepte. Ästhetisch-kulturelle Bildung wird als übergreifender Ausdruck verwendet, der darauf verweist, dass die Differenzierung zwischen Kultureller und ästhetischer Bildung rein analytischer Natur ist.

### 2.1 Kulturelle Bildung

Der Begriff der Kulturellen Bildung ist ab den 1970er Jahren aus der kulturpädagogischen Praxis entstanden und hat sich seitdem zunehmend institutionalisiert, professionalisiert und akademisiert. Den Ausgangspunkt bildeten Bemühungen um eine Demo-

Evelyn May, Isabel Wullschleger

# Fachlichkeit durch ästhetische Praxis in der Grundschule. Eine Computergeschichte im Deutschunterricht

## Zusammenfassung

Im Rahmen einer phänomenologisch orientierten Sekundäranalyse einer dokumentierten Unterrichtsszene des Grundschulunterrichts geht der Beitrag der Frage nach, wie eine sinnlich-leibliche Auseinandersetzung (als ästhetische Praxis) zur Konstitution von Fachlichkeit beitragen kann. Die Szene handelt von Kindern, die eine Geschichte erfinden und sie in einen Computer eintippen. Die ausgearbeiteten Aspekte der Materialität, Medialität, Zeitlichkeit, Phantasie, Normativität und Sozialität, die in der Szene thematisch werden, zeigen eine starke Verschränkung zwischen ästhetischer Praxis und fachlicher Auseinandersetzung, die im Diskurs bisher kaum Beachtung findet. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden bisherige Begriffsverständnisse der Fachlichkeit erweitert und mit Theorien der Ästhetischen Bildung verknüpft. *Schlagwörter*: Schriftlichkeit, Sprache, Ästhetische Bildung, Materialität, Fachlichkeit, Phänomenologie, Unterrichtsforschung, Grundschule

## Developing Academic Skills Through Aesthetic Practice in Elementary School: A Computer Story in German Class

As part of a phenomenologically-oriented secondary analysis of a documented teaching scene in primary school, this article explores the question of how sensory-physical engagement (as an aesthetic practice) can contribute to the constitution of subject-specificity (*Fachlichkeit*). The scene is about children inventing a story and typing it into a computer. Aspects of materiality, medality, temporality, imagination, normativity and sociality are salient in the scene. They reveal a strong interconnection between aesthetic practice and subject-specific engagement, which has thus far received little attention in scholarly discourse. Established conceptual understandings of subject-specificity are expanded from an educational science perspective and linked to theories of aesthetic education.

*Keywords*: Literacy, language, aesthetic education, materiality, subject-specificity (*Fachlichkeit*), phenomenology, teaching research, primary school

## 1 Einleitung

Wenn Kinder zur Schule kommen, wird davon ausgegangen, dass sie sich pädagogisch-didaktisch gerahmt und auf ihr Alter abgestimmt mit Lerngegenständen *fachlich* auseinandersetzen. Zumindest suggerieren dies die Lehr- und Lernpläne, die durchstrukturierten Curricula und die für die einzelnen Fächer vorgesehenen Zeitfenster des Schulalltags. „Mit der *Grund*-Schule beginnt die organisierte Zusammenfassung und verpflichtende Kollektivierung Gleichaltriger zum Zwecke gemeinsamen, systematischen und zielführenden Lernens“ (Schorch 2007: 37, Herv. im Orig.). Mit einem starken Fokus auf die (curriculare/fachliche) „Vorbereitung“ für „Anforderungen weiterführender Schulen“ (ebd.: 42) geht eine programmatische Eigenständigkeit für die ‚Gegenwart‘ der Grund-

schulzeit im Zeichen eines ‚Hier und Jetzt‘ des Erlebens und Erfahrens eher unter. Zwar ist der Diskurs der Grundbildung/grundlegenden Bildung (weiterhin) mit humanistischen Werten fundiert, er widerspricht allerdings fundamental der in den letzten 20 Jahren entwickelten Tendenz, Bildung „in ‚Kompetenzen‘ [zu zerlegen] und diese wiederum auf wenige messbare ‚skills‘ [zu reduzieren]“ (ebd.: 54). Dimensionen des Lernens und der fachlichen Auseinandersetzung, die sich weniger gut operationalisieren lassen, insbesondere anthropologisch relevante Kategorien der Ästhetischen Bildung und des leibgebundenen Lernens, wie sie u. a. bei Duncker (2018) oder Schultheis (2004, 2022) für die Grundschule beschrieben sind, werden im Kompetenzdiskurs ausgeblendet. Kritiker\*innen hinterfragen auch Verkürzungen des Kompetenzbegriffs, der in der Praxis vorrangig „als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert“ wird und fordern stattdessen eine stärkere Akzentuierung der „Performanz von Bildungsprozessen“ (Aden & Peters 2012), wie sie in verschiedenen bildungstheoretischen Überlegungen herausgearbeitet wurde.

In ästhetisch-praktischen Auseinandersetzungen kommt dem Vollzugscharakter von Lernprozessen eine besondere Bedeutung zu. Während Kinder sich im Vorschulalter (tendenziell) in selbstreferenziellen und ‚selbstorganisierten‘ Lernprozessen entwickeln, Dinge entdecken und neue Erkenntnisse generieren, sind ihre (Lern-)Erfahrungen von einer gegenwartsbezogenen, starken sinnlich-leiblichen Involviertheit und oftmals von einer sozialen Situiertheit geprägt. Der Schulalltag bricht mit diesen Strukturen des Lernens und Erfahrens, wenngleich auch in zeitlich und pädagogisch strukturierten Unterrichtssequenzen stets die Möglichkeit besteht, die Neugierde der Kinder zu wecken und eine starke Involviertheit in den Moment des Tuns und Seins zu erreichen.

In Bezug auf das Spannungsfeld zwischen einer Engführung des Kompetenzdiskurses auf überprüfbares (Fach-)Wissen einerseits und der bildungstheoretischen Bedeutung sinnlich-leiblicher Erfahrungsprozesse andererseits gehen wir der Frage nach, welche Rolle die ästhetische Praxis im Fachunterricht der Grundschule einnehmen kann. Unter ästhetischer Praxis verstehen wir dabei gestaltende, leibgebundene Tätigkeiten, die sich durch eine spezifische körperliche, sinnlich-emotionale Bezugnahme zum Gegenstand auszeichnen (z. B. im Basteln, kreativen Gestalten/Darstellen, Geschichten Erfinden), die in verschiedenen Unterrichtsfächern relevant werden und sich nicht auf künstlerische Fächer beschränken. Inwiefern werden gerade diese leibgebundenen Erfahrungsprozesse bedeutsam, um eine Auseinandersetzung mit der Sache zu fördern und eine Fachlichkeit zu entwickeln?<sup>1</sup>

In Anlehnung an Martens et al. (2018) betonen wir den „Konstruktionscharakter“ von ‚Fachlichkeit‘, die immer an spezifische Perspektiven gebunden ist (ebd.: 10). Wenngleich der Begriff ‚Fachlichkeit‘ „vergleichsweise häufig verwendet [wird], aber nur eingeschränkt ein geklärter erziehungswissenschaftlicher oder didaktischer Begriff zu sein [scheint]“ (Susteck 2018: 69), wird er in der deutschen Sprache<sup>2</sup> und im Lerndis-

1 Dies steht nicht in Opposition zum bisherigen Diskurs zu Fachlichkeit. Es geht in diesem Beitrag um eine Perspektivierung der Fachlichkeit, die wir ausgehend von den Erfahrungen der Kinder zu fassen versuchen, sodass dieser Blick auf Fachlichkeit bisherige Verständnisse ergänzt.

2 Im Französischen ist in den „savoirs“ [Wissen im Plural] auch das ‚savoir faire‘ enthalten [das Tun- und Machen-Können] und im Englischen geht das Wissen im „Knowing How“ und „Knowing That“ auf (vgl. Reh & Pieper 2018: 32).

# Allgemeiner Teil

Carolin Rotter, Christoph Bressler, Miriam Schilling

## „da finde ich die Notenkeule immer kontraproduktiv“ – der habitualisierte Umgang von Lehrkräften mit Leistungsbewertung und deren Implikationen für das Arbeitsbündnis

### Zusammenfassung

Leistungsbewertung kommt in der schulischen Praxis eine zentrale Relevanz zu. Sie ist fester Bestandteil des schulischen Alltags aller Beteiligten. Dabei steht die Leistungsbewertung in einem ambivalenten Verhältnis zum Vollzug von Unterricht: Einerseits erschwert die Aufgabe von Lehrkräften, Schüler\*innen nach Leistung zu hierarchisieren, den Aufbau eines auf wechselseitigem Vertrauen basierenden Arbeitsbündnisses. Andererseits erfordert die gemeinsame Arbeit im Arbeitsbündnis an Lernprozessen auch Bewertungen. Im Rahmen des Beitrags kontrastieren wir zwei Typen handlungsleitender Orientierungen, die wir auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften mittels Dokumentarischer Methode rekonstruieren konnten. Trotz deutlich unterschiedlicher Bearbeitung der schulischen Leistungslogik stimmen die Typen mit Blick auf ihre Implikationen für die Relationierung von Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung insofern überein, als beide Typen Leistungsbewertung als nicht fruchtbar für das Arbeitsbündnis entwerfen. *Schlagwörter:* Lehrkräfte, Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung, Arbeitsbündnis, Leistungsbewertung, Noten

### **“I find the ‘grade whip’ counterproductive”: Teachers’ perspectives on the significance of student assessment and grading for the teacher-student relationship**

Teachers are confronted with different challenges in the process of building a relationship of trust with their students. One such challenge is their dual role as facilitators of learning and, simultaneously, assessors of student performance. However, assessment is also necessary for a teacher-student relationship conducive to learning. In this article, we present two contrasting types of habitual orientations, i. e. the tacit knowledge that shapes teachers’ actions, regarding student assessment and grading, based on analyses of group discussions with teachers using the documentary method. Despite radically different approaches to student assessment and grading as formative for school practice, the two types agree insofar as they fail to use assessments productively within the teacher-student relationship as a relationship between educator and educand. *Keywords:* teachers, teacher-student-relationship, student performance, grading

## 1 Einleitung

Der Bewertung von Leistungen kommt in der schulischen Praxis eine zentrale Relevanz zu. Sie ist damit fester Bestandteil des Alltags von Lehrkräften wie auch von Schüler\*innen. Dies zeigt sich nicht nur an der Anzahl der Bewertungen, die Lehrkräfte innerhalb eines Schulhalbjahres vergeben und Schüler\*innen erhalten (Zaborowski et al. 2011), sondern auch an der vielfältigen Thematisierung von Noten in verschiedenen schulischen Interaktionen (Bressler & Rotter 2024). Anschließend an die Forderung Breidensteins, die schulische Praxis zur Leistungsbewertung nicht bereits als geprägt

durch die gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule zu fassen, sondern vielmehr nach Funktion und Bedeutung dieser Praxis „für den *Vollzug von Unterricht*“ (2018: 325, Herv. i. Orig.) zu fragen, fokussieren wir in diesem Beitrag die Bedeutung, die Lehrkräfte der Leistungsbewertung in ihrer habitualisierten Handlungspraxis geben. Ausgehend davon diskutieren wir aus einer strukturtheoretischen Perspektive die Implikationen für das Arbeitsbündnis im Rahmen des Vollzugs von Unterricht. Um Lernende bei der Entwicklung lebenspraktischer Autonomie zu begleiten und zu unterstützen, bedarf es des Aufbaus und der Aufrechterhaltung eines auf wechselseitigem Vertrauen basierenden Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Lernenden (s. u.). Dem scheint zunächst die gleichzeitige Aufgabe von Lehrkräften, Schüler\*innen entlang von Leistungen zu hierarchisieren, entgegenzustehen. Gefragt wird, wie Lehrkräfte mit Leistungsbewertung in ihrer habitualisierten Handlungspraxis umgehen und welche Implikationen damit für die Relationierung von Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung verbunden sind.

Nach Überlegungen zum Verhältnis von pädagogischem Arbeitsbündnis und Leistungsbewertung und einem kurzen Einblick in den Forschungsstand zu Leistungsbewertung als Teil der beruflichen Praxis von Lehrkräften (Abschnitt 2 und 3) kontrastieren wir zwei Typen, die wir auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften rekonstruieren konnten. In diesen dokumentiert sich eine unterschiedliche Bearbeitung der von den Lehrkräften wahrgenommenen schulischen Leistungslogik (Abschnitt 4). Ausgehend von diesen Befunden diskutieren wir, welche Verhältnissetzungen von Arbeitsbündnis einerseits und Leistungsbewertung und Notengebung andererseits im habitualisierten Umgang von Lehrkräften mit Leistungsbewertung angelegt sind (Abschnitt 5).

## 2 Gegenstandstheoretische Perspektivierung: Leistungsbewertung und pädagogisches Arbeitsbündnis

Dem Arbeitsbündnis kommt im strukturtheoretischen Ansatz eine zentrale Bedeutung zu (Helsper & Hummrich 2008; Oevermann 2002). Demnach ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften, ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden interaktiv auszuhandeln und fortwährend die Beziehung zu ihren Schüler\*innen zu gestalten – als Voraussetzung für eine stellvertretende Krisenbearbeitung im Sinne stellvertretender Initiierung und Bewältigung (möglichst) bildender Krisen (Helsper 2021; Oevermann 2002).

Lehrkräfte und Schüler\*innen interagieren allerdings nicht nur als Lehrende und Lernende, sondern auch als Bewertende und Bewertete. Die Verwobenheit dieser Rollenverhältnisse stellt eine zentrale Herausforderung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Arbeitsbündnissen dar. Denn Lehrkräfte verfügen bei der Leistungsüberprüfung und Vergabe von Bewertungen über einen nicht unerheblichen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum. Durch diesen Spielraum und die Bedeutung, die ihren Bewertungen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems zugewiesen ist, haben Lehrkräfte einen großen Einfluss auf individuelle Bildungskarrieren bis hin zur Gestaltung von Lebensverläufen durch das Eröffnen und Verschließen von beruflichen Möglichkeiten. Die „bewertungsbezogene Machtasymmetrie“ (Bressler 2023), d. h. diese einseitige Abhängigkeit der Schüler\*innen von der Lehrkraft, erschwert die Entwicklung einer Vertrauensbeziehung,

## Rassismuskritik in der Kunstdidaktik der Lehrer\*innenbildung – Zu Verstrickungen im *double bind*

### Zusammenfassung

In den letzten Jahren wird in der Bildungsforschung zunehmend anerkannt, dass Rassismus nicht nur auf individueller Ebene wirksam ist, sondern auch strukturell in Routinen und institutionellen Logiken von Bildungsinstitutionen verankert ist. Die Lehrer\*innenbildung nimmt dabei eine zentrale Rolle ein – sowohl als Ort der Reproduktion als auch der möglichen Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Beitrag beleuchtet anhand eines Fallbeispiels aus einer kunstfachdidaktischen Lehrveranstaltung an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz, was rassismuskritische Lehre in durch hegemoniale Wissensordnungen geprägten, im staatlichen Auftrag agierenden institutionellen Räumen bedeutet und welche Ambivalenzen sich in diesem Kontext entfalten. Anhand der hermeneutisch orientierten Analyse eines an die Lehrveranstaltung anschließenden Reflexionsgesprächs werden Ambivalenzen einer rassismuskritischen Lehre herausgearbeitet, die tradierte Methoden der Didaktik Kunst und den eurozentristischen Kunstkanon kritisch befragt.

*Schlagwörter:* Kunstkanon, Rassismuskritik, Kunstdidaktik, Lehrer\*innenbildung, double bind

### Critique of Racism in Art Education for Teacher Training – On Entanglements in the *Double Bind*

In recent years, there has been growing recognition in educational research that racism operates not only at the individual level but is also structurally embedded in the routines and institutional logics of educational systems. Teacher education plays a crucial role in this regard – both as a site where racist structures are reproduced and as a space where they can be critically interrogated. Drawing on a case study from an art didactics course at a university of teacher education in Switzerland, this article explores what it means to engage in racism-critical teaching within institutional settings shaped by hegemonic knowledge orders and conducted within the framework of state-mandated education. The article highlights the tensions that unfold when the art canon is expanded within the curricular guidelines. Through a hermeneutically informed analysis of a reflecting discussion held after the course, the article examines the ambivalences that racism-critical pedagogy encounters when it seeks to disrupt traditional methods of art education and the dominant Eurocentric art canon.

*Keywords:* art canon, critique of racism, art didactics, teacher education, double bind

## 1 Einleitung<sup>1</sup>

In jüngerer Vergangenheit hat sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Diskriminierungs- und Rassismuskritik im deutschsprachigen Raum wesentlich weiterentwickelt (vgl. impulsgebende Beiträge in Leiprecht & Scharathow 2011; Broden & Meche-

---

1 Wir danken Lalitha Chamakalayil und den Gutachtenden für ihre hilfreichen Anregungen zu diesem Artikel.

ril 2010). In empirischen Projekten wurde nachgezeichnet, dass sich Rassismus nicht nur im individuellen Handeln zeigt, sondern insbesondere als „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel 2018: 84) in institutionelle Logiken, alltägliche Praktiken und Strukturen von Bildungsinstitutionen eingelassen ist (Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Insbesondere die Lehrer\*innenbildung wird dabei wiederholt als ein Ort diskutiert, an dem rassismuserlevante Differenzierungen (Weiss 2013) entlang von Kategorien wie ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘, ‚Religion‘, ‚Nationalität‘ oder ‚Sprache‘ (re-)produziert und migrationsgesellschaftliche Ordnungen de\_ thematisiert werden (Doğmuş 2022; Shure 2021). Gleichzeitig wird Schule und Lehrer\*innenbildung ein transformatorisches Potenzial zugeschrieben, insofern sie auch als Möglichkeitsräume für machtkritische Lernprozesse sowie institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen verstanden werden können. Pädagogische Ansätze, welche die Verstrickung von Bildung in eurozentristische und koloniale Wissensordnungen offenlegen und diskriminierungs- und rassismuskritisch ausgerichtet sind, werden zunehmend als ein Beitrag zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen diskutiert.

Rassismuskritik hat in den letzten Jahren Einzug in das Feld der Fachdidaktiken erhalten (Simon & Fereidooni 2020). In der Didaktik Kunst und im Bereich der Ästhetischen Bildung – verstanden als Rezeption und Produktion im Spannungsfeld von Kunsterfahrung und Alltagserfahrung (Brandstätter 2013/2012: 1) – lassen sich grundlegende Auseinandersetzungen mit rassismuskritischen Perspektiven erkennen (Bast & Mörsch 2022; Lüth 2020; Garnitschnig 2019; Prinz 2019). Diese Auseinandersetzungen weiterführend, nimmt der vorliegende Beitrag die Nachbesprechung einer Lehrveranstaltung der Didaktik Kunst zum Anlass, um der Frage nachzugehen, welche Ambivalenzen mit einer sich rassismuskritisch verstehenden Lehre im Kontext der Pädagogischen Hochschulen einhergehen. Die Situation zeichnet sich in unserem Fall dadurch aus, dass eine dozierende Person in durch Whiteness dominierten Räumen ein Angebot im Sinne einer kanonerweiternden rassismuskritischen Kunst(-didaktik) unterbreitet. Eine Kanonerweiterung fungiert dabei als eine Irritation etablierter und normalisierter Wissensbestände in Kunst und Bildung, die an die Tradition der europäischen Aufklärung anschließen. Diesen Spannungsverhältnissen nachgehend wird zunächst der Diskussionsstand zur diskriminierungs- und rassismuskritischen Didaktik Kunst sowie zu Ambiguitäten der rassismuskritischen Hochschullehre zusammengefasst (2). Anschliessend wird das analysierte Material kontextualisiert und das methodische Vorgehen erläutert (3). Die Ambivalenzen einer kanonerweiternd angelegten Lehrveranstaltung werden anhand eines Reflexionsgesprächs herausgearbeitet (4). Abschliessend wird im Hinblick auf ästhetische Bildung und *double bind* der Kanonerweiterung in der kunstdidaktischen Lehrer\*innenbildung resümiert (5).

## 2 Diskriminierungs- und rassismuskritische Lehre in der Didaktik Kunst der Lehrer\*innenbildung

Diskriminierungs- und Rassismuskritik lässt sich in der Hochschullehre im Wesentlichen auf zwei zentrale Schwerpunkte zuspitzen: erstens auf die Analyse, Offenlegung und Dekonstruktion von Prozessen der gewaltvollen Herstellung inferiorer ‚Anderer‘

# „Also ich würde schon sagen, dass die größte Unterstützung eigentlich wir sechs uns gegenseitig gegeben haben.“ Orientierungen zur sozialen Unterstützung im Praxissemester

## Zusammenfassung

Praxisphasen in der Lehrkräftebildung bringen Belastungen mit sich. Unterstützung wird vor diesem Hintergrund bedeutungsvoll. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und geht der Frage nach, welches Verständnis von Unterstützung im Praxissemester Lehramtsstudierende in Gruppendiskussionen entwerfen. Für diesen Beitrag wurden vier Gruppendiskussionen von Studierenden, die ihr Praxissemester abgeschlossen haben, mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet. Es zeigt sich, dass schulischen Akteuren wie Ausbildungsbeauftragten und Fachlehrkräften eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Auch die hohe Bedeutung von studentischen Peers kann rekonstruiert werden. Universitären Begleitformaten sprechen die Studierenden dagegen wenig Unterstützungspotenzial zu. Als hilfreich erscheint aus Sicht der Studierenden das, was in der Praxis hilft, und Unsicherheit reduziert.

*Schlüsselwörter:* Lehramtsstudierende, Lehrkräftebildung, Peers, Praxissemester, Unterstützung

**“Well, I would say that the biggest support actually came from the six of us, giving each other support.” Orientations regarding social support during the practical semester**

Practical internships in teacher training come with challenges. Support is significant in this context. This article addresses this issue and explores what understanding of support in their practical semester student teacher develop in group discussions. For this article, four group discussions among students, who had completed their practical semester, were analysed using the documentary method. Results show that school actors such as training supervisors and subject teachers are attributed high importance. The high significance of student peers can also be reconstructed. Students attribute university support formats little potential for support. From the students' perspective, supportive is what helps in practice and reduces uncertainty.

*Keywords:* student teachers, teacher education, peers, practical semester, support

## 1 Einleitung

Der schulpädagogische Diskurs zu Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf wird vor allem vor dem Hintergrund des Berufseinstiegs und der ersten Berufsjahre geführt (z. B. Keller-Schneider 2020). Mit der Etablierung von mehr und längeren Praxisphasen (Weyland & Wittmann 2015) rückten diese im Kontext der Wirksamkeitsforschung (Ulrich & Gröschner 2020) in den Fokus der Forschung zu Belastungen (z. B. Košinár et al. 2016). Der folgende Beitrag erweitert die auf belastende Faktoren in Praxisphasen fokussierte Diskussion um den bisher weitgehend unberücksichtigten Aspekt der (sozialen) Unterstützung. Im Mittelpunkt steht die Frage, welches Verständnis (sozialer) Unterstützung Studierende auf Grundlage ihrer im Praxissemester (einem

Langzeitpraktikum) gemachten Erfahrungen in Schule und universitären Begleitformaten entwerfen. Zunächst wird dafür der Stand der Forschung zum Erleben von Belastung und Unterstützung in mehrmonatigen Praxisphasen skizziert. An die Beschreibung von Sample und Methode schließt sich die Darstellung einer ausgewählten Gruppendiskussion an, die abschließend vor dem Hintergrund der Frage diskutiert wird, wie universitäre Begleitformate von Studierenden ggf. stärker als unterstützend erlebt werden können.

## 2 Forschung zu mehrmonatigen Praxisphasen: Schwerpunkt soziale Unterstützung

Praxisphasen, insbesondere mehrmonatige<sup>1</sup> (Klewin et al. 2022; Ulrich & Gröschner 2020; Hascher & de Zordo 2015), gewannen im Rahmen des Ausbaus der Praxisanteile im Lehramtsstudium an Bedeutung in der Forschung zur Lehrkräftebildung. Schwerpunkte stellen Auswirkungen der Schulpraxis auf verschiedene Aspekte dar (z. B. Professionalisierung, Kompetenzerwerb und Einstellungen Studierender, Lernbegleitung, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen etc.). Empirische Studien, die sich auf Belastungen im Praxissemester bezogen, brachten keine konsistenten Befunde hervor. So berichten z. B. Jantowski und Kollegen (2010) von einer im Verlauf des Praxissemesters ansteigenden Belastung, die mit selbst erhobenen Items erfasst wurde. Demgegenüber sank in einer Studie von Römer und Kollegen (2018) die emotionale Erschöpfung (erfasst mit dem Maslach Burnout Inventory in der Studierendenversion) während der Praxisphase leicht. Eine zunehmende Vertrautheit mit den Anforderungen des Praktikums sowie sich lösende Unsicherheit können dafür ursächlich sein. Ob die inkonsistenten Befunde durch die verschiedenen Erhebungsinstrumente bedingt sind, bleibt offen. Bei den einzelnen Studien handelt es sich um Gelegenheitsstichproben; auch die „Komplexität des Untersuchungsfeldes“ (Ulrich & Gröschner 2020) mit hochschulspezifischer Gestaltung führt zu Limitationen. Rekonstruktive Studien im Kontext mehrmonatiger Praktika widmen sich z. B. dem Planungs- und Entwicklungsgespräch im Praxissemester in NRW (Zorn 2020) sowie dem forschenden Lernen (z. B. Draube et al. 2025), nicht aber der (sozialen) Unterstützung als Hauptfokus. Insgesamt sind unterstützende Faktoren in (mehrmonatigen) Praxisphasen weitgehend unberücksichtigt, und das obwohl soziale Unterstützung als Prädiktor zur Vorhersage des Wohlbefindens und der Gesundheit bekannt ist (Richter et al. 2011: 40).

Im Kontext psychologischer Forschung wird soziale Unterstützung als „die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger“ (Kienle et al. 2006: 109-110) verstanden. Verschiedene Arten werden unterschieden: emotionale (z. B. Trost bei Problemen bekommen) und praktische (z. B. benötigte Informationen erhalten) sowie soziale Integration (z. B. Zugehörigkeit zu Gruppen empfinden) (Rothland 2013: 234). Ausgehend von der Annahme, dass soziale Unterstützung situativ

---

1 In vielen Bundesländern wurde im Verlauf der Bologna-Reform und der folgenden landesspezifischen Anpassungen, eine mehrmonatige Praxisphase (meist fünf bis sechs Monate), das Praxissemester, in das Lehramtsstudium integriert.

# „Richtig“ schreiben üben. Rechtschreibunterricht im Spannungsfeld divergierender Normen

## Zusammenfassung

Obwohl Üben für die Ausbildung von Rechtschreibkönnen unbestritten eine wichtige Rolle spielt, ist über die alltägliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht bislang nur wenig bekannt. Der Beitrag fragt danach, welche Eigenlogiken den Alltag des Rechtschreiben-Übens prägen, und legt seinen Analysen eine praxistheoretische, am situativen Vollzug des Unterrichts orientierte Perspektive zugrunde. Als Datengrundlage dienen Beobachtungsprotokolle, videografierte Rechtschreiblektionen und dokumentierte didaktische Artefakte, die in Orientierung an der Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie zunächst offen kodiert und im weiteren Analyseprozess zu zunehmend theoriehaltigeren Konzepten verdichtet werden. Im Fokus des hier vorgestellten Ergebnisstrangs steht das Konzept der *Normdeutung*, dessen Variationen wir an ausgewählten Übe-Situationen aus unserem Datenmaterial illustrieren und mit Blick auf die dabei aufgerufenen *Normhorizonte* diskutieren. Wie zu zeigen sein wird, vollzieht sich schulisches Rechtschreiben-Üben vor dem Horizont eines komplexen Normengeflechts, in dem die orthografische Norm vielfach nicht den einzigen und auch nicht den entscheidenden Bezugspunkt bildet. *Schlagwörter*: Rechtschreibunterricht, Üben, Norm, fachliche Praktiken, Grounded-Theory-Methodologie

## Practising writing ‘correctly’. Spelling instruction amid diverging norms

Although practising plays an undeniably important role in the development of spelling skills, little is known about the everyday practice of practising in spelling lessons. This article examines the inherent logics that shape the everyday practice of spelling and bases its analyses on a practice-theoretical perspective. The data base consists of observation protocols, video recordings of spelling lessons and documented didactic artefacts, which are first openly coded in accordance with the research strategy of grounded theory methodology and then condensed into increasingly theoretical concepts in the further analysis process. The focus of the results presented here is the concept of *norm interpretation*, the variations of which we illustrate on the basis of selected practice situations from our data material and discuss with regard to the *normative horizons* invoked. As will be shown, spelling practice at school takes place against the background of a complex network of norms, in which the orthographic norm is often neither the only nor the most important point of reference.

*Keywords*: Spelling instruction, practising, norm, subject-specific practices, grounded theory methodology

## 1 Einleitung

„Üben, üben, üben!“ So lautet die Quintessenz der von Fay & John-Wenndorf (2022) analysierten Beiträge zum öffentlichen Rechtschreibdidaktik-Diskurs, wie er sich u. a. in den Kommentarspalten überregionaler Zeitungen entspinnt. Rechtschreibkönnen – darin sind sich die Diskursakteur\*innen einig – lässt sich am besten durch Üben erreichen: durch die wiederholende, gleichförmige und regelmäßige Ausführung der angestrebten Fertigkeit, die Lernenden ein hohes Maß an Anstrengungsbereitschaft, Disziplin und

Konzentration abverlangt (vgl. Fay & John-Wenndorf 2022: 316-320). So einhellig diese Grundidee des wiederholenden Übens im öffentlichen Diskurs als Erfolgsmodell propagiert wird, so klar wird sie aus orthografiedidaktischer Perspektive als gegenstandsfern zurückgewiesen: Folgt man dem Fachdiskurs, so führt der Weg zum orthografisch zunehmend korrekten Schreiben nicht über das Memorieren von Einzelschreibungen, sondern über das Verstehen der grundlegenden Strukturen und Regularitäten des deutschen Schriftsystems (z. B. Bredel 2009). Wenn in der gegenwärtigen Orthografiedidaktik von Üben die Rede ist, so wird damit vorwiegend eine der Einsicht nachgelagerte, der Habitualisierung von Können dienende Tätigkeit bezeichnet, die „ein Verstehen der zu übenden Struktur voraus[setzt]“ (Betzel & Droll 2020: 18).

Beiden Diskursen ist gemein, dass sie dem Üben – wenn auch mit unterschiedlichen Prämissen – große Bedeutung für das Erlernen der normgerechten Schreibung beimessen. Sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der orthografiedidaktischen Diskussion werden normative Erwartungen formuliert, wie im Rechtschreibunterricht gelernt und geübt werden soll. Zugleich ist bislang nur sehr wenig darüber bekannt, was die tatsächliche Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht auszeichnet und welches Übe-Verständnis sich in dieser Praxis zeigt. An genau dieser Forschungslücke setzen wir mit unserer praxistheoretisch fundierten Studie „Zu Praktiken des Übens im Rechtschreibunterricht der Grundschule“ an: Wir fragen danach, aus welchen Praktiken sich der Vollzug alltäglichen Rechtschreiben-Übens im Grundschulunterricht zusammensetzt, welcher Logik und Ausrichtung diese Praktiken folgen und wie sie sich in der jeweiligen Unterrichtssituation zueinander verhalten. Ziel unserer Analysen ist es, empirisch gesättigte Theoriebausteine zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Grundschule zu generieren.

Rechtschreiben-Üben verstehen wir analytisch als wiederkehrende Aufeinanderfolge von Praktiken des Aufschreibens, Kontrollierens und Korrigierens, in denen durchgängig der Fehler als konstitutive Begleiterscheinung des Übens aufscheint: Während das Aufschreiben dazu führt, potenziell Fehler zu machen, werden durch Kontrollieren die Ergebnisse überprüft und Fehler aufgespürt. Das Korrigieren hat die bestmögliche Berichtigung gemachter Fehler zum Gegenstand. Dem Fehler im Prozess des Übens folgend haben wir in einem ersten Theoriestrang situative Variationen des Umgangs mit Fehlern „zwischen Lerngelegenheit und Bewährungsprobe“ (Schmidt & Riegler 2022) herausgearbeitet. Diesem ersten Theoriestrang stellen wir in diesem Beitrag einen zweiten an die Seite: Wir interessieren uns hier für den normativen Bezugspunkt des Übens, der sich im Besonderen in den Praktiken des Kontrollierens und Korrigierens zeigt, aber Bedeutsamkeit für die Praxis des Rechtschreiben-Übens im Ganzen beanspruchen kann. Im Fokus steht das Konzept der *Normdeutung*, das unseren Analysen der Kontrollier- und Korrekturpraxis beim Rechtschreiben-Üben entstammt. Nach einem Überblick über die für unsere Arbeit relevanten theoretischen Bezugspunkte (Kap. 2) und der Vorstellung unserer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten Forschungsstrategie (Kap. 3) werden wir in Kapitel 4 verschiedene Figuren der Normdeutung entfalten und diese an ausgewählten übungshaltigen Situationen aus unserem Datenmaterial illustrieren. Die orthografiedidaktische Reflexion unserer Analyseergebnisse (Kap. 5) rückt die divergierenden *Normhorizonte* ins Zentrum, vor denen sich Üben im Rechtschreibunterricht vollzieht und die dazu führen, dass Übe-Praktiken zumeist im Verbund und